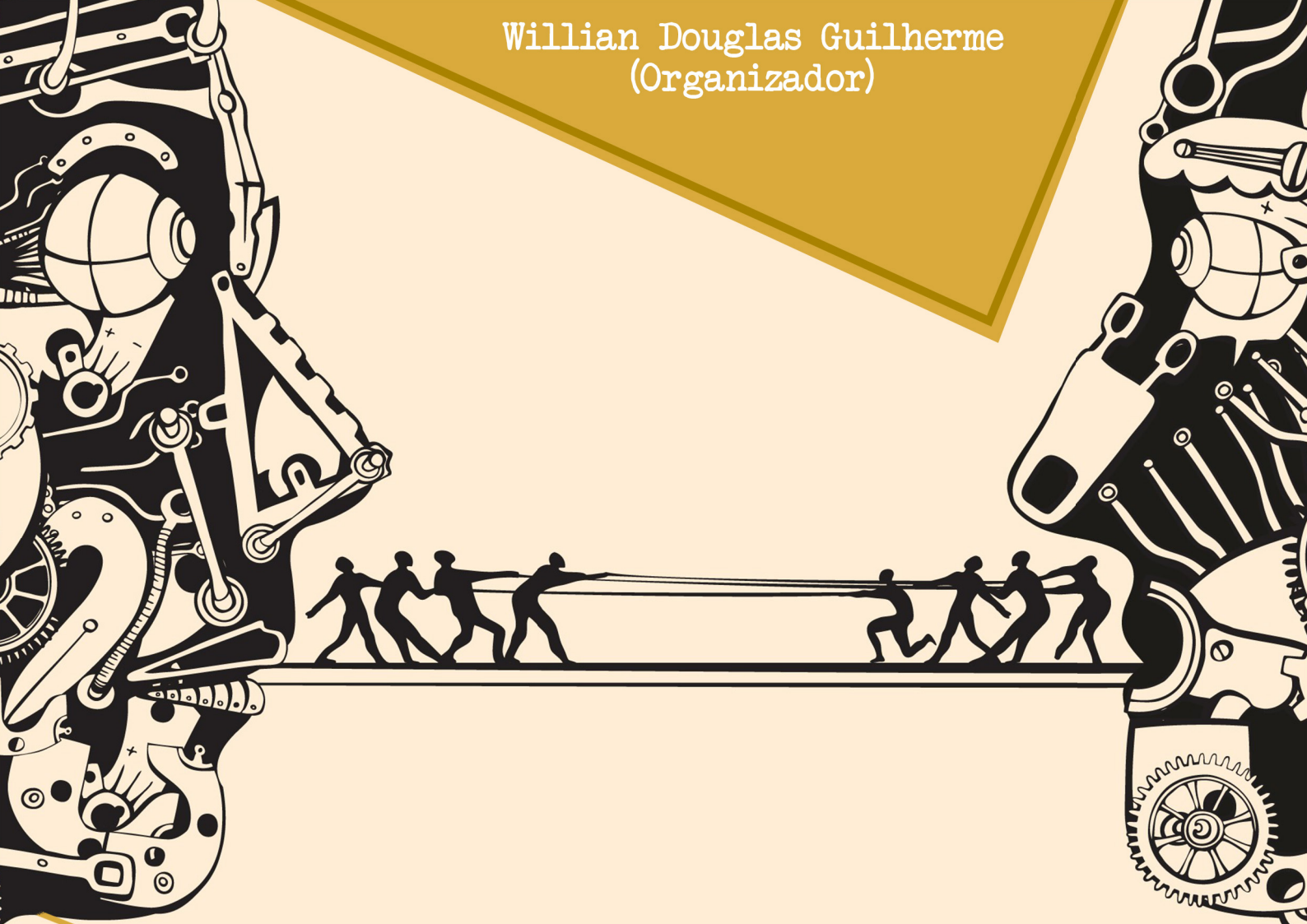


Willian Douglas Guilherme
(Organizador)



Filosofar: Aprender e Ensinar

Atena
Editora
Ano 2019

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

Filosofar: Aprender e Ensinar

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Lorena Prestes
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Faria – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
F488	Filosofar [recurso eletrônico] : aprender e ensinar / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-683-6 DOI 10.22533/at.ed.836190710 1. Filosofia. 2. Fenomenologia. 3. Indústria cultural. I. Guilherme, Willian Douglas. CDD 142.7
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O livro “Filosofar: Aprender e Ensinar” reúne 13 artigos de pesquisadores de diversos estados brasileiros. O objetivo em organizar este livro foi o de contribuir para o campo educacional e das pesquisas voltadas aos desafios atuais da filosofia aplicada a educação.

Deste modo, a obra traz um conjunto de dados e informações que propõe contribuir com a prática educacional em todos os níveis de ensino, sobretudo, assuntos relativos à interdisciplinaridade na filosofia, ensino de filosofia, filosofia e a educação infantil, práticas inclusivas, fenomenologia e indústria cultural.

Vale a penas visitar o índice e percorrer os 13 artigos que nos convidam a um debate crítico e saudável na prática da filosofia e/em/na educação.

Entregamos ao leitor a obra “Filosofia: Aprender e Ensinar” na intenção de divulgar o conhecimento científico e cooperar, por meio do conhecimento e prática filosófica, com a construção de uma educação cada vez melhor.

Boa leitura!

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
DISPOSITIVO DO APRISIONAMENTO E O DISPOSITIVO DA INFÂNCIA	
Danyelen Pereira Lima	
DOI 10.22533/at.ed.8361907101	
CAPÍTULO 2	11
A INTERDISCIPLINARIDADE NA FILOSOFIA: COMO TRABALHAR A CIÊNCIA DA ASTRONOMIA COM A FILOSOFIA PARA AUXILIAR NA REFLEXÃO SOBRE O EU	
Carlos Alexandre do Nascimento	
DOI 10.22533/at.ed.8361907102	
CAPÍTULO 3	22
O ENSINO DE FILOSOFIA E O DES-COBRIMENTO DO OUTRO	
Gregory Rial	
DOI 10.22533/at.ed.8361907103	
CAPÍTULO 4	34
FILOSOFIA COM CRIANÇAS? AS ERRÂNCIAS DE UMA DISCIPLINA EXPERIÊNCIA	
Ana Paula da Rocha Silvares	
Edeny Gomes Furini	
Jair Miranda de Paiva	
DOI 10.22533/at.ed.8361907104	
CAPÍTULO 5	47
“FILOSOFIA COM CRIANÇAS”: POTENCIALIZANDO CURRÍCULOS E COTIDIANOS NAS ESCOLAS	
Cristiane Fatima Silveira	
Giovana Scareli	
DOI 10.22533/at.ed.8361907105	
CAPÍTULO 6	63
COM AS CRIANÇAS, O DELÍRIO DO VERBO: TECENDO DIÁLOGOS E POESIAS	
Ana Isabel Ferreira Magalhães	
Cristiana Callai de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.8361907106	
CAPÍTULO 7	77
(DES)VELANDO E (RE)SIGNIFICANDO DE SENTIDOS PARA UMA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA ATRAVÉS DA BRINQUEDOTECA HOSPITALAR	
Ana Karyne Loureiro Furley	
Hiran Pinel	
Vera Lúcia de Oliveira	
Vitor Gomes	
DOI 10.22533/at.ed.8361907107	
CAPÍTULO 8	88
ATELIÊ DE ESCRILEITURAS CONATUS	
Josimara Wikboldt Schwantz	
Carla Gonçalves Rodrigues	
Ana Paula Freitas Margarites	

DOI 10.22533/at.ed.8361907108

CAPÍTULO 9	97
FAVELA E ONG – PRÁTICAS PARA ALÉM DO MEDO E DA ESPERANÇA	
Renata Tavares da Silva Guimarães	
DOI 10.22533/at.ed.8361907109	
CAPÍTULO 10	110
A SUBJETIVIDADE COMANDADA E A JUSTIÇA INSTITUÍDA	
Márcia Bárbara Portella Belian	
DOI 10.22533/at.ed.83619071010	
CAPÍTULO 11	122
DEUS, JUSTIÇA E A LINGUAGEM DO AMOR ÉTICO EM EMMANUEL LÉVINAS E HERCULANO PIRES	
Rogério Luís da Rocha Seixas	
Edson Santos Pio Júnior	
DOI 10.22533/at.ed.83619071011	
CAPÍTULO 12	132
FENOMENOLOGIA DO ROSTO EM EMMANUEL LEVINAS	
Abimael Francisco do Nascimento	
DOI 10.22533/at.ed.83619071012	
CAPÍTULO 13	143
NOTAS PARA PENSAR A INDÚSTRIA CULTURAL NA ERA DIGITAL	
Deborah Christina Antunes	
DOI 10.22533/at.ed.83619071013	
SOBRE O ORGANIZADOR	154
ÍNDICE REMISSIVO	155

DISPOSITIVO DO APRISIONAMENTO E O DISPOSITIVO DA INFÂNCIA

Danyelen Pereira Lima

Faculdade de Educação Unicamp

Campinas – São Paulo

danyelen.lima@gmail.com

RESUMO: O movimento higienista no início do século XX desenvolveu diversos discursos e práticas, construindo assim um modelo de família e de ser criança baseado no modelo burguês europeu. As famílias trabalhadoras foram consideradas incapazes de criar seus filhos e as crianças foram classificadas como moralmente e fisicamente abandonadas, esse contexto estimulou intervenção assistencialistas nas famílias pobres e também a institucionalização das crianças que eram consideradas menores e “anormais”. Considero que o conceito de menor, por estar relacionado a criminalidade a anormalidade, está ligado ao dispositivo do aprisionamento e o conceito de criança está ligado ao dispositivo da infância. Nosso objetivo é discutir qual é a relação dos conceitos de menor e de criança com os dispositivos do aprisionamento e o da infância. Inicialmente o texto irá apresentar, brevemente, como que ocorreu a construção social do conceito de menor no início do século XX, relacionado com um contexto de criminalização das classes mais baixas e, influenciado pelos discursos médicos-higienistas. Essa pesquisa

se caracteriza como bibliográfica qualitativa, com aspirações no método genealógico desenvolvido por Foucault. Como referencial teórico utilizei autores da Sociologia da Infância para discutir a construção do conceito de criança e da infância como Sarmiento e Marchi (2008) e também referencial da história da criança como Ariès (1981), Faleiros (1993), Rizzini e Pilotti (2009), e autores brasileiros que discutem o movimento higienista como Gondra (2000, 2015), para discutir o conceito de dispositivo utilizo Deleuze (1996), Foucault (2009) e Moruzzi (2017).

PALAVRAS-CHAVE: Infância; menor; criança.

DEVICE OF IMPRISONMENT AND DEVICE OF CHILDHOOD

Abstract: This work aims to discuss what the relationship of the concepts of smaller and child with the devices of imprisonment and childhood. Initially the paper will briefly show how the social construction of the concept of a smaller occurred in the early twentieth century, related to a context of criminalization of the lower classes and influenced by medical-hygienist discourses. This research is characterized as a qualitative bibliography, with aspirations in the genealogical method developed by Foucault. As a theoretical reference, I used authors of the Sociology of Childhood to discuss the construction of the

concept of children and childhood as Sarmiento and Marchi (2008) and also referential of the history of the child as Ariès (1981), Faleiros (1993), Rizzini and Pilotti (2009), and Brazilian authors who discuss the hygienist movement like Gondra (2000, 2015), to discuss the concept of device I used Deleuze (1996), Foucault (2009) and Moruzzi (2017). The hygienist movement in the early twentieth century developed several discourses and practices, thus building a model of family and child being based on the European bourgeois model. Working families were considered incapable of raising their children and children were classified as morally and physically abandoned, this context stimulated assistance intervention in poor families and also the institutionalization of children who were considered smaller and “abnormal”. I believe that the concept of juvenile, because crime is related to abnormality, is linked to the device of imprisonment and the concept of child is linked to the device of childhood.

KEYWORDS: Childhood; smaller; child.

INTRODUÇÃO

Quando estudamos o código de Menor de 1924, nos deparamos com os conceitos de menor e o de criança, que a princípio nos parece semelhantes, entretanto ao se aprofundar nas leituras e nos discursos, percebemos que são conceitos opostos. O menor representaria as crianças abandonadas, as que vivem na rua as que estão fora da norma, já o conceito de criança era utilizado para os filhos dos ricos, da elite brasileira, seria as crianças que tinham educação, saúde, acesso ao modelo de infância considerado ideal. Moruzzi (2017), a partir dos trabalhos de Foucault, considera a infância como um dispositivo que opera na nossa sociedade, e que passou a se desenvolver no início do século XX. Considerando o trabalho desenvolvido por essa autora e com as leituras feitas sobre o menor levantamos o seguinte questionamento: se o conceito de crianças se liga ao dispositivo de infância o conceito de menor estaria ligado ao dispositivo do aprisionamento?

A seguir iremos abordar, rapidamente a construção dos conceitos de menor e de crianças a partir do movimento higienista, e posteriormente iremos aprofundar o conceito de dispositivo e apresentar as reflexões finais.

DISPOSITIVO DO APRISIONAMENTO E DA INFÂNCIA.

Ariès (1981) realizou uma pesquisa histórica e formulou a teoria de que o sentimento da infância é uma construção histórica. Pesquisando representações artísticas e trechos de textos sobre a criança e a família, esse autor chegou à conclusão de que, na sociedade europeia, as crianças até o século XVII eram vistas como mine adultos, usavam as mesmas roupas, circulavam nos mesmo espaços, não se tinha uma diferença entre os papéis e funções sociais que cada grupo desempenhava. A partir do século XVII começou uma prática de paparicar as crianças, aos poucos surge uma diferenciação entre criança e adultos inicialmente pelas roupas, depois pelos

espaços ocupados e por último se tem uma criação de papéis sociais. Ariès (1981) salienta que essa diferenciação entre crianças e adultos demorou para ocorrer nas classes baixas, pois por longo tempo essas crianças ainda trabalhavam, circulavam os espaços públicos e não tinham direitos.

E atualmente, segundo Sarmiento e Marchi (2008), através das normativas que garante os direitos e reconhece um ideal de criança, ser criança é desempenhar um duplo ofício, o de criança e o de aluno, é estar vinculado a uma família e à uma instituição educativa dentro de um padrão. Segundo esses autores todas as crianças que fogem desse padrão, que estão na rua, fora da família, fora de uma educação, da norma, do padrão, não são consideradas crianças, eles definiram como não-crianças.

No início do século XX o Brasil passava por mudanças no sistema político e também nas relações sociais de trabalho, pois no final do século XIX tivemos a abolição dos escravos e também a proclamação da república. A elite brasileira juntamente com o governo tinham o ideal de se construir uma sociedade civilizada inspirada nos países Europeus, contudo não estavam dispostos a abrir mão dos seus privilégios e conceder os direitos a população. A desigualdade social, e as condições de vida dos ex-escravos, não foram questionadas, não teve um projeto de governo para desenvolver uma cidadania a todos os brasileiros. (RAGO, 1985)

Nessa época também houve um crescimento urbano, famílias se mudaram para os grandes centros a procura de trabalho e meios de sobrevivência. As crianças passaram a ocupar as ruas como um espaço lúdico para brincarem, também para o trabalho com o objetivo de complementar a renda das famílias, esses trabalhos eram feitos na informalidade e muitas vezes essas crianças praticavam pequenos furtos, esse cenário começou a incomodar as famílias nobres, que tinham medo da população mais pobre, e começaram a criminalizar essas crianças, as classificando como menores. (SANTOS, 2004). É dentro desse contexto de criminalização das crianças de rua e o medo que essas pobres se tornassem futuros delinquentes que o Código de Menores de 1927 foi elaborado, esse documento começou a ser discutido em 1906 por juristas e médicos-higienistas, o Código Mello Matos, como ficou conhecido o documento em questão, é extenso, com um caráter assistencialista, formalizando prática de institucionalização dos menores em instituições de correção e educacionais. É através desse código que o termo menor é difundido, sendo amplamente utilizado no jurídico e também nos discursos populares. Mello Matos foi o primeiro Juiz de Menor, nomeado em 1924, e é ele que aprova o código, por esse motivo o documento leva o nome desse juiz. (FALEIROS, 1993; RIZZINI, PILOTTI, 2009)

No início do século XX se tem a construção do conceito menor e também uma diferenciação entre criança, menor, e criança moralmente e fisicamente abandonadas. O primeiro conceito estaria relacionado a filhos da elite, que são educados nas escolas e nas famílias, o segundo termo se relaciona as crianças que vivem nas

ruas e praticavam pequenos delitos, já o terceiro termo seriam os filhos das classes trabalhadoras e pobres que eram considerados em perigo de se tornarem menores.

Donzelot (2001) no seu livro *A polícia das famílias* irá descrever como que o movimento médico-higienista na sociedade francesa no fim do século XIX e início do século XX entrou dentro das famílias, através das crianças, modificando as relações sociais e educacionais, construindo assim um discurso sobre ser criança, sobre a educação e como que as famílias deviam se comportar dentro de um padrão.

Os higienistas afirmavam que a higiene era uma ciência médica e seria a solução para organizar a sociedade, o modelo da família burguesa foi eleito como um padrão a ser seguido; o pai responsável pela manutenção da casa e a mãe responsável pela educação e moralização da família, a criança era vista como o futuro cidadão e para isso era preciso ser educado moralmente, fisicamente e nas ciências. As classes populares também seriam instruídas através dos médicos a seguirem esse modelo, porém com objetivos diferentes, a mulher, despenhando o papel da esposa, teria a responsabilidade de controlar o esposo, evitando que ele se desvie nos vícios, mantendo-o num modelo de trabalhador, e no papel da mãe seria responsável pela educação dos filhos para que eles se tornassem os futuros trabalhadores. (DONZELOT, 2001)

Dentro do discurso higienista a infância também foi dividida. Acreditava-se que a infância burguesa precisava de proteção integral, ocupando espaços limitados para se ter um desenvolvimento psicológico, corporal e espiritual (moral), que era construída em cima de uma vigilância total por parte dos pais e dos educadores. No caso da infância popular a maior preocupação era o abandono e a ocupação das crianças nas ruas, que era considerado um meio perigoso que corrompia os indivíduos, com isso se desenvolveu técnicas de educação que limitava os espaços, tendo a família e a escola como as principais instituições de controle dessas crianças. (DONZELOT, 2001)

A família passa a ser um instrumento do governo, que utiliza essa instituição para difundir discursos morais e normas sociais, todos que saíam desse padrão eram considerados anormais, essa instituição passa a ser um instrumento e controle dos indivíduos. Os médicos irão entrar na família através da saúde, com o risco da mortalidade e de doenças graves há uma aproximação do médico com as mães, formalizando práticas e discursos que irão definir um modelo ideal de família e de criança. (DONZELOT, 2001)

Ocorreu um processo semelhante no Brasil no início do século XX com a influência do movimento médico-higienista Gondra (2000, 2015), nos seus diversos trabalhos, Rago (1985), no seu livro *Do cabaré ao lar* e, Costa (2004) com o livro *Norma Médica e Norma Familiar*, irão comentar como o movimento higienista iniciou na sociedade brasileira e começou a ganhar uma importância dentro do governo e das famílias, influenciando os comportamentos e os discursos da época.

Rago (1985) considera que as fabricas foram utilizadas como mecanismo de

controle e de produção de corpos dóceis, era uma instituição disciplinadora, a família também seguia esse modelo. As fabricas, que eram consideradas um instrumento de controle, foram utilizadas para conter revoltas entre as classes trabalhadoras, tendo a teoria higienista como a principal influência desse processo propondo um modelo de fábrica higiênica, onde se protegia os funcionários ao mesmo tempo que os controlava. Além das fabricas os discursos higienistas também chegaram as famílias, através da figura do médico de família. O modelo familiar burguês foi imposto a classe trabalhadora juntamente com uma moral com o objetivo de controle e normalização. “A família nuclear, reservada, voltada sobre si mesma, instalada numa habitação aconchegante deveria exercer uma sedução no espírito do trabalhador, integrando-o ao universo dos valores dominantes.” (RAGO, 1985, p. 61).

O modelo de mulher também foi redefinido a partir de uma lógica de controle, estando relacionado a criação do mito do amor materno, definiu que a mulher era “naturalmente” esposa e mãe, seria a responsável por manter a sua casa em ordem e a sua família dentro de uma moral elitista. As crianças eram vistas na sua condição de vim a ser, para os filhos das elites brasileiras, as crianças eram vistas como o futuro da nação brasileira, responsáveis para manter os ideais republicanos, era preciso uma educação que desenvolvessem todo o potencial desses indivíduos. Os filhos das classes trabalhadoras eram os futuros empregados, a mão de obra necessária para desenvolver o país, entretanto estavam em perigo pela influência do meio social de virem a ser os futuros marginais, por isso que era preciso uma educação que controlasse e fabricasse corpos dóceis e disciplinados, ao contrário teriam menores que eram considerados um problema social (RAGO, 1985)

Os espaços populares e as famílias pobres eram considerados ambientes de corrupção moral e de má influência, o governo tinha uma preocupação com os cortiços nas grandes cidades, que eram considerados um ambiente propício a desenvolver doenças físicas e morais. Outra crença, difundida entre os higienistas, era que os pobres tinham uma índole má que era transmitida através da herança genética e do leite materno.

As famílias eram consideradas incapazes de cuidar de seus filhos, pois não tinham uma instrução e nem conhecimentos adequados, as crianças das classes populares eram consideradas moralmente abandonadas, por não terem uma educação que seguia a moral considerada a correta e, fisicamente abandonadas porque as famílias não tinham condições financeira, de moradia e acesso a direitos básicos para criá-las segundo o padrão considerado adequado. Por esses motivos considerou necessária uma intervenção nas famílias e também a institucionalização da infância. A intervenção nas famílias ocorria com programas de assistência, cursos e orientações médicas.

Através dos médicos e também de alguns educadores, começou a ser produzido saberes sobre as crianças e a educação com o objetivo de ensinar as famílias, difundindo um padrão e um discurso sobre a infância. Voltadas para a elite teve uma

produção de revistas direcionadas as mães, influenciada pelo contexto europeu, difundindo um modelo de ser mulher e também, de ser filho e de ser criança que chegava até as famílias das classes mais baixas.

Moruzzi (2017) irá considerar que esse movimento higienista produziu discursos e saberes sobre a criança, sobre a sua sexualidade e sobre a infância e, considerando que a infância é uma construção que foi realizada através das relações de poderes e saberes ela conclui que a infância também é um dispositivo do poder que produz práticas pedagógicas e médicas para o controle e a disciplina do corpo dos indivíduos.

Se a infância é uma invenção, uma fabricação da modernidade, produzida no interior dessa rede complexa de poderes e saberes que constituem diferentes práticas, entre elas as pedagógicas e as médicas, e ainda, se essa invenção possui algumas funções estratégicas, é possível compreender que infância, tal como a sexualidade, é também um dispositivo histórico do poder. (MORUZZI, 2017, p. 286)

[...] a criança se torna um dos grupos estratégicos do dispositivo da sexualidade, produz-se sobre ela um conjunto heterogêneo de regimes de verdades e práticas o qual configura uma maneira de ser-e-ter uma infância, influenciando significativamente nas perspectivas pedagógicas modernas. Ou seja, o artigo procurou elucidar que o processo de pedagogização do sexo das crianças envolve diferentes práticas que se inscrevem no corpo, do corpo individual ao corpo espécie. (MORUZZI, 2017, p. 297)

Essas características do dispositivo são apresentadas por meio de diferentes práticas que compuseram a infância moderna, tais como: as práticas pedagógicas, as práticas divisórias e identitárias de gênero e de sexualidade e as práticas médicas. Essas práticas agem no sentido de disciplinar o corpo das crianças, constituindo-as em sujeitos infantis, estabelecem uma pedagogia e uma ciência da infância, regulamentam e normalizam a população infantil no interior de um regime de verdade sobre a infância, ocupando-se estrategicamente da preservação dessa outra espécie: a criança. (MORUZZI, 2017, p.298)

O conceito de Dispositivo foi trabalhado por Foucault ao longo da sua obra relacionado ao estudo do poder. Segundo Revel (2005) inicialmente designava operadores do poder, as técnicas, os saberes, as formas que as relações de poderes operam. Os dispositivos envolvem o dito e o não dito, as práticas e os saberes. Foucault (2009) define os dispositivos da seguinte forma:

[...] demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. Em segundo lugar, [...] entre estes elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferente. Em terceiro lugar, entendo dispositivo como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante (FOUCAULT, 2009, p. 138-139).

Deleuze (1996) utiliza uma comparação com novelo composto por diversas linhas que se aproximam e se afastam, os sujeitos seriam os vetores dessas

linhas, essas podem ser de sedimentação ou de fissura. Segundo esse autor os dispositivos aparecem na obra de Foucault para a discussão dos saberes, poderes e da subjetividade, que seriam cadeias variáveis que se relacionam entre si. Segundo Deleuze (1996) cada dispositivo é uma multiplicidade de devires.

Os dispositivos têm as curvas de visibilidade e as curvas de enunciação, essas duas linhas juntas fazem do dispositivo máquinas de fazer ver e de fazer falar. Junta a essas curvas também se tem as linhas de forças operando no dispositivo, são elas as responsáveis em produzir as relações de poder. Existem também as linhas de objetivação que “[...] quando a força, no lugar de entrar em relação linear com outra força, se volta para si mesma, exerce-se sobre si mesma ou afeta-se a si mesma” (DELEUZE, 1996, p. 156) A subjetivação seria uma linha de fuga agindo sobre a individuação, seria uma linha de fratura. (DELEUZE, 1996)

Os dispositivos têm por componentes linhas de visibilidade, linhas de enunciação, linhas de força, linhas de desobjectivação, linhas de brecha, de fissura, de fractura, que se entrecruzam e se misturam, acabando por dar umas outras, ou suscitar outras, por meio de variações ou mesmo mutações de agenciamento. (DELEUZE, 1996, p. 157)

Em relação ao dispositivo do aprisionamento Foucault comenta:

[...] Tomemos o exemplo do aprisionamento, dispositivo que fez com que em determinado momento as medidas de detenção tivessem aparecido como o instrumento mais eficaz, mais racional que se podia aplicar ao fenômeno da criminalidade. O que isto produziu? Um efeito que não estava de modo algum previsto de antemão, que nada tinha a ver com uma astúcia estratégica produzida por uma figura meta ou trans-histórica que o teria percebido e desejado. Este efeito foi a constituição de um meio delinqüente, muito diferente daquela espécie de viveiro de práticas e indivíduos ilegalistas que se podia encontrar na sociedade setecentista. O que aconteceu? A prisão funcionou como filtro, concentração, profissionalização, isolamento de um meio delinqüente. A partir mais ou menos de 1830, assiste-se a uma reutilização imediata deste efeito involuntário e negativo em uma nova estratégia, que de certa forma ocupou o espaço vazio ou transformou o negativo em positivo: o meio delinqüente passou a ser reutilizado com finalidades políticas e econômicas diversas (como a extração de um lucro do prazer, com a organização da prostituição). E isto que chamo de preenchimento estratégico do dispositivo. (FOUCAULT, 2009, p. 139)

O dispositivo do aprisionamento, segundo Foucault (2009), está relacionado a questão de aprisionar a criminalidade, utilizando as instituições como instrumento para separar os indivíduos indesejados, considerados anormais, com o objetivo de controlar e disciplinar o indivíduo. No Brasil no início do século XX houve um processo de construção de conhecimentos, saberes e técnicas, discursos, estudos acadêmicos, e juntamente a esse sistema houve também formulação de instituições que seguiam essas normas, instituições de correção e de educação para os menores. Esse processo é desencadeado com a visibilidade e a criminalização dos menores, no início do século XX, as crianças nas ruas começaram a serem vistas como um problema social, que precisava ser corrigido, operando a linha da visibilidade, da enunciação e da força sobre esses indivíduos, produzindo regimes de verdades,

discursos e práticas. A linha da subjetividade opera sobre essas crianças ao trazer a identidade de menores, de situação irregular, para esses indivíduos, a linha de fuga se apresenta nas resistências dessas crianças, ao fugirem, ao não aceitarem as normas e se colocarem contra esse processo.

O dispositivo do aprisionamento esteve presente até 1990, influenciou a doutrina do Menor na construção do Código de Menores de 1927 e do SAM (Sistema de Assistência Menor) em 1944, e também a criação da FUNABEM (Fundação Nacional do Bem-Estar ao Menor) em 1964 e posteriormente o Código de Menores de 1927 juntamente com a PNBEM (Política Nacional do Bem-Estar ao Menor) que oficializa a doutrina da situação irregular do menor. Essas políticas públicas tiveram em comum a criminalização das crianças que estavam fora do ideal, do padrão e da infância da burguesa, também tivemos a prática da institucionalização dessas crianças na tentativa de educar, disciplinar e controlar as crianças.

O dispositivo da infância ganhou mais força e visibilidade com os movimentos sociais do fim da década de 1980 e início do século de 1990 em favor dos direitos das crianças, considerando todas as crianças iguais e cidadãos participantes da sociedade. Nesse movimento o dispositivo do aprisionamento perde visibilidade e força, o conceito de menor é invisibilizado nos meios que estudam e trabalham a infância, entretanto nos meios que atuam com a infância em perigo e institucionalizada e no senso comum o conceito menor continua presente.

REFLEXÕES

No início do século XX tivemos dois dispositivos operando as relações de poder que envolviam as crianças. O dispositivo da infância estava ligado ao conceito de criança, referente as crianças ricas, considerava que precisavam de uma proteção, tiveram uma educação pensada para desenvolver um cidadão do futuro da nação. Houve uma produção de saberes, de práticas pedagógicas, médicas e também a família se estruturou seguindo os discursos sobre a infância. Em paralelo a esse cenário temos o dispositivo do aprisionamento agindo sobre as crianças de rua, consideradas perigosas. Esse dispositivo criou práticas e discursos criminalizando esses indivíduos e institucionalizando-os com o objetivo de disciplinar os corpos e terem trabalhadores dóceis. O que ajudou nesse processo foi a opinião pública que trazia a visibilidade para os menores, considerando-os perigosos. Segundo o teorema de Thomas, “ se um evento é definido como real (independentemente de sua existência) suas consequências são reais” (MENDEZ, 1993, p. 239)

A criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é um resultado dos movimentos sociais, mas também é um discurso legal do dispositivo da infância, que regula um jeito de ser criança e oficializa um conceito de infância, ou seja, ser criança é ter um momento lúdico, é ter educação escolarizada, e não trabalhar, é ter uma família (dentro de um modelo), entre outros critérios. Esse documento também

retira do discurso oficial a palavra menor, dando a sensação de que não existe mais menores, de que não existe mais crianças nas ruas, crianças trabalhadoras, pois todas as crianças são iguais. Com esse processo de padronização das crianças e das infâncias o que sai fora desse padrão, dessa norma, acaba não sendo considerado criança, antes era visto como menor, hoje não se tem nenhum discurso legal sobre essas crianças. Sarmiento e Marchi (2008) irão formular um conceito o de “não-criança”:

Assim, a distância abissal que separa uma criança em “situação de rua” da possibilidade efectiva de viver sua infância tal qual a entendem, por exemplo, os órgãos internacionais de sua „defesa” (e.g., a UNICEF) sinaliza um dos maiores paradoxos com o qual nos deparamos na actualidade em relação à ideia de realização da infância: a produção da “norma da infância” gera a “não-criança”, o sujeito „menor de idade”, a quem o tempo e o espaço social da infância têm sido historicamente negados. [...]

Pode-se dizer que a criança “de rua” é vista como um “problema social” não somente pelos transtornos que ela pode causar (e às vezes efectivamente causa) à “ordem” urbana, mas também, e talvez principalmente, porque, ao escapar à sua categorização social, ela se coloca como problema hermenêutico. Por estarem fora das instituições responsáveis por sua “socialização”, estas crianças não têm seu reconhecimento e enquadramento na modernidade como propriamente “crianças”: não se “comportam” como tais nem estão submetidas às instituições que de sua educação deveriam se encarregar. Mas ninguém se atreveria também a dizer que são “adultos”, o que faz destes indivíduos uma indefinição social a que o senso comum resolveu denominar de “monstros”. Nem criança nem adulto, a criança “de rua” é, para o senso comum, uma aberração. Sendo “ainda” criança, comporta-se já como um “adulto”: usa drogas, faz sexo, trabalha ou pratica actos delinquentes, vive independente do controlo adulto. Assim, a criança “de rua” não se enquadra na definição moderna de “criança”: para o senso comum, ela não é “amável” (susceptível de ser amada), ela não é “educável”, ela não segue as regras sociais que dirigem a infância normatizada. (SARMENTO, MARCHI, 2008, p. 11)

Os conceitos de dispositivos, de discursos e regimes de verdades desenvolvidos pela filosofia pós-estruturalista, nos fornecem ferramentas, nos auxiliam a compreender as relações de poderes que envolvem os processos educativos e também as políticas públicas que objetivam as crianças, com o objetivo de questionar o que está colocado como natural e como verdades universais procurando o que é múltiplo.

REFERÊNCIA

ARIÈS, Phillippe. A História Social da Criança e da Família. LTC- Livros Técnicos e Científicos Editora S.A: Rio de Janeiro, 1981.

COSTA, Jurandir Freire. Ordem Médica e Norma Familiar. 5 ed. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 2004.

DELEUZE, Gilles. ¿Que és un dispositivo? In: Michel Foucault, filósofo. Barcelona: Gedisa, 1996, pp. 155-161. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <http://escolanomade.org/2016/02/24/deleuze-o-que-e-um-dispositivo/>. Acessado em 07/03/2017.

DONZELOT, Jacques. A Polícia das Famílias. traduzido por M. T. da Costa Albuquerque ; revisão técnica de J. A. Guilhon Albuquerque. 3 ed. Rio de Janeiro, RJ : Graal, 2001.

FALEIROS, Vicente de Paula. Violência e Barbárie – O extermínio de Crianças e Adolescentes no Brasil. In.: RIZZINI, Irene (org.). A criança no Brasil hoje: desafio para o terceiro milênio. Rio de Janeiro, RJ : EDUSU, 1993.

FOUCAULT, Michel. Sobre a história da sexualidade. In: FOUCAULT, M. Microfísica do poder. Tradução de Roberto Machado. 27. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

GONDRA, José G. A sementeira do porvir: higiene e infância no século XIX. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.26, n.1, p.99-117, jan./jun. 2000.

GONDRA, José G. Estropiados, tarados, imbecis, loucos, criminosos e incapazes: o processo de normalização da casa e da escola em questão. In: Resende, H. Michel Foucault: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015 (Col. Estudos Foucaultianos).

MORUZZI, Andrea Braga. A infância como um dispositivo: uma abordagem foucaultiana para pensar a educação. Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 22, n. 2, p. 279-299, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/4086/pdf>. Acessado em: 25/03/2017.

RAGO, Luiza Margareth. Do Cabaré ao Lar - A utopia da Cidade Disciplinar, Brasil: 1890 - 1930. Rio de Janeiro, RJ : Paz e Terra, 1985.

REVEL, Judith. Michel Foucault: conceitos essenciais. Tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani - São Carlos: Claraluz, 2005.

RIZZINI, Irene. PILOTTI, Francisco (org). A Arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

SANTOS, Marco Antônio Cabral. Criança e criminalidade no início do século. In.: DEL PRIORE, Mary (org.). História das crianças no Brasil. 4.ed. São Paulo. Contexto. 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto; MARCHI, Rita de Cássia, « Radicalização da infância na segunda modernidade: Para uma Sociologia da Infância crítica », Configurações[Online], 4 | 2008, posto online no dia 12 Fevereiro 2012, consultado o 09 Janeiro 2018. URL : <http://journals.openedition.org/configuracoes/498> ; DOI : 10.4000/configuracoes.498

A INTERDISCIPLINARIDADE NA FILOSOFIA: COMO TRABALHAR A CIÊNCIA DA ASTRONOMIA COM A FILOSOFIA PARA AUXILIAR NA REFLEXÃO SOBRE O EU

Carlos Alexandre do Nascimento

RESUMO: Este artigo apresenta o resultado de uma pesquisa na qual se analisou como trabalhar a ciência da Astronomia junto a disciplina de Filosofia podem auxiliar na análise crítica dos discursos do Ensino Médio sobre o eu, com enfoque na existência humana. Ele é um recorte da dissertação de mestrado do mesmo autor. Em uma abordagem interdisciplinar, buscou-se a verificação destas duas áreas como afins para uma reflexão existencialista. A abordagem culminou na concepção de novas apreciações sobre a condição humana na Terra e no Cosmo. O método valeu-se de relatos dos alunos, resposta de perguntas e anotações do professor. A análise do itinerário da concepção conceitual dos alunos validou a proposta despontando na constatação que a abstração necessária na Filosofia foi facilitada por meio de conteúdos de Astronomia. Ponderações sobre o eu, nossa existência caminhou para a apreciação de nossa condição de pequenez no Universo.

PALAVRAS-CHAVE: Astronomia. Filosofia. Interdisciplinaridade. Metodologia de Ensino. Existência Humana.

INTERDISCIPLINARITY IN PHILOSOPHY: HOW TO WORK WITH ASTRONOMY WITH A PHILOSOPHY TO HELP IN REFLECTION ON THE SELF

ABSTRACT: The present work of conclusion of the course presents the result of a research in which a series of astronomical data was analyzed, the set of tests that can aid in the critical analysis of the discourses on astronomy, focusing on the human existence. The same is a cut of the dissertation of the same author. In an interdisciplinary approach, a selection of these areas is sought as akin to an existentialist reflection. The approach culminated in the new review on Earth and the Cosmos. The method relied on student reports, teacher response questions and notes. An analysis of the students' concepts conceptualization route validated a proposal that became a necessary abstraction in Philosophy, being facilitated by the medium of Astronomy content. Thoughts about the self, our experience has gone to an evaluation of our condition of smallness in the Universe.

KEYWORDS: Astronomy. Philosophy. Interdisciplinarity. Teaching Methodology. Human Existence.

INTRODUÇÃO

A Filosofia no tempo presente é uma

questão filosófica em si mesmo. Focar-se-á neste a questão da Filosofia no tempo presente do Ensino Médio. Por que ensinar Filosofia? Qual a importância da Filosofia para os alunos?

Podemos responder de forma pragmática, recorrendo a exames externos como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e afirmar que os conteúdos da Filosofia são importantes para que o aluno obtenha êxito no exame e consiga galgar uma vaga no ensino superior. Nesta perspectiva temos de pensar a Filosofia no seu contexto histórico, isto porque, este exame, por exemplo, tem um caráter conteudista-histórico para a disciplina. Todavia, se recorrermos ao caráter mais amplo da Filosofia e utilizarmos os documentos oficiais teremos que ela (a Filosofia) é “uma reflexão crítica a respeito do conhecimento e da ação, a partir da análise dos pressupostos do pensar e do agir e, portanto, como fundamentação teórica e crítica dos conhecimentos e das práticas”. “A nova legislação educacional brasileira parece reconhecer, afinal, o próprio sentido histórico da atividade filosófica e, por esse motivo, enfatiza a competência da Filosofia para promover, sistematicamente, condições indispensáveis para a formação de cidadania plena!”. Assim, ela tem de propiciar ao aluno a possibilidade de desenvolver seu intelecto para a reflexão crítica da realidade, propiciando a formação de um cidadão mais autônomo e consciente de seu papel social. Nesta perspectiva o trabalho apresenta uma pesquisa que buscou encontrar caminhos de como desenvolver este trabalho utilizando a Filosofia e a Astronomia para que reflexões sobre “o eu” do aluno seja levada a cabo no processo de aprendizagem, considerando a realidade do Ensino Médio em uma escola no Estado de São Paulo.

Passando brevemente pelo panorama histórico do Ensino de Filosofia no Brasil verificamos que ocorreram perdas e ganhos. Inicia-se a trajetória com a chegada da Companhia de Jesus, em meados de 1549. A disciplina é ministrada ao lado da Teologia, com caráter doutrinário, com base no pensamento de Aristóteles e Tomás de Aquino.

No início no século XIX, influenciada pelo positivismo, das teorias de Charles Darwin e do evolucionismo, identificamos algumas mudanças no sistema educacional. A Filosofia, com o parecer de Rui Barbosa em 1882, deixa parcialmente de lado o caráter dogmático, porém assume um caráter enciclopédico.

Na primeira metade do século XX, o ensino de Filosofia passou por diversos percalços, por exemplo: a disciplina deixou de ser exigida nos exames que dão ingresso às escolas superiores, com a Reforma de Epiácio Pessoa, de 1901; foi transformada em disciplina facultativa, pela Reforma Maximiliano, de 1915. Foi incorporada como formação complementar no ensino secundário preparatório para o curso de Direito, em 1925, com a Reforma Campos. Finalmente, na década de 1940, passou a compor o currículo do curso clássico colegial (SÃO PAULO, 2012, p. 114).

Na década de 1960 pode-se considerar um ganho com a inclusão da mesma nos ambientes universitários, como disciplina propedêutica. Todavia, com a Ditadura

Militar de 1971, ao menos no ensino médio, a mesma foi substituída pela conhecida Educação Moral e Cívica. A Filosofia, no ensino médio, começa a ganhar algum status com a LDBEN de 1996, porém ainda como caráter optativo. Apenas em 2008, com a alteração da legislação, ela ganha, junto a Sociologia, a cátedra de disciplina obrigatória.

Agora nos deparamos com um novo cenário ainda mais incerto. As novas alterações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) associada a uma Base Nacional Comum Curricular que deixa dúvidas e grandes indagações. Ambos os documentos geram, no contexto do direito, variadas interpretações o que sinaliza para um horizonte nebuloso para a Filosofia. Todavia, para este trabalho devemos considerar a sua efetividade no pano de fundo da manutenção da disciplina nas bancas curriculares.

Mediante este panorama alguns questionamentos germinaram: Diante do objetivo de ensino de Filosofia – cultivar a formação cidadã – como estes conteúdos podem contribuir? Como a ciência Astronômica Astronomia auxiliará para que este processo aconteça de forma eficiente?

Deleuze e Guattari (1992) são defensores que ensinar Filosofia seja feito de tal como uma “oficina de conceitos”; uma atividade intelectual sem início nem fim, não paralisante; uma averiguação que buscar reflexões constantes e não respostas imediatas.

Em suma, podemos dizer que ensinar Filosofia é um exercício de apelo à diversidade, ao perspectivismo; é um exercício de acesso a questões fundamentais para a existência humana; é um exercício de abertura ao risco, de busca da criatividade, de um pensamento sempre fresco; é um exercício da pergunta e da desconfiança da resposta fácil. Quem não estiver disposto a tais exercícios, dificilmente encontrará prazer e êxito nesta aventura que é ensinar Filosofia, aprender Filosofia. (GALLO apud NASCIMENTO, 2017, p. 12).

A Filosofia está posta para criar as possibilidades de aumento da crítica do aluno. Nielsen Neto apud Nascimento (2017) avigora esta afirmação, ao referir “não se formará o estudante simplesmente para ingressar no mercado de trabalho, mas para poder participar e contribuir efetivamente para a vida política”.

O saber filosófico se apresenta complexo gerando determinadas aporias no andamento da organização de seus conteúdos e arquitetar nos discente do Ensino Médio. O ensino de Filosofia objetiva-se, dentre outros, os apresentar os instrumentos que o estudante precisa para a apreensão e uma ação reflexiva e autônoma na sua realidade contemporânea (BARBOSA, 2008). Aranha e Martins (2009) robustecem este pensar, ao citarem que o filosofar é necessário para instigar a um estranhamento, procurando uma visão outra da realidade além do imediatismo no qual os discentes, na sua maioria, estão infundidos na realidade atual. Assim, o discente pode superar a conjuntura oferecida, e igualmente repensar suas as ações estando aberto para metamorfoses.

As disciplinas acadêmicas - e em especial a Filosofia - tem a vocação de

desenvolver a “Ágora” da reflexão, acolhendo o tirocínio de um ajuizar durável. O estudante ante o curso de Filosofia, auxiliado pela Astronomia, tem a probabilidade de se alocar ante os fatos, buscando pensar sobre os episódios a partir de certos arranjos teóricos, buscando o algo mais, contraponto o que no “senso comum” é colocado como verdade.

Ao contemplarmos o Currículo do Estado de São Paulo identificaremos uma indicação de natureza subjetiva das afeições alegóricas. Todavia, o pragmatismo é imperativo no desenvolvimento e no itinerário proposto pelo mesmo. De tal modo, a iniciação ciência Astronômica poderá auxiliar nesta reflexão mais humanística – a partir das indicações sobre o pertencimento ao Universo, nossa posição neste, e todas as indagações possíveis ao olhar o céu.

Considerando o citado e proposto por Nascimento (2017) sabemos que a Astronomia, desde os primeiros questionamentos e durante toda a História humana teve pensadores como Ptolomeu, Aristóteles, Tycho Brahe, Johannes Kepler, Nicolau Copérnico e Galileu Galilei, dentre outros; que buscaram responder questões fundamentalmente filosóficas: Quem somos nós? De onde viemos? Qual a origem de todas as coisas? O que indica o pensar humano como um ser pertencente a algo maior, a um Universo, um “ser cósmico”. Este itinerário de reflexão convida a humanidade, o indivíduo a buscar fora de si, nos astros, no Universo, respostas sobre o “eu” mais íntimo.

Tem-se ainda o pensar astronômico com a probabilidade de cooperar com o exercitar das artes e das ciências. Nas artes ela propicia um tirocínio estético, ou seja, um momento de reflexão e contemplação da beleza do Universo. No que se refere a ciência o próprio fazer da Astronomia leva a este exercício rigoroso. Desta forma temos aqui elementos - arte e ciência – que caminham em conjunto com a Filosofia, propiciando assim um fazer interdisciplinar.

Ao citar Nielsen Neto (1986) Nascimento (2017) deixa evidente que ele

robustece que a fortuna da Filosofia está em sua multiplicidade. O contato com a pluralidade de abordagens de um mesmo problema, por exemplo, dará ao estudante uma visão muito mais rica do seu próprio mundo. De tal modo, a probabilidade de trabalhar a interdisciplinaridade é própria da Filosofia, o que abona, neste trabalho, tal esperança em relação à Astronomia.

Podemos concluir, já neste breve discorrer que o trabalho entre a Astronomia e a Filosofia, de forma interdisciplinar, poderá auxiliar no aporte teórico para que o discente possa desenvolver o seu pensamento crítico e reflexivo. Além de contribuir, certamente, para o entendimento da relação das demais áreas do saber com a Filosofia e vice-versa.

É notório e reforçado no trabalho de Nascimento (2017) que.

A Astronomia tem origens comuns com a Filosofia, se for considerada como ciência dos mitos que os antigos tinham dos céus - pois os astros eram como deuses - e que a Filosofia tem sua constituição precisamente na busca da racionalização de tais fatos, episódios e acontecimentos outrora elucidados pela mitologia Grega.

Além disso, a Astronomia, como várias outras ciências, se não todas, brotaram da Filosofia, pois é nela que o Homem dá os primários passos de um pensamento racional.

Deve-se levar em conta ainda ciência Astronômica é uma das ciências iniciais desenvolvidas pela humanidade. Portanto, ter um entendimento conceitual da mesma contribui de forma singular para o desenvolvimento mais completo do aluno. Uma vez que ele é um ser histórico. Andar por relatos em observações da arqueologia verificar-se que desde o início do “pensamento racional” a humanidade já contemplava o cosmo, já o admirava com assombro, arriscando estudar seus enigmas.

DIALOGANDO COM A CIÊNCIA ASTRONÔMICA

Neste pequeno capítulo do trabalho vale o destaque o trabalho de Nascimento (2017) no qual o diálogo entre estas duas áreas do saber – Astronomia e Filosofia – é evidenciado:

Considerando a probabilidade de se trabalhar conteúdos de Astronomia em aulas de Filosofia, podem-se encontrar dados das duas áreas, os quais, se trabalhados em sala de aula e articulados por uma proposta de atividades, permitiriam ponderações por parte dos educandos sobre o papel do Ser Humano no Universo.

Enquanto ciência, de forma geral, a Astronomia não tem limites, ou seja, ela se volta à procura constante e, tal qual a razão humana, se apresenta ilimitada. Para corroborar com esta afirmação, indiquemos um dos axiomas da Filosofia ocidental, conferida ao filósofo Sócrates: “O último passo da razão é de reconhecer que existem infinitas coisas que a supera” (REALE e ANTISERI, 1990, p. 8).

Esta ciência dos astros estuda desde os menores astros do Sistema Solar até as mais distantes galáxias. Ela tenta responder às perguntas fundamentais: De onde viemos? Estamos sós? Onde estamos? Para onde vamos? Voltando-se ao passado, nota-se que o homem sempre olhou para o céu com curiosidade e fazendo ciência.

Ainda valoroso é o destaque dado por Aranha e Martins (2009, p. 293) que mencionam que a Filosofia Ocidental – surgida na região da Grécia entre os séculos VII e VI a. C - teve como ponto de partida a reflexão sobre a *physis*. Os conhecidos como pré-socráticos, ou filósofos da natureza, buscaram a especulação do cosmo, do mundo físico em busca da substância primordial, ou seja, da essência de todas as coisas (a *arkhé*).

Desta forma este diálogo entre a Astronomia e a Filosofia é possível. Podendo abordar nas primeiras matérias como tamanho, distância, composição cósmica, dentre outras. Desta forma a experiência em questão demonstrou que os alunos se sentem sensibilizados por estes assuntos e conteúdos. Esta “contemplação” indicará a nossa relação com o Universo e a nossa pequenez, causando espanto e angústia. Um processo inicial de reflexão relevante.

Um outro fator de grande relevância é o caráter estético da Astronômica. Uma ciência que atrai olhares admirados, desde os primórdios da humanidade. Atualmente,

com todas as novas descobertas e os novos instrumentos de observação temos a possibilidade de utilizá-la como um grande deleite estético e trabalhar esta dimensão nas aulas de Filosofia. Aqui vale a pena um parêntese. O ser humano é um ser de linguagem e a expressa de várias maneiras. Na Arte, desenvolvida na Estética, é talvez, uma das oportunidades mais singulares de se fazer representado, tamanha a complexidade do “eu” e a amplitude que ela – a arte – oferece. Tal como se aperfeiçoa a língua falada - nos bancos escolares - também deve ser aperfeiçoada neste mesmo ambiente a dimensão e capacidade estética do aluno.

A arte não diz o que as coisas são, mesmo quando representa a realidade. Ela mostra possibilidades do real e cria símbolos da natureza e da vida humana. A arte trabalha a partir do pensamento divergente que considera várias hipóteses para cada situação. Ela pergunta: e se não fosse assim, como seria? O artista percebe, pela capacidade seletiva e interpretativa de seus sentidos, formas organizadoras da realidade que não podem ser nomeadas, que não podem ser explicadas por meio de palavras e arrazoados. Essas formas precisam ser sentidas, pois oferecem uma experiência vital.

Desde os primórdios da humanidade o homem se vale da arte e de seus valores estéticos para representar a si e o mundo. Em especial, na realidade contemporânea, está na Arte, e por consequência na Estética, a possibilidade de uma reflexão crítica de si, do outro e do mundo. E assim temos aqui um outro fator de reforço neste diálogo da Astronomia com a Filosofia. Este caráter Estético e da Arte é possível e encontrado nestas duas áreas do saber.

UMA PROPOSTA DE METODOLOGIA

Todo o fazer docente deve ter em conta o que é pedido pelos documentos oficiais, dentre eles, vale o destaque dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1999), que lista as habilidades e competências mínimas a serem desenvolvidas em um curso de Filosofia. Este trabalho buscou contemplar todas elas, um pouco mais umas que outras. Assim, a leitura de textos de filosofia, a análise com outros textos (no caso da Astronomia), a busca da correlação das áreas do conhecimento, o desenvolvimento de debates, diálogos, contextualização, desenvolvimento de material escrito pelos alunos, foram focos do trabalho desenvolvido.

Nascimento (2017) ao referenciar Souza (1995) destaca que para ela o fazer filosófico deve seguir alguns métodos possíveis:

Exposição (Apresentação oral do docente sobre a temática), Interrogação (Uso de perguntas (método escolástico)), Exposição dialogada (Processo dialético com perguntas e respostas (método socrático)); Leitura e análise de textos (Leitura de trechos da obra original); Análise linguística (Análise de expressões e etimologia das palavras) e Estudo dirigido (O aluno direciona seus estudos considerando seu interesse).

O desenvolvido no trabalho buscou seguir estas orientações metodológicas –

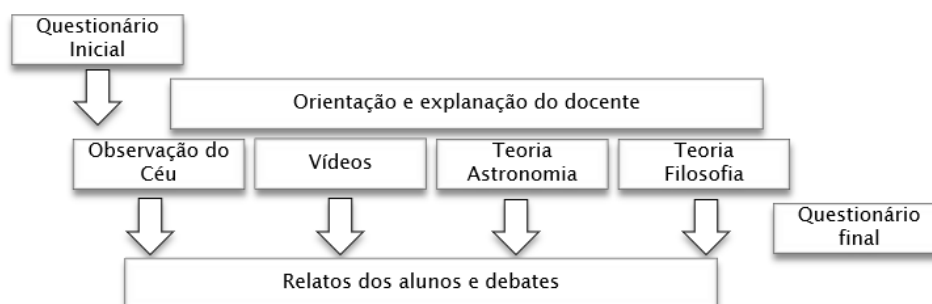
desenvolver o pedido nos PCN com o contributo da metodologia proposta por Souza (1995). Outro instrumento utilizado foi a “oficina de conceitos”, inspirada em Deleuze e Gattari, na qual o Professor Silvio Gallo (2006) sugere.

Oficina de conceitos	
Sensibilização	Criar empatia do estudante com o tema
Problematização	Transformar o estudo do tema em um problema a ser respondido
Investigação	Busca de elementos para solucionar o problema
Conceituação	Recriar conceitos ou criar novos a partir da solução do problema

Nascimento (2017) conforme proposto Gallo (2006)

Em um total de 7 aulas duplas, alunos do Ensino Médio, foram convidados a contemplar o céu noturno, passaram por uma aula expositiva de Astronomia, precedida de vídeos motivadores do Carl Sagan “O Pálido Ponto Azul” e do Mario Sergio Cortella “Você sabe com quem está falando”. Após um contato mais próximo com fragmentos dos filósofos - Pascal, Heidegger, Sartre e Arendt – com vistas no culminar em uma reflexão sobre si, nossa pequenez e a existência humana.

Abaixo temos o esquema de como foi realizado o trabalho



Como citado acima todas as etapas foram permeadas por relatos e debates dos alunos. Método importante para o desenvolvimento da Filosofia na sala de Aula. Uma forma de incentivar a leitura, escrita e a participação dos alunos. Desta forma destacamos a autonomia discente na construção do processo de ensino e aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise pormenorizada do trabalho desenvolvido está disponível na dissertação referenciada “NASCIMENTO. Carlos A.. A construção de conceitos sobre a pequenez humana: Astronomia em aulas de Filosofia no Ensino Médio. 110 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017”. Neste espaço para demonstrar que a interdisciplinaridade da Astronomia é possível

e que este caminhar levou os discentes a uma visão mais crítica da própria existência vale o destaque do escrito de um dos alunos.

A Terra é o terceiro planeta em relação ao Sol. O lugar do homem desta estrutura é confuso, pois em relação ao todo o tamanho do Universo somos nada, porém o fato de que podemos observar o faz existir". "O ser humano é um ponto intermediário entre o tudo e o nada, o começo e o fim, nunca saberemos os extremos. Somos perturbados por perguntas "Porque estou aqui?", "Para onde vou?", "O que eu sou?," " Qual decisão tomar"? Todas estas questões nos deixam angustiados, mas a que mais nos pressiona é o fato de tomar decisões. Resumindo, somos seres complexos cheios de perguntas [...] buscando respostas [...] e no final de tudo somos o centro de nós mesmos, o problema em nossos problemas. [...] Sonhar torna a existência com sentido [...] Somos condenados a liberdade, determinados para a morte. Para o mundo somos livres [...] contudo somos pré-determinados a ter medo, e esse medo é o que nos faz prosseguir e o que nos para. Mas tudo depende de nós. O indivíduo é praticamente insignificante nesta enorme imensidão que chamamos de Universo, porém cada um de certa forma tem que usar essa pequenez para se tornar inesquecível (eterno). Nossa racionalidade nos diferencia dos demais animais, e isto nos torna grandes, mas não adianta possuir a razão e não a usar. Temos de concretizar aqui na Terra nossas obras e ideias, deixar nosso legado para que não sejamos apenas mais um indivíduo dentre os quase 7 bilhões existentes no planeta [...] devemos nos eternizar por nossas ações. [...] O ser humano é um ser para morte, um caniço, porém pensante [...] a existência humana é apenas uma passagem, nascemos e morremos em algum momento, portanto devemos fazer o bem, realizar e construir nosso legado para que nossa existência faça sentido [...] uma vida sem trabalho, obra e ação não faz sentido. [...] Particularmente acredito que somos seres livres limitados, possuímos a liberdade de fazer nossas escolhas e traçar nosso caminho.

Podemos verificar – neste breve relato – que a aluna conseguiu adquirir conceitos de Astronomia e Filosofia. No que tange a Filosofia temas como o “caniço pensante” de Pascal, a finitude do ser de Heidegger, o debate sobre a liberdade de Sartre, a reflexão sobre a condição humana de Arendt; foram mencionados correlacionado com conteúdo da Astronomia bem como com o conceitual desenvolvido pelo próprio aluno.

Uma outra análise realizada foi o itinerário considerando a Metodologia para Ensino de Filosofia proposta por Gallo (2012): Sensibilização, Problematização, Investigação e Conceituação.

Aluno	Sensibilização	Problematização	Investigação	Conceituação
A1	Senti pelos povos antigos gratidão	Astronomia e Filosofia possuem grande relação [...] A Astronomia observa [...] realiza descobertas e formula teorias [...] na Filosofia estas teorias são aprofundadas [...] faz reflexão sobre as ideias [...] de forma lógica e crítica	A concepção de grandeza e miséria humana de Pascal era que nós, seres humanos, somos algo de intermediário entre o nada e o tudo [...] O Homem é um ser aberto a novas experiências [...] se projeta para o futuro [...] se projeta em busca de felicidade [...] Somos condicionados assim pelos nossos próprios atos e pelo contexto histórico, social e cultural em que vivemos	O ser humano é uma espécie entre milhares [...] está numa estrela em milhões [...] uma galáxia em bilhões [...] porém somos grandes pela nossa inteligência e pequenos, se comparados ao Universo
A6	É incrível e ao mesmo tempo assustador pensar quanto o universo é grande	Graças à Filosofia e suas observações temos amplo conhecimento da Astronomia [...] A Astronomia e a Filosofia trabalham juntas para pensar o mundo	Astronomia ajuda na maneira de pensar o mundo [...] tudo interage [...] o Homem se considera superior, mas é tudo e nada ao mesmo tempo [...] tem de aceitar esta condição de ser nada em relação ao infinito . [...] o Homem não foi criado por algo, ele existe, se descobre e surge [...] a angústia pode ser uma barreira para a liberdade [...] a vida humana é condicionada pelo nascimento e morte	O lugar do Homem é confuso, pois em relação ao todo do universo somos nada , mas o fato de podermos observá-lo o faz existir e se não é observado "não" existe para nós. Então somos parte central disso tudo, pois o trazemos à existência
A9	Me chamou a atenção o fato do planeta ser menor do que eu imaginava [...] que sejamos menores ainda	São campos de estudo com a mesma origem e procuram questões da existência humana	O ser humano é pequeno e ao mesmo tempo o quanto é grande, considerando que cria coisas incríveis [...] Nós somos um ser para morte, enquanto vivemos somos um ser no mundo [...] um humanismo existencialista	A Terra é imensa comparada ao nosso tamanho, mas se torna pequena ao lado do Sol e do resto do Universo. Assim somos nós, pequenos e grandes

Nascimento (2017)

Neste identificamos o itinerário realizado pelos alunos, no qual contemplou as etapas metodológicas propostas e igualmente apresenta os conceitos e conteúdos de Astronomia e Filosofia. Ressaltamos que os alunos expressarão oralmente e por escrito as temáticas trabalhadas. Desde os vídeos de Sagan e Cortella, passando nos conceitos Astronômicos e culminando nas principais teses dos filósofos. Além do próprio desenvolvimento conceitual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo apresentou os resultados da pesquisa que realizou uma proposta de trabalho docente O trabalho apresentou brevemente uma sugestão de metodologia interdisciplinar entre Astronomia e Filosofia. Identificou-se a proximidade destas duas áreas do saber. Tal aplicação propiciou um caminhar discente ao desenvolvimento crítico sobre si, o cosmo e a própria humanidade.

Os conteúdos mais abstratos da Filosofia foram mais bem assimilados com uso da concretude da ciência Astronômica. A reflexão sobre a origem da humanidade foi ponto ímpar para este caminhar. O arcabouço teórico utilizado, dentre eles os PCN, indicam a Filosofia - dentre as demais – como aquela que pode propiciar o conduzir para um pensar mais crítico e autônomo. O que é proposto pelos PCN (BRASIL, 1999) foi desenvolvido. Igualmente os métodos didático-pedagógicos sugeridos por Souza (1995) foram utilizados e de singularidade para o desenvolvimento do trabalho com os discentes.

Falas dos alunos mencionam os conteúdos trabalhados, como exemplificado no texto. Fazer Filosofia é um trabalho que busca sempre que o aluno parta de um ponto inicial e desenvolve-se uma reflexão crítica sobre a própria existência, a luz dos conteúdos trabalhados. O ponto de partida é individual e único bem como o ponto de

chegada. Talvez não exista um ponto de chegada, mas um novo ponto de partida em um processo cíclico de indagação. Certamente este trabalho com os alunos não nos dá garantia que continuarão o processo de busca sobre pensar a própria existência e todas as indagações levantadas, porém é certo que eles possuem o instrumento necessário para isso.

Vale destacar que o trabalho docente, de forma singular no ensino público, possui entraves dos mais variados. Podemos elencar a preconceção da inviabilidade de um trabalho interdisciplinar. Este fato pode ser justificado pelo pouco desenvolvimento crítico dos alunos no decorrer de sua formação inicial. Na outra esteira temos a pouca tradição na articulação entre docentes de disciplinas diferentes para um trabalho conjunto em uma mesma turma.

No ambiente escolar por vezes vivencia-se realidades difíceis, como aquele aluno que frequenta a escola em virtude da possibilidade de se alimentar, considerando que muitas famílias estão em condições precárias de subsistência. Realidades outras como a violência, drogas, famílias desestruturadas emocionalmente são também realidades existentes. Todo este contexto certamente dificulta o processo de ensino e aprendizagem, considerando a disposição do aluno, frente a condição social que se encontra. Todavia, como docentes é importante a manutenção da esperança, mesmo tendo de enfrentar obstáculos que fogem aos muros escolares.

Sabemos, porém, que indagarmo-nos sobre a nossa existência, o sentido da humanidade, sua relação com o cosmo, contribui para a formação de pessoas mais críticas e solidárias. Possibilitando que o aluno tenha uma posição mais protagonista no seu meio social e político.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando: Introdução à Filosofia**. São Paulo: Moderna, 2009.

_____. **Temas de Filosofia**. São Paulo: Moderna, 1998.

ARENDT, Hannah. **A condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

BARBOSA, Cláudio Luís de A. **Didática e Filosofia no Ensino Médio: um diálogo possível**. Educação Unisinos: São Leopoldo, 2008.

BARBOSA, D. **A atitude interdisciplinar na educação escolar**. In: FRIANÇA, Amâncio et al. (Org.) Educação e interdisciplinaridade II. São Paulo: TRIOM, 2005. P. 361-377.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 25 dez. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec/MEC), 1999.

_____. Ministério de Ciência, **Tecnologia e Inovação**. **Cosmologia: Da Origem ao fim do Universo**. Rio de Janeiro: Observatório Nacional, 2015.

BRASIL. Portaria Inep nº 127: **Definições estabelecidas para Avaliação da área de Filosofia**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/enade/Diretrizes%20Enade/Diretrizes_Filosofia_n_127.pdf>. Acesso em: 29 maio 2016.

BRETONES, Paulo S. **Os Segredos do universo**. 11 ed. São Paulo: Atual, 2014.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Qual é a sua obra?: inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética**. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

FERNANDES, Gilvana Benevides Costa. **Uma abordagem humanística para o ensino de astronomia no nível médio**. In: JAFELICE, L. C. (Org.). *Astronomia, educação e cultura: abordagens transdisciplinares para os vários níveis de ensino*. Natal: Ed.UFRN, 2010. Capítulo 2, p. 89-145.

GALLO, Sílvio. **A Filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade**. *Ética*. Rio de Janeiro, v. 13. n. 1, p. 17-35, 2006.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo: Parte II**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

MEDEIROS, Luziânia Ângelli Lins de. **Cosmoeducação: uma abordagem transdisciplinar no ensino de astronomia**. In: JAFELICE, L. C. (Org.). *Astronomia, educação e cultura: abordagens transdisciplinares para os vários níveis de ensino*. Natal: Ed. UFRN, 2010. Capítulo 3, p. 147-212.

NASCIMENTO, Carlos A.. **A construção de conceitos sobre a pequenez humana: Astronomia em aulas de Filosofia no Ensino Médio**. 110 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

NIELSEN NETO, Henrique (Org.). **O ensino de Filosofia no 2º Grau**. São Paulo: Sofia SEAF, 1986.

OS PARALAMAS DO SUCESSO. **Tendo a Lua**. São Paulo: EMI, 1991.

PASCAL, Blaise. **Pensamentos**. Coleção os pensadores. Vol. XVI. São Paulo: Ed. Abril, 1973.

REALE, G., ANTISERI, D. **História da Filosofia**. v2 e v3. São Paulo: Paulus, 2004.

SAGAN, Carl. **Pálido ponto azul**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SÃO PAULO. Secretária da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias**. São Paulo: SE, 2011.

SARTRE, Jean-Paul. **O Ser e o Nada**. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

SOUZA, Sônia Maria R. **Um outro olhar: Filosofia**. São Paulo: FTD, 1995.

O ENSINO DE FILOSOFIA E O DES-COBRIMENTO DO OUTRO

Gregory Rial

Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia
Belo Horizonte – Minas Gerais

RESUMO: o presente artigo visa discutir as contribuições do ensino de Filosofia no processo de aceitação e diálogo com as alteridades. Partimos do princípio que o discurso de ódio tem gerado um contexto de fechamento e negação de tudo o que possa ser considerado “diferença”. Nesse sentido, a tarefa educacional vai em outra direção. Toda pedagogia é um exercício de diálogo e de saída na direção daquilo que é novo e inédito, e, portanto, a educação contribui na descoberta do Outro. O ensino da Filosofia mostra-se, portanto, como grande potencial neste processo de des-cobrir o outro, ou seja, de retirar as camadas de invisibilidade que depositamos sobre aqueles que são diferenças no sistema.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso de ódio. Alteridade. Descobrimento. Didática. Filosofia.

THE TEACHING OF PHILOSOPHY AND THE DISCOVERING OF THE OTHER

ABSTRACT: This article aims to discuss the contributions of Philosophy teaching in the process of acceptance and dialogue with alterities. We assume that hate speech has

generated a context of closure and denial of all that can be considered “difference.” In this sense, the educational task goes in another direction. Every pedagogy is an exercise of dialogue and an exit in the direction of what is new and unprecedented, and therefore education contributes to the discovery of the Other. The teaching of Philosophy, therefore, shows itself as a great potential in this process of uncovering the other, that is, of removing the layers of invisibility that we place on those who are differences inside the system.

KEYWORDS: Hate speech. Otherness. Discovery. Didactics. Philosophy.

1 | INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos, temos observado o surgimento de discursos que tendem a se fechar ao Outro, ao diverso e ao diferente. São atos de fala que revelam uma mentalidade fundada na ideia de que a alteridade é uma ameaça – ameaça à ordem, à segurança, à moral e aos bons costumes. Este discurso – que aqui podemos nomear como discurso de ódio – esteve diretamente ligado ao processo político pelo qual a República Federativa do Brasil passou nos últimos três anos. A reação alérgica ao Outro foi a tônica que esteve por trás da grande violência institucional e

simbólica pela qual fomos e estamos sendo submetidos.

Na busca por aplacar os efeitos deste discurso que tende a encobrir o Outro e afirmar o Mesmo como única verdade possível, vislumbramos o papel da educação e, mais especificamente, o papel do ensino de Filosofia. Todo educador tem como trabalho libertar os seus educandos da prisão do senso comum, da ideologia de massa, da naturalização do mundo e, evidentemente, do lugar não autônomo da existência. Nesse sentido, o educador da área de Filosofia tem um papel singular, uma vez que pelo próprio teor de sua disciplina pode oferecer aos seus educandos meios de se posicionar criticamente na sociedade.

A presente pesquisa se deterá sobre como o ensino de filosofia pode contribuir para a neutralização do discurso de ódio presente na sociedade brasileira por meio do des-cobrimento do Outro. Inspiramos a grafia da palavra des-cobrimento com hífen no pensador argentino Enrique Dussel (1993) justamente para situar a transição de uma linguagem que “encobre” a alteridade para uma racionalidade que a “des-cobre”, a instaura e a reconhece.

Esta pesquisa seguirá um percurso teórico que passa, primeiramente, por um diagnóstico filosófico da situação do discurso de ódio no país e suas reverberações éticas no cotidiano social. Em seguida, propomos uma análise da educação como forma de recuperar a racionalidade ética em função da alteridade, o que nos concederá os elementos necessários para, num terceiro momento, argumentar sobre o papel do ensino de filosofia e, mais precisamente do educador desta área, como insuflador do pensamento crítico.

2 | O ENCOBRIMENTO DO OUTRO PELO DISCURSO: ÓDIO, IGNORÂNCIA E PENSAMENTO AUTORITÁRIO

A atmosfera psicopolítica que circula no Brasil toca a todos. Ninguém consegue ser indiferente ao momento que vivemos, seja pelo apelo político, seja pelos insucessos econômicos que vamos colecionando enquanto nação e que atingem as economias familiares, seja porque a todo instante estamos cercados de mídias que noticiam o que acontece. Entretanto, a imersão no cotidiano pode nos cegar quanto àquilo que subjaz os acontecimentos do dia-a-dia e que acaba moldando nossas emoções, reações e pensamento. Não podemos negar um fato humano: sempre existirá uma mentalidade estabelecida, um *Zeitgeist*, isto é, um espírito da época, um discurso que guia o que, coletivamente, pensamos, julgamos e fazemos. Contudo, quando o discurso começa a se modular pelas paixões e perde seu caráter crítico, e quando tal discurso utiliza de seu caráter performativo para manipular as consciências e produzir a violência numa sociedade, acabamos nos distanciando do ideal de uma sociedade verdadeiramente democrática.

O discurso de ódio é a categoria filosófica que, possivelmente, melhor explica o

que tem movido os alguns posicionamentos entre governantes e os cidadãos comuns. Nos últimos anos, observa-se seu crescimento no Brasil, não somente em textos de redes sociais ou vídeos da internet, mas, sobretudo no cotidiano. Tal discurso molda a personalidade dos cidadãos e influencia, diretamente, sua maneira de agir.

Mas, afinal, o que é o discurso de ódio e de onde ele vem? Por que ele se alastra e quais perigos ele traz para os cidadãos brasileiros? A princípio, vale recordar que o ódio é um afeto “que se expressa como intolerância, violência projetiva ou, no extremo, declaração de morte ao outro” (TIBURI, 2015, p. 32). Enquanto afeto, Tiburi recorda, que “podemos definir o ódio como uma emoção. Como algo passional. Daí a impressão, no âmbito de suas manifestações, de que ele seja um afeto primitivo e não cultural, que seja selvagem e não civilizado” (ibidem).

O discurso de ódio seria, portanto, toda a narrativa que agrega esta emoção como seu motor. O ódio no discurso justifica a violência da fala e das atitudes. Como se trata de um ato de fala que gira em torno de um afeto, o discurso de ódio tem um forte componente irracional e passional. Não é apenas uma retórica que se ouve e se esquece, mas trata-se de um discurso que inflama e contagia, porque lida com as situações de insegurança e medo do cotidiano. Considerando que “os afetos são aprendidos, são compartilhados entre as pessoas” (TIBURI, 2015, p. 33), pode-se vislumbrar o efeito social prático desse discurso no cotidiano da sociedade brasileira. Os discursos de ódio incitam violências muito reais, que transcendem o mero som das palavras, ou seja, que se tornam atos concretos, como é o caso dos recorrentes casos de racismo, LGBTfobia, misoginia e até mesmo feminicídio.

Tal nocividade do discurso de ódio se concretiza, portanto, como violência política. Se partirmos do pressuposto de que “a política define-se como experiência de linguagem e que a qualidade dessa experiência nos une ou nos separa, tornando-nos seres políticos ou antipolíticos” (TIBURI, 2015, p. 23), temos que a experiência linguística do discurso de ódio empobrece a experiência política democrática e inclusiva. Para Tiburi, “o autoritarismo é o sistema desse empobrecimento. Ele é o empobrecimento dos atos políticos pela interrupção do diálogo” (ibidem). E, então, cabe a inserção de um conceito político capaz de expressar o autoritarismo que o discurso de ódio propugna: o fascismo. O termo fascismo “é um amálgama de significantes, um ‘patrimônio’ de teorias, valores, princípios, estratégias e práticas à disposição dos governantes ou de lideranças de ocasião” (CASARA, 2015, p. 12). Desde Adorno (1950), compreendemos que o conceito “fascismo” ultrapassa sua materialização histórica e estende-se a nós na forma de um posicionamento, de práticas e opiniões que distorcem a realidade e pregam uma negação de tudo o que possa ser considerado “diferença” no sistema.

Este neofascismo que experimentamos nos tempos hodiernos destina seu ódio a alguém em específico: o Outro. A palavra *outro* é aqui evocada como metonímia de tudo aquilo que possa vir a questionar a soberania do pensamento do Mesmo. Nos termos do filósofo franco-lituano Emmanuel Lévinas, o Mesmo corresponde

à identidade, ao egoísmo de uma subjetividade enclausurada em si e nos seus próprios interesses. No amplo contexto sócio-político do Brasil, pode-se afirmar que o discurso de ódio é a linguagem de um pensamento totalitário da Mesmidade que considera ameaça toda alteridade, ou seja, todo Outro que se lhe apresente na sua diferença e diversidade.

Desse ponto de vista, a mesmidade brasileira tem cor de pele – é branca; tem classe social – é rica; tem clara a direção dos seus afetos – é heteronormativa. Esta mesmidade não suporta, pela sua própria estrutura de construção do sentido, nada que seja negro, pobre ou não heteronormativo. Os primeiros destinatários do discurso de ódio, portanto, são essas alteridades sociais que não se enquadram nas categorias do Mesmo. Tiburi reconhece que

há um ódio barato vigente em nossa cultura. Ele é programado em direção aos pobres, aos tachados de loucos, às prostitutas, aos travestis, aos grupos de adolescentes que se vestem de modo inusitado ou pertencem a uma tribo que não a das roupas de marcas sempre aceitas e dos comportamentos standardizados. (TIBURI, 2016, p. 67).

Uma das características do discurso de ódio e de seu decorrente fascismo é a desconfiança do conhecimento. O fascista “tem ódio de quem demonstra saber algo que afronte ou se revele capaz de abalar suas crenças” (CASARA, 2015, p. 13). Dessa forma, a ignorância ou a burrice, como atesta Tiburi (2016, p. 62), é fruto de uma “construção histórica da ignorância a qual nos acostumamos produzindo a consciência falsa de que as coisas não podem ser de outro modo” (TIBURI, 2016, p. 57). Para sustentar o pensamento fascista e o ódio, faz-se necessário garantir que as pessoas não entendam, não pensem e não reflitam sobre sua situação, que vivam numa bolha ideológica e se assegurem, pela violência dos argumentos, que nenhuma alteridade será capaz de entrar no jogo.

A burrice, então, se consolida nos indivíduos como “personalidade autoritária”. O sujeito autoritário mostra-se incapaz de autocrítica, do diálogo e da abertura ao outro. Resta-lhe subjugar a alteridade como objeto. O discurso de ódio é sua retórica: “ele engana, falsifica, a verdade não lhe importa; o grito, a força, o xingamento, a ordem, a ameaça configuram seu padrão de linguagem básico” (TIBURI, 2016, p. 63).

O discurso de ódio, em última análise, constitui uma intriga linguística que anula o outro e encobre a sua alteridade. Pela ofensa, pela violência das palavras, pela recusa à escuta, o discurso de ódio nega a possibilidade do diálogo e, portanto, nega a democracia, pois é apenas na democracia que se pode garantir às diferenças sua coexistência, o diálogo e a abertura ao outro.

A via possível para se recuperar o diálogo em meio ao crescente fascismo que emburrece e cega uma sociedade inteira é o conhecimento. A educação pode neutralizar os efeitos antissociais que o discurso de ódio tem causado na sociedade brasileira, abrindo a oportunidade para o diálogo e para a desconstrução dos atos de

fala preconceituosos e violentos.

3 | O DES-COBRIMENTO DO OUTRO PELA EDUCAÇÃO: RACIONALIDADE ÉTICA E CARÁTER DIALÓGICO DO ENSINO

O filósofo franco-lituano Emmanuel Levinas, conhecido como “filósofo da ética”, afirma que “a alteridade, a heterogeneidade radical do Outro, só é possível se o Outro é realmente Outro em relação a um termo” (LEVINAS, 2015, p. 22). Ou seja, para ele, a alteridade não pode sucumbir à tentativa de totalização ou compreensão, mas deve permanecer como diferença. Pensar a relação com as alteridades não poderá, jamais, coincidir com a tentativa de torná-las parte de uma única forma de pensar: há que se viver no pluralismo.

Logo, a problemática do Mesmo e do Outro exige uma relação ética na qual se conserve “a estranheza de Outrem – a sua irreducibilidade a mim, aos meus pensamentos e às minhas posses” (LEVINAS, 2015, p. 30). Ética, neste caso, seria muito mais que um mero conjunto de valores e normas, mas sim um evento fundamental do ser humano: a acolhida do Outro na sua alteridade. Logo, se o discurso de ódio encobre o Outro na tentativa de anular a diferença, a Ética é justamente o seu oposto: o acolhimento do Outro pelo Mesmo.

O Outro insere um questionamento na mesmidade, ou, no dizer de Levinas, uma impugnação do Mesmo pelo Outro. Para o filósofo, é este questionamento que consiste “a essência crítica do saber” (ibidem). Para Levinas, a linguagem ética procura não ser violenta à medida que evita contextualizar ou rotular o Outro ou ainda compreendê-lo num sistema. Toda tentativa de compreensão é uma forma de absorver o Outro no Mesmo. Por essa razão, a Ética oferece a possibilidade de uma nova racionalidade que toma a diferença não como um tema do discurso, mas como alteridade real. É como se eu não pudesse dizer nada *do* outro, apenas *para o* outro. Tudo o que é dito *sobre* outrem é violento. É preciso se dirigir a outrem, reconhecer-lhe seu valor e sua alteridade.

O outro mantém-se e confirma-se na sua heterogeneidade logo que é interpelado, quanto mais não seja para lhe dizer que não se lhe pode falar, para o catalogar como doente, para lhe anunciar a sua condenação à morte; ao mesmo tempo que apanhado, ferido, violentado, ele é “respeitado”. (LEVINAS, 2015, p. 58).

Levinas insiste que com o Outro não estabelecemos uma relação de conhecimento, mas de proximidade: uma relação ética. Dessa forma, pode-se perguntar: qual o papel da educação? Para Levinas, a educação necessita repensar-se a si mesma a partir das suas pretensões de objetividade. Segundo ele,

o nosso discurso pedagógico ou psicagógico é retórico, na posição daquele que usa de manha com seu próximo.[...] Aborda o Outro não de frente, mas de viés [...] e por isso que ela [a retórica] é violência por excelência, ou seja, injustiça [...]. Renunciar à psicagogia, à demagogia, à pedagogia que a retórica comporta é abordar outrem de frente, num verdadeiro discurso (LEVINAS, 2015, p. 59).

A proposta pedagógica da alteridade é que o Outro seja mestre do Eu não porque lhe faça exprimir algo que já esteja em si, como na maiêutica socrática, mas por que “reconhecemos a linguagem que só se produz no frente à frente; e na linguagem reconhecemos o ensino” (LEVINAS, 2015, p. 291). Dessa forma, a pedagogia consiste numa forma de deixar que a alteridade do outro ser humano toque, afete e incomode o sujeito, para que ele aprenda do Outro a lição do amor e da diversidade.

A transição de uma pedagogia do mesmo para uma pedagogia da alteridade é o que permite questionar, desde o mais profundo, o discurso de ódio. As tramas linguísticas que fecham a relação com Outro são superadas à medida que o trabalho educativo proporciona que as diferenças dialoguem. A instituição escolar pode ser compreendida como mediadora deste diálogo.

A educação desmistificaria, assim, a alteridade e dissiparia a paranoia e o medo alérgico do Outro que habita o neofascismo. A educação mostra que existe diversidade e que existe pluralidade, e que nem sempre o discurso científico será capaz de açambarcar todas as diferenças. A educação permite-nos ver no Outro um mestre, de quem sempre a algo aprender, ainda que seja a hospitalidade e a acolhida ao que difere da minha forma de ver o mundo.

É evidente que a educação precisa superar algumas barreiras internas a fim de se instaurar a racionalidade ética, começando por desfazer-se da pretensão de um saber objetivo, despir-se dos papéis de Mestre-discípulo e colocar-se à escuta do Outro enquanto outro. Educar não seria mais uma tarefa de transmissão de conteúdos, mas de treinamento dos ouvidos para ouvir a sabedoria que vem de Outrem, de descolonização do olhar para acolher o outro na sua alteridade, de exercício da sabedoria que vem do amor, único antídoto para combater o ódio.

A Ética da alteridade que inspira a educação não seria, então, um discurso que se contrapõe ao discurso de ódio. A Ética não é um discurso, mas o evento da acolhida do Outro. Apenas a educação para a ética pode livrar o Brasil da barbárie e preparar um futuro que combata, de frente, a opressão fascista, seja porque a educação nos livra da burrice, seja porque educar já uma tarefa ética – já é diálogo, proximidade entre sujeito e alteridade em relação.

4 | O ENSINO DA FILOSOFIA E O DES-COBRIMENTO DO OUTRO

Resta ainda questionar como a escola de educação básica e, mais precisamente, a disciplina de Filosofia, pode colaborar para tal des-cobrimto do outro. A investigação prosseguirá, portanto, elucidando os principais contributos da Filosofia, sobretudo no Ensino Médio, para a consolidação do diálogo, da abertura e da democracia e o papel do professor desta disciplina.

O primeiro argumento é inerente à própria Filosofia enquanto tal. Sabe-se que a filosofia nasce do espanto enquanto “capacidade de estranhamento de um

acontecimento não explicado racionalmente” (HORN; ARAÚJO, 2009, p. 27). Sendo assim, a escola pode ser um espaço “onde professor e aluno exercitam dialeticamente sua racionalidade no sentido de interrogar-se, descobrir e conhecer as causas e o sentido das coisas” (HORN; ARAÚJO, 2009, p. 28).

Pelo seu caráter questionador, a Filosofia já se mostra capaz de por em cheque as estruturas do discurso de ódio e desconstruí-lo. No entanto, a Filosofia pode mais. Enquanto disciplina acadêmica pode oferecer aos alunos o instrumental teórico necessário para compreender os contextos históricos e epistemológicos no qual o discurso de ódio se funda. A tarefa do professor ultrapassaria a mera explicação de conceitos filosóficos, mas seria um provocador para que seus alunos apliquem tais conceitos à realidade que vivem. Seria a oportunidade de trabalhar a percepção sócio-política dos alunos bem como a oportunidade de visualizar as múltiplas opiniões sobre um assunto.

Para que isso efetivamente aconteça, é preciso transformar a aula de filosofia numa experiência filosófica. Segundo Aspis (2004, p. 310):

As aulas de filosofia, como lugar da experiência filosófica, têm como objetivo oferecer critérios filosóficos para o aluno julgar a realidade por meio da prática do questionamento filosófico e da construção de conceitos, por meio do exercício da criatividade e avaliação filosóficas. Assim, além dos critérios e do modo de pensar da indústria, do consumismo ou da mídia, além dos critérios e do modo de pensar da tradição e da ciência, o aluno passará a dispor dos critérios e do modo de pensar da filosofia para compor seu pensamento de forma autônoma, pois autoconsciente e, portanto, metacognitivo.

O objetivo de uma aula de Filosofia, a partir do que Aspis escreve, é o desenvolvimento do senso crítico pelo exercício da crítica. Um aluno que se exercita na crítica – e por consequência, na auto-crítica – deixa de ser um repetidor de informações e pensa por si mesmo. Este aluno já interrompe o ciclo vicioso de medo-insegurança-fechamento.

Outro aspecto a ser considerado na disciplina de Filosofia é a possibilidade da reconstrução existencial das identidades dos alunos. A fragmentação das personalidades provocada pela pós-modernidade gera insegurança e pode estar associada à procura de discursos fortes, como é o caso do discurso neofascista do século XXI. Diante da falência dos projetos pessoais, diante da experiência da fragilidade, muitos se refugiam na afirmação do próprio eu à custa da alteridade, como este lugar argumentativo oferecesse alguma segurança. É o medo do diálogo não por que o outro representa uma ameaça real, mas porque existe uma insegurança interna do próprio sujeito.

A Filosofia, contudo, é uma jornada em busca também de si mesmo, que move ao autoquestionamento e ao autoconhecimento. Muitos jovens e adolescentes sentem-se sentenciados pela sociedade a uma vida sem sentido, sem sonhos, sem possibilidades maiores. Para eles, a filosofia pode representar a devolução da sua subjetividade, ao recobrem a capacidade de pensar por si mesmos. A devolução

da subjetividade neste caso, ao contrário do que se poderia pensar, não consiste num retorno ao Mesmo, numa afirmação das identidades, mas numa subjetividade que, ao ser reentregue ao indivíduo, já está investida da ética.

O que se pretende dizer é que pelo ensino da Filosofia numa escola, por exemplo, um aluno que antes se sentia como marionete do senso comum, guiado não por seus princípios, mas pelo medo e pela insegurança, ao receber o poder de pensar por si próprio, desfaz-se das suas inseguranças e pode questionar a realidade que o circunda. No poder da crítica filosófica, crítica que pensa antes de emitir juízo, já está embutida a responsabilidade pelo Outro. Pode-se até criticar o Outro, mas jamais anular sua alteridade. O pensamento crítico autêntico não exclui a diferença, mas se deixa interpelar por ela.

Neste processo, deve-se levar em conta o eminente papel do educador/professor de Filosofia. A princípio, o professor de Filosofia deve ter clareza de que o processo da sala de aula, em sua disciplina, não deve ser meramente de circulação de conteúdos, mas sim uma atividade. “O filosofar é uma disciplina no pensamento que ao ser operada vai produzindo filosofia e a filosofia é a própria matéria que gera o filosofar. São indissociáveis. A matéria filosofia separada do ato de filosofar é matéria morta, recheio de livro de estante” (ASPIS, 2004, p. 308). Apenas compreendendo o ensino de filosofia como uma atividade que produz reflexão, que desperta a consciência dos alunos antes de ser mais um conjunto de informações a sedimentar em seus cérebros, é que se pode tomar a Filosofia como algo libertador do senso comum e do ódio.

Hoje, acumulamos complicados processos que emperram a exploração das possibilidades de sermos humanos muito mais do que desenvolvemos uma prática reflexiva na criação de nossas subjetividades dentro de nossa cultura. Não praticamos filosofia no cotidiano. A postura do senso comum com relação ao conhecimento é mais de crença na ideologia da ciência, das tradições, da lógica da indústria que de construção autônoma e crítica de si e do mundo. (ASPIS, 2004, p. 309).

O professor educa seus alunos para que fujam dos modelos pré-estabelecidos de pensamento valendo-se do próprio exercício do pensamento. Ou seja, no laboratório conceitual de uma aula de filosofia, o professor demonstra, no próprio exercício de sua profissão, como a filosofia desconstrói e reconstrói conceitos, reformula ideias e questiona posicionamentos rígidos, como o discurso de ódio. Para Aspis, “assim se aprende a fazer filosofia: fazendo e tendo um modelo de como se faz” (ASPIS, 2004, p. 310).

Numa sociedade que almeja soluções fáceis e que, não raras vezes, encontra no discurso de ódio uma destas soluções, o professor de filosofia é um anti-herói – uma alteridade indesejada e inconveniente – porque seu papel é criar problemas. Problematizar é uma habilidade desenvolvida pela filosofia em tempos de aceitação cega ao que diz a cultura de massa. A Filosofia é o contra-senso do senso comum e a sala de aula é o “espaço singular onde os alunos poderão entrar para ter ali sua

experiência filosófica” (ibidem).

Pode-se dizer, por fim, que o professor de filosofia enquanto uma alteridade para com seus alunos – inserindo a diferença, questionando a mesmidade que circunscreve o pensamento comum – abre a possibilidade para se fazer da escola um espaço ético por excelência. Se aplicarmos a semântica da palavra ética desenvolvida por Levinas no ambiente escolar, temos que os atores desta relação – aluno e professor – no face a face, no encontro de proximidade que deve ser uma aula de filosofar, encontram-se para o diálogo: abertura ao ensino, aprendizagem da sabedoria e do amor. A atuação do professor de filosofia, nesse caso, seria a partir da racionalidade ética como novo lugar do pensar ou, nos dizeres levinasianos, como um pensar outramente as realidades cotidianas.

O cotidiano autoritário brasileiro, pautado no discurso de ódio que alimenta as posições neofascistas, seria não somente objeto de um questionamento formal por parte da Filosofia, mas encontraria, na sala de aula, o protótipo contrário: a possibilidade do diálogo e da superação da ignorância, a experiência da abertura ao outro e da acolhida do diferente. O ensino de Filosofia inspiraria os alunos a buscar outras formas de encarar a realidade, partindo da consideração ao Outro e não somente de seus próprios interesses.

Uma sala de aula de Filosofia pode ser o *experimentum crucis* do des-cobrimento do outro: oportunidade de se ouvir o que é diferente, de se questionar o que é mesmidade, de acolher a alteridade e deixar-se interpelar por ela. O professor de Filosofia, pelos seus métodos e postura filosófica, compreendendo a nova dimensão da sala de aula – dimensão social e política – seria o facilitador deste processo de des-coberta, aquele que retira os véus que encobrem o Outro. Novos discursos são construídos a partir desta dinâmica pedagógica. Discurso que não é inspirado pelo ódio gratuito e irracional, mas porque surge de uma racionalidade – a racionalidade ética – tem sua razoabilidade garantida. Discurso que não se contenta em falar sobre o Outro, mas que deixa o Outro falar ao Mesmo e faz Mesmo e Outro dialogarem. Diá-logos: palavra dividida, compartilhada, não unificada – frágil, vulnerável, aberta. O aspecto monológico do discurso de ódio, que visa afirmar apenas uma visão sobre as coisas, perde sua força: é interrompido pela alteridade.

E se a atenuação do discurso de ódio é a via que pode fazer reflorescer a democracia nas terras brasileiras pela reabertura ao diálogo, o Ensino de Filosofia, conforme pensamos, é um ato democrático que fortalece a democracia e que pode semear futuros cidadãos, mais esclarecidos e menos alienados.

5 | CONCLUSÃO: UMA PEDAGOGIA DA ALTERIDADE PARA INSPIRAR NOVOS TEMPOS

O que pretendeu-se mostrar nesta pesquisa, foi que o ensino de Filosofia,

especialmente na educação básica, pode ser uma mola propulsora de novas atitudes democráticas na sociedade. Ensinar Filosofia denotaria lutar contra o discurso de ódio vigente pela des-coberta do Outro e pela acolhida da sua alteridade como riqueza num contexto plural e diverso como é o da sociedade brasileira.

No entanto, para se chegar à confirmação desta hipótese, fez-se necessário aprofundar no que se entendia por encobrimento do Outro. Partimos da categoria de discurso de ódio como fórmula sintetizadora das atitudes mais recentes no contexto psicopolítico do Brasil. O discurso de ódio revela uma forma de pensar completamente fechada à alteridade, de comportamento rígido, irracional, movido por um afeto que tem sua origem no medo e na insegurança. Por isso, o discurso de ódio não se comporta, formalmente, como linguagem lógica e organizada. Mas apesar de toda a falta de coerência interna, o discurso de ódio não deixa de mover e contagiar mais e mais cidadãos brasileiros que optam por um pensamento radical, excludente, preconceituoso e discriminatório.

Defendemos que esta postura é adotada a partir do momento em que não se permite ao cidadão pensar por si, em que se faz com que ele creia em tudo o que é produzido culturalmente, mesmo que o deixe mais ignorante e menos dono de seu próprio destino. Portanto, um elemento chave da discussão foi a compreensão da burrice como catalisadora do ódio: pessoas burras, não esclarecidas, ignorantes são dominadas pelo afeto. Como afirma Tiburi – a filósofa referência para discutirmos o ódio no discurso durante esta pesquisa – “pensar é urgente, mas o pensamento livre, o pensamento reflexivo não é um valor nos dias atuais” (TIBURI, 2016, p. 56).

Em seguida, procuramos entender como o discurso de ódio se comporta, filosoficamente, como uma negação da alteridade. Recorremos ao pensamento de Emmanuel Levinas, que resgata a Ética como relação do Mesmo ao Outro. Percebemos que a alteridade absoluta e radical do Outro é sempre questionadora da Mesmidade e que, por isso, a atitude de abertura e de diálogo faziam-se imprescindíveis para que a Ética se concretizasse. Os conceitos levinasianos também apontaram para a relação Ética como produtora de um ensino no qual o Outro é sempre mestre do Mesmo, que pode ensinar-lhe desde sua alteridade e que a pedagogia deve abandonar sua retórica para se reforçar como dialógica. A única linguagem não violenta para com o Outro é a linguagem ética que se exprime nos termos da hospitalidade, da acolhida e da responsabilidade do Mesmo ao Outro.

Assim, o pensamento de Levinas fecundou nossa tese de que o ensino de Filosofia deve proporcionar uma experiência ética aos alunos, partindo de uma remodelação da sala de aula como espaço do questionamento, do exercício livre do pensar e da problematização. Neste espaço, o professor de filosofia tem um importante papel de provocador e não de detentor de algum conhecimento. Ele estimula seus alunos a saírem das bolhas de senso comum que se prendem, a fim de por em xeque as formas de pensar pré-estabelecidas. Ademais, a sala de aula assim pensada, se guiaria pela racionalidade ética, na qual o Outro não é alguém a

ser exterminado, mas uma realidade que deve ser considerada e acolhida. O ensino de Filosofia seria a munição para se combater o discurso de ódio, ao exercitar nos alunos a tolerância, a habilidade para o diálogo, a abertura à diferença e, sobretudo, o pensamento crítico.

Acreditamos que pensar as realidades que nos circundam e teorizar sobre elas do lugar que ocupamos – nesse caso, a educação – é uma tarefa da qual não se pode esquivar. A urgência de se denunciar o discurso de ódio e de encontrar antídotos salta aos olhos num momento em que a democracia é frágil e as instituições não dizem mais nada à sociedade. Qualquer discurso messiânico, ainda que violento, pode ter capilaridade numa sociedade que se guia pelas emoções – pelo medo e pela insegurança. O ódio não seria um produto da maldade, mas uma forma de defesa. O conhecimento, portanto, é a arma que destrói o ódio porque abre a possibilidade do diálogo e desmonta as artimanhas defensivas daqueles que querem dominar pela força. E a Filosofia, enquanto amor à sabedoria, não deixa de ser um conhecimento carregado de amor que questiona, mas que também acolhe, levantando uma bandeira de paz em meio a um mundo de guerras.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **The Authoritarian Personality**. Nova York: Harper, 1950.

ASPIS, Renata Pereira Lima. O professor de Filosofia: o ensino de Filosofia no Ensino Médio como experiência filosófica. **Cedes**. Campinas, vol. 24, n. 64, p. 305-320, set./dez. 2004.

AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer- Palavras em ação**. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

CASARA, Rubens. Apresentação. In: TIBURI, Márcia. **Como conversar com um fascista**: reflexões sobre o cotidiano autoritário brasileiro. Rio de Janeiro: Record, 2015.

DUSSEL, Enrique. **1492 o encobrimento do outro**: a origem do mito da modernidade. Tradução Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993.

HORN, Geraldo Balduino; ARAUJO, Fabiana Muranaka do B. “Educação pela Filosofia” e a construção do currículo no ensino fundamental: perspectivas conflitantes. **Trilhas Filosóficas – UERN**, Natal, ano 2, número 1, jan.-jun. 2009. Disponível em: < <http://periodicos.uern.br/index.php/trilhasfilosoficas/article/view/57>> Acesso em 20 mar. 2018.

LEVINAS, Emmanuel. **De outro modo que ser ou para lá da essência**. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2011.

LEVINAS, Emmanuel. **Humanismo do outro homem**. Petrópolis: Vozes, 2012.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito**: ensaio sobre a exterioridade. 3 ed. Lisboa: Edições 70, 2015.

LOPES, Silmara Aparecida. O ensino de Filosofia por meio da experiência filosófica. **Crítica Educativa**. Sorocaba, v. 2, n. 2, p. 295-310, jul./dez.2016.

OLIVEIRA, Adriana Vidal de. **A constituição da mulher brasileira**: uma análise dos estereótipos de gênero na Assembleia Constituinte de 1987-1988 e suas consequências no texto institucional. (2012) 465 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Direito, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: < <http://pct.capes.gov.br/teses/2012/31005012020P4/TES.PDF> > Acesso em 20 mar. 2018.

TIBURI, Márcia. **Como conversar com um fascista**: reflexões sobre o cotidiano autoritário brasileiro. Rio de Janeiro: Record, 2015.

TIBURI, Márcia. **Filosofia prática: ética, vida cotidiana e vida virtual**. Rio de Janeiro: Record, 2016.

VIMEO. **Guia da ideologia do ódio**. Disponível em <<https://vimeo.com/110715167>>. Acesso em 10 mar. 2018.

FILOSOFIA COM CRIANÇAS? AS ERRÂNCIAS DE UMA DISCIPLINA EXPERIÊNCIA

Ana Paula da Rocha Silveiras

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Mestranda do Programa de pós-graduação em
Ensino na Educação Básica
São Mateus – ES

Edeny Gomes Furini

Secretaria Estadual de Educação (SEDU)
São Mateus – ES

Jair Miranda de Paiva

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Programa de pós-graduação em Ensino na
Educação Básica
Centro Universitário Norte do Espírito Santo
(Ceunes)
São Mateus – ES

Este texto é a reescrita de artigo submetido e publicado nos Anais do IX Colóquio Internacional de Filosofia e Educação/Filosofia e educação em errância: inventar escola, infâncias do pensar, promovido pelo Nefi - Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias, ligado ao Programa de Pós-graduação em Educação/PropEd, da UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro). O núcleo tem a coordenação do Prof. Dr. Walter Omar Kohan.

“- E vamos onde?

- Há-de-se ver”

(Mia Couto).

RESUMO: Este texto tem por objetivo descrever errâncias de uma filosofia para e com crianças

na rede municipal de educação de São Mateus, ES, bem como relacionar vivências que configuram a experiência filosófica da/na e com as infâncias, a partir dos olhares e movimentos de duas professoras pedagogas. Num trajeto que se pretende mais errante que cronológico, visam trazer, como num relato de experiência, um recorte dos acontecimentos que se configuraram nesse espaço-tempo da educação com a infância. Narram-se os encontros e rupturas com o familiar educativo, com as imposições pedagógicas das organizações escolares que já não sustentam uma ideia de educação para a liberdade e para a emancipação. Tomando como referenciais teóricos Kohan, Lipman, Masschelein e Larrosa, buscamos dialogar com as distâncias e aproximações que a educação, a filosofia e a infância vivenciam há duas décadas em seus percursos no ensino infantil municipal. Pensamos a filosofia com crianças como o espaço de inconformismo com as continuidades fixas, como o lugar de um ir e vir cuja experiência filosófica se configura na abertura para o necessário, para o encontro onde uma outra forma de ser e viver a educação emerge na resistência enquanto disposição para a atenção e a ação que desloca o olhar e as vivências, resistência como um compromisso com uma escola pública que dialogue com as infâncias em seus territórios. É este um espaço de experiência e como tal, inacabado, sem a

pretensão de apontar caminhos, mas sugerir que estamos sempre em viagem.

PALAVRAS-CHAVE: Filosofia; Infância; Errância; Experiência.

PHILOSOPHY WITH CHILDREN? THE ERRANTIES OF ONE DISCIPLINE EXPERIENCE

ABSTRACT: This text aims to describe the displacement of a philosophy for and with children in the municipal network of education of São Mateus, ES, as well as to relate experiences that configure the philosophical experience of / in and with childhood, from the looks and movements of two teachers pedagogues. In a path that is intended to be more erratic than chronological, they aim to bring, as in an experience report, a clipping of the events that were configured in this space-time of education with childhood. The meetings and ruptures with the educational relative are mentioned, with the pedagogical impositions of the school organizations that no longer support an idea of education for freedom, for emancipation. Taking Kohan, Masschelein and Larrosa as a theoretical reference, we seek to dialogue with the distances and approaches that education, philosophy and childhood have experienced for two decades in their courses in municipal infant education. We think of children's philosophy as the space of nonconformity with fixed continuities, as the place of a coming and going whose philosophical experience is configured in the opening to the necessary, to the encounter where another way of being and living education emerges in the resistance as a provision for attention and action that shifts the gaze and experiences, resistance as a commitment to a public school that dialogue with the childhoods in their territories. This is a space of experience and as such, unfinished, without the pretense of pointing out ways, but suggesting that we are always on the road.

KEYWORDS: Philosophy; Childhood; Displacement; Experience.

1 | QUANDO TUDO ERA BEIRA... O DESASSOSSEGO

Quando nos apercebemos, os borrões de poeira que acumulamos paradas (os) à beira da estrada já nos tinham encoberto os pensamentos, as vontades e sonhos, deixando em nós apenas nódoas de uma lembrança, de uma ilusão do que poderia ser. Estávamos em uma caminhada que, apesar de nossa, tinha o destino traçado por outros e planos que nos eram alheios.

O roteiro emprestado poupava-nos a busca por novos destinos, era seguro, sem imprevistos, mesmo as bagagens não nos pertenciam, apenas o peso continuava em nós depois das tentativas de um fazer que percebíamos em esvaziamento. Chegar ao destino sempre com a mesma sensação tornou-se uma inquietude. Era preciso livrar-se da poeira se quiséssemos nos expor ao chão, era urgente eliminar o peso na força da estrada descoberta. Precisávamos de um caminhar errante que, ao superar os guias de percursos, nos possibilitasse a experiência, transformando

os trajetos e a nós mesmas.

Quando pensávamos nas distâncias que a educação e a infância tomaram, a perspectiva de proximidade tornou-nos conscientes de nosso estado de desapropriação. Tornamo-nos estrangeiras (os) na terra que habitávamos, pelo exílio a que nos forçamos, distanciando-nos do habitar seguro pela própria estranheza do familiar.

O que tínhamos não era nosso e já não pertencíamos a lugar algum, a coisa nenhuma. Sem chão nos permitimos errar e admitimos na errância um status de não pertença, em que possuir se constituía em descontentamento. O sedentarismo educacional apresentou-nos infâncias inativas, cujo ensino modelar deforma e conforma, despojando-as da possibilidade dos começos, da resistência criadora. Ainda à beira da estrada acumulávamos ilusões dos caminhos que a prática do sobrevoos nos permitia.

Percebíamos os contornos, sem nos expor ao percurso. Era urgente deslocar. A identidade de professor tornou-se insatisfatória. Ser educador apresentou-se como um enigma. Errar! E, como nômades, nos (des)encontramos com a educação, com a filosofia e a infância e estamos nessa viagem há duas décadas.

E, nesse ponto do caminho, nos esforçamos em saber quais distâncias e aproximações educação, filosofia e infância vivenciaram (e ainda vivenciam, esperamos) nos percursos do pensar e saber no ensino infantil em São Mateus, ES. Propomo-nos, assim, a relatar/relacionar as experiências que configuraram a filosofia para/com crianças na rede municipal de ensino. Os diários de bordo das errâncias nesses trajetos nos fazem perceber o deslocamento como princípio na produção de tempos e espaços que sustentaram a busca de ser e estar diferente, o pensar e praticar de outra maneira, o estar inacabado que a infância fundamenta, a filosofia potencializa e a educação... possibilita?

A educação, tempo-espaço próximo, seguro, não bastava, não satisfazia. Tornou-se insuficiente o familiar, havia algo de ausência em tanta presença. Insatisfeitas, com Larrosa (2002) compreendemos o esvaziamento como requisito para a experiência, em que a interrupção que esta requer nos expõe a espaços indeterminados, e neles o padecer e a oportunidade para os acontecimentos.

Quem se expõe deve nutrir a atenção e estar em movimento, esvaziando-se, insatisfeito com a realidade educacional e social, assim Kohan (2016) nos provoca com a figura do errante que para ensinar e aprender se educa. Tornando possível o que está sendo, Masschelein (2008) também contribui com esse relato, enfatizando o caminhar como um deslocamento do olhar que propicia a experiência como uma espécie de trilha na passagem pela estrada.

1.1 A estrada – Voar ou Caminhar?

A estrada de nossa errância nos foi apresentada em 1998, quando conhecemos a filosofia com os infantes na escola. A rede municipal de São Mateus soube que

uma professora de Educação Infantil ousou sair dos “trilhos” admitindo o caminhar no romper com a rotina, com o regular. Como errante, ela se aproxima do que Kohan nos ensina:

Encontra sua vida nas viagens, no estar de viagem, a caminho, entre dois pontos, os dois igualmente insatisfatórios, como lugares de residência para alguém tão inquieto. De viagem se sente em casa, a caminho para um novo projeto, para um novo começo, para uma nova vida (KOHAN, 2016, p. 329).

Em seus movimentos de distanciar-se e aproximar-se foi conhecendo outros viajantes que desejaram e se aventuraram em errar na educação e na infância pelas vias de uma filosofia para crianças, um convite a andar para ensinar, para aprender.

A finalidade dessas viagens? Conhecer e vivenciar as propostas de uma educação que privilegiasse a participação ativa dos sujeitos na produção e desenvolvimento do conhecimento, no envolvimento e comprometimento com um ensino-aprendizagem emancipador das inteligências pelo diálogo e pensar investigativo, crítico e cuidadoso, conforme a formulação do criador do Programa Filosofia para Crianças, o estadunidense M. Lipman (1990).

Aceitar a filosofia para/com crianças como a estrada de nossa errância nos tornou exilados em nosso habitar. Estranhos e sem lugar, procurávamos outra forma de nos relacionar com a educação e a infância, um modo que nos permitisse deslocar-nos no e do lugar onde estávamos.

No final do século XX éramos 06 professoras nesse movimento de estranheza, nos afastando do ordinário, na busca por uma nova identidade para a educação e a infância no município. Fizemo-nos desbravadores no exercício do pensar outras formas de ser e estar educador.

No início do século XXI nos tornamos 50, depois 82 professores da educação na infância a buscar a distância por falta de solo, de lar (especificamente, como mostraremos no item 2, com a aproximação com a Universidade, através de cursos de extensão e eventos). Figuras errantes do educador “[...] que não se conforma com um estado de coisas ou alguém para quem as coisas não têm estado fixo, mas que busca interromper e tornar possível a continuidade do que está sendo [...]”, conforme caracteriza Kohan (2016, p. 330), na descrição do fazer e ser professor em Simón Rodríguez.

Em 2011, novos viajantes, outros andantes se somam, cultivando a atenção do olhar a um programa de filosofia para/com crianças que ensaiava fundamentos no currículo da educação básica do município. Em 2016, 17 estrangeiros fixaram-se nos abrigos da disciplina¹, tornando-se nativos na reconstituição da existência dessa

1 Referimo-nos aqui aos aprovados em concurso público para professor de filosofia com crianças da educação infantil e ensino fundamental (primeiro ciclo) na rede municipal de São Mateus. Fato inédito no país, até onde pudemos apurar. Ao abrigo: expressamo-nos dessa forma para distinguir do momento precedente, em que havia projetos em escolas isoladas, ao sabor de ingerências políticas de ocasião. Em que pese termos consciência de ‘tudo que é sólido também pode se desmanchar no ar, consideramos da mais alta relevância tal iniciativa da Prefeitura Municipal de São Mateus.

“errância” – desse corpo de acontecimentos a possibilitar o movimento consciente em direção a uma mudança/transformação entrevista, por ser necessária e urgente.

A necessidade de viajar, experimentar a perspectiva exterior e distante nos inquietou, nos expôs. *Voando*, víamos como a filosofia para/com crianças penetrava os espaços da educação infantil em São Mateus. Como ela foi se desdobrando, encontrando espaços e ganhando voz e vez. Os que *voavam* trouxeram os planos de uma filosofia para/com crianças através de formações continuadas, de encontros e planejamentos coletivos.

As novelas² e seu programa metodológico tornaram a viagem ordenada, identificada, acessível. Para todo voo um plano. Programas de ensino, planos de curso, planejamentos. Mas, também experimentávamos a filosofia para crianças em São Mateus nos gestos de interrupção propostos, impostos, expostos. Interrupção que, segundo Larrosa (2002, p. 24):

É um parar e sentir mais devagar, é demorar nos detalhes e suspender toda a vontade e o automatismo das ações e sensações, tornando-nos território de passagem, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar.

A filosofia na e com a infância é submetida a razões e intenções dos sujeitos e suas regularizações. A estrada parece ganhar prismas de concreto. Inquietação, insatisfação, resistência. O que se fez experiência se apodera da estrada e a filosofia para/com crianças desloca o nosso olhar e, na evidência das muretas, embarcamos em busca de oportunidade, agora na intensidade, na qualidade do caminhar.

2 | A FILOSOFIA ULTRAPASSA OS MUROS, E VAI OLHAR OUTROS MUNDOS... UM DESBRAVAR QUE PENSÁVAMOS SER SOLITÁRIO!

Estrada demarcada, sinalizado o caminho, à espera de um devir nos aponta os caminhos já percorridos e aqueles a percorrer e, quando se pensa que tudo se acomodou, eis que novos movimentos ocorrem e o todo toma novas formas.

Nossos inícios com e na filosofia para crianças aconteceram em escolas particulares na cidade de São Mateus, onde tivemos o primeiro contato com novos saberes sobre o pensar.

Descrentes e avessas aos Estados Unidos, não querendo acreditar que deste lugar viesse algo que faria bem à educação, percebemos surgir daquelas estradas o caminho do pensamento que deslocaria o nosso olhar para pensar criança, educação, infância na escola.

Como momento de escuta, observação, atenção e crítica pessoal, a fim de experimentar novos fazeres e saberes em educação, a professora Edeny Gomes

2 Gênero literário que apresenta a reconstrução da história da filosofia ocidental de forma significativa e acessível ao pensar e dialogar das crianças em idade escolar. Escritas por Lipman e colaboradores, são acompanhadas de um manual para uso dos docentes, constituindo oito fascículos do Programa da Filosofia para crianças mundialmente conhecido.

Furini se propõe errar, na inspiração posterior que haurimos de Kohan (2016, p. 330), na qual o filósofo destaca: “[...] se esvazia em sua errância. *Ela* não olha o mundo a partir de uma posição de saber, mas o faz sensível aos saberes do mundo.” Era o ano de 1994.

Conhecer a metodologia de Lipman, no ano de 1994 iria mexer com os meus brios de professora. Levou-me à faculdade para completar alguma coisa que agora julgava meio incompleta... minha formação profissional estava a meio do caminho. Tomar este novo rumo levava-me a percorrer caminhos ainda muito novos que me pareciam um campo minado, mas muito interessante. Pensar sobre a vida e outros conceitos que julgava tabu até para os adultos, e com as crianças de apenas oito anos de idade, parecia-me impossível, mas eles pensavam. E adoravam as aulas de filosofia! (FURINI, professora e pedagoga).

A outra errante, por sua vez, desloca seu olhar e seu fazer ao ouvir que outros tinham seguido viagem e que este caminhar era um movimento de afastamento dos caminhos que o pensar já havia trilhado e que a única promessa era um vagar voluntário, em que o sujeito se propõe sair do abrigo na busca por outra forma de se relacionar com a educação.

Errar se configura, então, numa postura de ausência presente e uma disposição de movimento, distanciamento do conhecido. “Para aprender e ensinar, é importante estar atento, e em movimento. Não esperar, nem ficar. Chegar e sair” (KOHAN, 2016, p. 329).

Ciente da necessidade e urgência em *encontrar um fundamento novo, um habitar* que abrigasse novas memórias, promovendo um esquecimento que surge das lembranças do que a trouxe até aquele exato ponto da viagem, a professora não espera – o ano? 2006.

Estar na sala de aula como estávamos não era certo. Fazíamos parte das escolas mais bem quistas pela sociedade mateense. Tínhamos a pretensão de estar oferecendo uma educação que superava a qualidade dos outros espaços educacionais do município, mas o que de diferente, nós realmente fazíamos? Ainda em formação pensava que o que me faltava era mesmo a licenciatura, então alguém me apresentou a filosofia com crianças como uma oportunidade de me encontrar como a educadora que eu queria ser, que eu acreditava que deveria ser (SILVARES, professora e pedagoga).

Pensar a educação na infância tornou-se o caminho. Lugar onde a experiência é a mobilidade, onde a viagem do próprio pensamento se faz experiência. Era preciso se aproximar da educação pelo distanciamento que ela promovia em nós. Era necessário viajar, assumir errar.

Nós buscávamos um habitar, um lugar em que fôssemos estranhos e este a nós, um lugar sem pertença. Era preciso sair do lugar seguro, da origem e experimentar como necessidade a estranheza. Era forçoso nos colocar longe de nossos nascimentos educacionais.

Precisávamos de uma educação que nos mantivesse distantes, imersos nas estranhezas originárias, no qual o familiar não satisfaz, em que as proximidades só se justificam se for para impulsionar o ir mais longe possível. A filosofia para e com

crianças se revelou esse lugar, esse tempo em que buscávamos a falta de chão e de familiaridade que as bases do ensino e aprendizagem nos apresentavam, as ausências que em nós também se configuravam no espaço. Precisávamos do exílio, pois o abrigo próximo à fonte tornava-nos acomodadas, propagadoras de raízes, podadoras de asas.

Manter a distância era, sobretudo, a busca por experiência. Em nós o desejo de uma filosofia para/com crianças pulsava intensa e persistentemente; não aceitávamos as limitações político-educacionais à qual a educação estava reduzida, fluindo em cada uma a “sensibilidade para pensar e viver aberto inteiramente a revolucionar uma realidade educacional e social marcada pela exclusão e a submissão” (KOHAN, 2016, p. 330).

A viagem se torna uma necessidade para vivermos um tempo de experiência (s). Era preciso ir mais além, atravessar os limites, resistir à conformidade.

Na faculdade novos desejos foram aparecendo, e um deles foi o de experimentar trabalhar a filosofia para crianças na escola pública e em 1998 a oportunidade apareceu, e lá fui eu em Nova Esperança³, querendo provar para mim mesma que as crianças de classes menos favorecidas podem pensar tão bem ou melhor do que as crianças das escolas particulares, se conseguissem ter acesso às mesmas oportunidades que são oferecidas por uma educação de qualidade. E lá fui eu trabalhar na Associação Nova Esperança, que na época administrava a Educação Infantil oferecida nas creches e pré-escolas do município. E foi ali, naquele espaço que surgiu o desafio de dar início ao Projeto de Filosofia para Crianças, com a finalidade explícita de estabelecer um diálogo com/entre as crianças e os profissionais daquele lugar (FURINI, professora e pedagoga).

Uma experiência de afastamento, de desvios, de distanciamento. Iniciávamos nossas experiências de regresso, de manutenção do vínculo com as origens. Viajar mantendo um vínculo com aquilo que nos é próprio, um diálogo com a memória como espaço da conversa, da correspondência entre o esquecer e o lembrar, entre o ir e o voltar.

Era urgente *adquirir distanciamento crítico*. Uma *relação diferente com o presente* nos expõe, nos convoca a *suspender os julgamentos* e a nos empenhar em uma prática de liberdade – a libertação do olhar. “Caminhar, então, é uma prática crítica envolvendo uma atitude-limite que nos transforma, não ao nos tornar conscientes, mas sim ao fazer com que prestemos atenção” (MASSCHELEIN, 2008, p. 39/40).

A intensidade e a qualidade com que a filosofia para/com crianças se deu nos espaços da educação na Associação Nova Esperança deslocou o nosso olhar com demasiada atenção para aquele ponto do caminho que o pensamento estava se expondo.

A partir do resultado positivo percebido nas escolas que ali funcionavam, o

³ Associação de Moradores criada em 1970 por um casal de missionários italianos em São Mateus, norte do Estado do Espírito Santo. Uma instituição que presta atendimento pleno a crianças e adolescentes em situação de risco social, proporcionando-lhes educação em período integral.

estranhamento desloca o olhar e aponta a necessidade de pôr a filosofia em movimento, de ultrapassar aquele espaço e ir pairar em outras escolas de educação infantil do município. Surgiu, assim, a ideia de se trazer o módulo “Rebeca” e o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças a São Mateus, pois, nesse ponto da errância, muitas professoras de educação infantil percebiam o quanto a postura filosófica poderia contribuir com a formação do pensamento da criança. Iniciava-se um movimento que encontra eco nas palavras de Kohan (2016, p. 327), ao nos mostrar que “[...] fazer escola é restituir o que é próprio aos despossuídos”.

A necessidade de nos sentir desapropriados nos impulsionou a buscar novo chão. Uma nova forma de estar educador surge. Assim, em parte com apoio da Associação Nova Esperança, em parte custeado pelas próprias professoras, que se propuseram a pagar para conhecer as errâncias de alguém que, distante das origens, lhes apontaria os vínculos com o abrigo, lhes daria “maior embasamento” referente ao movimento inicial da Filosofia na Rede Municipal de Ensino, são promovidos encontros de formação:

Na realidade, nem eu cria que alguém só com o curso de pedagogia pudesse promover este arrulhar filosófico que estava dando início na educação pública municipal. Isto aconteceu em 2005, com 50 professoras participando dessa formação, e desde esse tempo para cá o movimento veio tomando proporções que eu não julgava possíveis. Foram promovidos outros dois momentos com os monitores vindos do Centro Brasileiro de Filosofia com Crianças, com os módulos Rebeca, Issao e Guga, Pimpa e não parou por aí. Algumas unidades de educação infantil ousaram iniciar o trabalho com as crianças. A princípio foi o Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM) Paraíso Infantil, Santo Antônio e as notícias do sucesso eram desejadas por todos os CEIMs (FURINI, professora e pedagoga).

As nossas errâncias foram se caracterizando pela ruptura e insatisfação com o estado que as coisas estavam e iam se constituindo. Logo, o que estava sendo ia se interrompendo, primeiro nos educadores, em seguida no espaço-tempo da educação municipal.

As relações que se afirmavam tornavam móveis e vazios os espaços. Em atenção e aberto aos sinais que o trajeto oferecia, o prof. Sergio Schweder, do Departamento de filosofia da Universidade Federal do Espírito Santo, com sede em Vitória, capital, elaborou um projeto de extensão e veio errar conosco e com alguns professores, visto que as escolas de ensino fundamental iam se interessando. Foram realizados seminários municipais de educação. Professores convidados traziam uma proposta de educação e em seu bojo uma disposição para o pensamento filosófico.

E, muito ousadamente, em 2007, foi elaborada a formação continuada: “filosofia para crianças: educando para o pensar – comunidade de investigação”. Esse curso alcançou aproximadamente 400 professores de educação infantil e ensino fundamental séries iniciais. Para nós, foi um movimento significativo e nossa proposta era que esses profissionais pudessem atuar nas escolas para “experienciarem” as aulas de filosofia e implantar as Comunidades de Investigação do pensamento em todas as escolas.

Eu vi este lugar de dentro. Em 2007, eu fiz parte da formação continuada. Interrompemos nosso querer e fazer em um período de feriado nacional e nos deslocamos. Nos demos lugar para acontecer. Experimentamos uma novidade onde a educação presente se fazia ausente pela oportunidade do pensar juntos e em diálogo. Onde o professor presente se ausentava na perspectiva do pensar coletivo e da liberdade do caminhar em diálogo que se apresentava como de, para e com todos (SILVARES, professora e pedagoga).

Outros cursos e formações foram pensados a partir daí, e na Secretaria de Educação passou a ter uma coordenação com o fim de dar suporte às educadoras que fossem ministrar a então disciplina de filosofia nos Centros de Educação Infantil Municipais e também nas escolas de Ensino Fundamental que haviam aderido ao programa. O assunto foi levado ao Conselho de Educação Municipal, que estudava os meios de tornar tal aspiração possível.

Com a expansão e interiorização das Universidades Federais, durante o Governo Lula, São Mateus recebe o Ceunes (Centro Universitário Norte do Espírito Santo) em 2006 e, em 2009, é instalado o Departamento de Educação e Ciências Humanas que, paulatinamente, se acerca também da realidade educacional de seu entorno. Assim, em 2011, dois docentes desse Departamento, Jair M. de Paiva e Maria Alayde A. Salim, se aproximam da rede municipal, visando conhecer a experiência do ensino de filosofia no município.

A partir desse movimento, propõem, em conjunto com a Secretaria de Educação, e a partir de um diagnóstico das professoras envolvidas, o projeto de extensão intitulado “Nortes da Filosofia: Formação Continuada, Currículos e Cotidianos de professores e professoras de Filosofia na Educação Básica da Rede Municipal de São Mateus, ES”, visando colaborar com a rede municipal através de cursos de extensão, eventos acadêmicos e outras ações de formação continuada.

Esse foi um momento da viagem em que se deu um encontro com outros corpos, pensamentos e escritos, compondo outro tempo espaço, conforme palavras de Kohan (2016, p. 330): “para mudar e interromper a vida onde ela não é vida, para permitir o nascimento de uma outra vida, nova, inexistente até o presente.”

Vimo-nos, então, como sujeitos do conhecimento que, ao se esvaziar em errância, constituem-se sujeitos da experiência, da atenção. Homens e mulheres, professores que se dispunham como um “[...] território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns vestígios, alguns efeitos” (LARROSA, 2002, p. 24). Assim, abrimo-nos a outras paisagens...

2.1 As Experiências do Errar – Vivendo de Viagens

A filosofia em errância se apresentou para nós como aquele lugar para onde íamos e de onde retornávamos sempre. Um lugar onde viver é conhecer e conhecer é pensar a própria vida que vai se tendo, por onde se vai para ser. Aprendemos a estar de viagem. Nesse caminhar sem um trajeto pronto, sem um guia de percurso,

nos surpreende a história dos lugares e dos sujeitos que habitam os trajetos ou que estão neles em movimento.

A Associação Nova Esperança foi, em 1998, o espaço que nos marcou, nos fez pensar que são possíveis outros modos de educação e de infância. Um espaço-tempo de infâncias (no sentido de começos) com crianças que não sabiam nem reconheciam a história daquele lugar e por não se compreenderem parte das experiências, em (des) afetos destruíam o espaço, desrespeitavam regras de convivência, sabotavam de todas as maneiras as atividades que eram oferecidas na intenção de mudar/transformar as vidas. O que se passava nos espaços-tempos da educação não as tocava, não as afetava por não lhes trazer significado, nem acesso ao viver a educação, a infância que lhes era própria, pois sem “a experiência e o saber que dela deriva *não há apropriação* de nossa própria vida” (LARROSA, 2002, p. 27, *grifo nosso*).

As crianças eram oriundas de famílias de baixa ou de nenhuma renda. Então, Nova Esperança deveria ser como um refúgio para eles. Mas, não era bem assim que eles viam aquele espaço. Viam apenas como uma família de italianos que vinha ali para impor limites e regras quase impossíveis de cumprir, tanto pelas crianças quanto pelos adultos ligados ao trabalho.

As sessões semanais de filosofia foram estabelecidas como um lugar de escuta, de desabafo e também de conhecimentos e de desejos comuns. Foram muitas histórias de vida conhecidas devido ao movimento *infantil* de sentimentos expostos na berlinda das rodas formadas pelas crianças, adolescentes, monitores de jardinagem e horticultura, de corte e costura, bordados... Todos vinham pensar em conjunto sobre temas gerados pelas leituras das novelas Lipmanianas ou de outros autores, como fábulas, fragmentos de filmes, poesias, músicas, quadros de artistas e outros muitos portadores de texto. Tudo virava filosofia.

Uma das recordações mais lindas foi quando estávamos ainda em período de adaptação das crianças de 3 anos, e que uma menininha, que não me recordo o nome, estava grudada ao pescoço da professora, que também participava da roda de filosofia, fez um comentário que demonstrou a nós, professora e eu, que as crianças mesmo em sofrimento, aparente desordem, estão ligados ao que está sendo proposto se isso é do seu interesse. Aquela criancinha chorava copiosamente por estar com saudades de sua mamãe, mas estava ligada ao que estava sendo debatido. Eu havia proposto uma observação dos tipos de casas que elas encontravam no trajeto entre suas casas e a escola. E eles por sua vez iam citando o que tinham visto: pessoas que faziam da ponte suas casas, das marquises das lojas e por aí... casas grandes ou pequenas, bonitas ou feias... e aquela menininha que eu julgava sem participar da aula, exclamou, entre lágrimas e entrecortadamente: '*e a árvore é a casa da formiga...*' (FURINI, professora e pedagoga).

Aquela criança fez uma relação que demonstrava uma elaboração de pensamento além daquilo que estava sendo proposto, provando que as crianças podem, sim, ter um pensamento *cuidadoso*, como sustenta Lipman sem seus livros e pesquisas, podem romper com o estabelecido, recriando e resistindo à realidade.

A resistência, por outro lado, aponta para o fato de que não há de se esperar quem nos carregue, quando o desejo do errar nos impulsiona em nossa insatisfação com a beira da estrada e com a maquiagem que a poeira acumulou. Praticar outras formas de educação é se colocar em movimento, deslocar-se de seu fazer, de seu ser, de seu saber, reconhecendo-se um sujeito em contínuo estado de ignorância, em mobilidade construtiva, constitutiva.

Em meus encontros com a filosofia e a infância já vivenciei momentos únicos. Lembro-me das aulas, revivo-as sempre como um abrigo em minha falta de chão. E agora, pensando se me arrependo dos movimentos que fiz, me veio à memória o dia em que na roda de conversas falávamos da importância do pensar, porque um aluno tinha ocasionado um pequeno acidente no recreio e todos diziam que só aconteceu porque ele não pensou antes de fazer e agora se arrependeria, tarde demais, na coordenação da escola. Crianças de 07 anos, conversando sobre pensar e arrepender-se iam fazendo suas relações, em um diálogo de acordos e discórdias pensantes. Liberdade no pensar e expor-se. Quando um aluno pede a vez e diz que *'tudo é uma questão de pensar bem. Só se arrepende quem cometeu o erro de não pensar'* (SILVARES, professora/pedagoga).

A nossa resistência se apresenta nos movimentos que fazemos, na insatisfação que nos desloca, que nos distancia do lugar seguro do lar, numa inquietude que nos remete sempre a uma nova forma de pensar, um novo e contínuo começo. Sem arrependimentos, porque ao vermos os espaços e seus habitantes produzindo e vivendo afetos, compreendemos a relação da educação, da infância e da filosofia como o território onde passar e acontecer se fazem no formar e transformar da existência pelo pensar e saber.

3 | SEMPRE EM ERRÂNCIA – DESLOCAR –SE SEMPRE... E SEMPRE

Estar em errância é disposição, é exposição onde os *chãos* que encontramos só nos tornam exilados. Não nos acostumamos com a residência, com o abrigo oferecido, pois eles sempre nos serviram de passagem para ir mais além. Superamos o sedentarismo do ensinar e aprender em errância. Compreendemos a dinâmica nômade na qual quem ensina precisa desejar estar e se atrever a viver.

Errar é um estar atento, é um movimento cuja vida é encontrada nas viagens que o olhar realiza quando se desloca de seu panorama comum e familiar. É errar no vislumbre de outros lugares, de outros sujeitos e de todas as possibilidades que o caminho do pensamento propõe à própria existência. Estrangeiros, sempre resistimos a todo *estar* e *ser* educação que rejeita a liberdade do pensar e do saber aberto a todos, seja através da crítica ou da investigação em cooperação entre as infâncias das crianças e nossas.

Deslocar-se em novos formatos... Compreendemos que uma nova identidade da educação e da infância se faz primeiro em nós, no quanto estamos dispostos a perder de nosso para ir nos tornando outros na esperança de que outros vivam a experiência, o afeto do ensinar e aprender em diálogo, em encontros do e para o

pensar o pensamento.

Outras mãos, outros pés e outras mentes vieram trazer novos saberes e produzir novos fazeres a este mover de pensares em infância, que vai seguindo em outros nascimentos. Nascimento que irrompe da novidade, do estar, ser, fazer, pensar novo.

Ensinar e aprender é educar-se, em movimento... Do corpo, do olhar nas trilhas em que se constituem os sujeitos da experiência, os sujeitos da atenção. Experimentar é interromper-se no padecer e acontecimentos que o olhar atento expõe do presente que se apresenta e suas urgências em nos convidar a ser/estar em trans/formação, conforme Larrosa (2002) nos inspira.

Que a filosofia continue com os ares da infância, com os (não) saberes da Infância, e com o encanto da infância. Na infância reside o encantamento, o afago, o amor desvelado, tão próprio aos amigos da sabedoria. Próprio da Infância que é nossa... Da criança, do adulto... Da educação.

Ao deslocar o olhar em atenção a tudo que se faça desenho de um roteiro vivido em errâncias o desconforto nos inquieta, nos confronta, mas olhando pelo retrovisor das vivências decorridas, percebemos o quanto já foi caminhado, entendemos que estar em movimento é uma urgência desse pensamento que não se satisfaz nas estadias permanentes, e que se desloca sem saber como e por que ou para onde estamos a caminhar.

Estar em movimento, deslocar-se é uma necessidade de se fazer um com o caminho, não apenas olhá-lo em sobrevoos, mas empoeirar-se com as múltiplas possibilidades ao longo da estrada. Não é um caminho fácil, muitas vezes entram pedras nos sapatos, as correias se gastam, mas, ao mesmo tempo, há uma alegria nas descobertas que provocam um deslumbramento pelo universo que nos penetra pelos olhos e se encarna em nossos corpos, fazendo-nos não mais viver em concordância com os saberes fabricados e que vêm com “manual de instrução”.

Pouco a pouco o movimento vai tomando ares de uma errância criadora, com a academia (universidade) provocada a igualar as inteligências pelo pensar e fazer escola, na voz das infâncias que ecoam e tomam os espaços.

Assim, é a trajetória dessas duas décadas de experiências de pensamento, inicialmente pensada solitária, mas que hoje já provam que uma andorinha pode, sim, começar um verão, um só não, vários verões. Jornada robusta, cheia de intenções e permeada de resistências às várias investidas de interrupção desse caminhar.

Estamos de viagem. Vamos em errância, resistindo, quiçá criando, sendo recriadas. A estrada é generosa e nos oferece a experiência como o espaço-tempo de aproximações e distanciamentos entre a educação, a filosofia e a infância, portanto, um trajeto de acontecimentos em que sair nem sempre é mudar de chão. Parafraseando Mia Couto, se depois não há mais cidade. “Se não há mais lugar nenhum. É exatamente aí que nós vamos”.

REFERÊNCIAS

BORBA, Siomara; KOHAN, Walter. *Filosofia, aprendizagem, experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

KOHAN, Walter. Inventamos ou erramos: um princípio para pensar a dimensão filosófica da educação? *Itinerários de Filosofia da Educação*, v. 13, p. 326-338, 2016.

_____. *Infância*. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, Jan./Fev./Mar./Abr. 2002.

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

MASSCHELEIN, Jan. E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. *Educação e Realidade*, v.33(1), p. 35-48, 2008.

“FILOSOFIA COM CRIANÇAS”: POTENCIALIZANDO CURRÍCULOS E COTIDIANOS NAS ESCOLAS

Cristiane Fatima Silveira

Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)

cristianesilveirapedagogia@gmail.com

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em
Educação (PPEDU/UFSJ)

Giovana Scareli

Universidade Federal de São João del-Rei

(PPEDU/UFSJ) gscareli@yahoo.com.br

Professora adjunta no Departamento de Ciências
da Educação (DECED/UFSJ)

RESUMO: As instituições educacionais, ao longo dos anos, vêm direcionando suas práticas com metodologias tradicionais e mecanicistas, que acabam por culminar em processos educativos empobrecidos de sentido, criticidade e criatividade. Nossa pesquisa tem como ponto de partida a reflexão de que é preciso pensar saídas, novas estradas e linhas de fuga para este caminho que, cada vez mais, parece se estreitar. A escola, potente local de encontros e afetos, deveria ter seus profissionais voltados ao desenvolvimento do pensamento de seus educandos, mas atualmente, por inúmeras implicações, essa exploração está comprometida. Partindo desse pressuposto, vemos na releitura de Walter Kohan, do programa de “Filosofia para Crianças” desenvolvido por Matthew Lipman, uma valiosa possibilidade de modificar os

currículos e cotidianos de nossas escolas, até então permeados de competitividade e isentos de criticidade. Por meio da “Filosofia com crianças”, podemos presenciar a formação de pessoas mais críticas, autênticas e pensantes. Na busca incessante por modificar o cotidiano da escola, cheio de imposições de variadas ordens, e do processo vertical de escolarização que, em geral, parte dos adultos para as crianças, seja na forma de Leis, Diretrizes, formatos, currículos, etc., desenvolvemos, na “errância”, oficinas de “Filosofia com Crianças” em uma escola da rede pública de São João del-Rei, Minas Gerais. As oficinas tinham por objetivo suscitar uma reflexão acerca das potencialidades dessa proposta, como uma alternativa que não só beneficia o processo educativo, mas também todo o desenvolvimento das habilidades do pensamento da criança, até mesmo em seu grafismo, o qual sofre muitas influências desde muito cedo e que afetam seu potencial expressivo. Portanto, as oficinas tiveram como objetivo mudar essa forma escolar, além de propor uma reflexão sobre as práticas de desenho desenvolvidas em sala de aula. Os resultados dessas oficinas nos mostraram que é preciso ouvir mais as crianças e que devemos provocar os agentes envolvidos nos processos educativos a repensarem suas ideias e práticas. Desse modo, acreditamos que a Filosofia com Crianças tem um grande

potencial para promover essa mudança.

PALAVRAS-CHAVE: Filosofia com Crianças; Educação; Currículos; Cotidianos.

“PHILOSOPHY WITH CHILDREN”: POTENTIALIZING CURRICULUMS AND EVERYDAY IN SCHOOLS

ABSTRACT: Over the years, Educational Institutions have been directing their practices with traditional and mechanistic methodologies, which result in impoverished educational processes of meaning, criticism, and creativity. Our research has as a starting point, the reflection that we should have to think about exits, new ways, escape routes to this way that, increasingly, seems to narrow it. The school, a powerful place for meetings, should have their professionals focused on the development of the student’s transformative thinking, while nowadays for uncountable implications this exploitation is compromised. Based on this assumption, we see in Walter Kohan’s retelling of the “Philosophy for Children” program, which is developed by Matthew Lipman, a valuable possibility to modify the curriculums/routines of our schools, by that time it’s full of competitiveness and without criticality. Through “Philosophy with children”, we can witness the growing of more critical, authentic and thinking people. In the incessant quest to change the routines of schools, full of impositions of mixed orders, and the vertical process in schooling that, in general starts from adults to children, whether in form of laws, guidelines, formats, curricular grades, etc, we developed with “errância”, “Philosophy with Children” workshops in a public school of São João del Rei, Minas Gerais. These workshops had to aimed to reflect about the potential of this proposes, as an alternative that it’s not only benefits the educational process, but also all development of children’s thinking skills, even in their graphics, that suffered a lot of influences since the beginning and affecting their expressive potential. Therefore, the workshops aimed to change this school system, as well as propose a reflection on the practices of drawing developed in the classroom. The results of these workshops, shows that it is necessary to listen to the children and we should have to bring the agents involved in the educational processes to rethink their ideas and practices. Thus, we believe the Philosophy with Children has a great potential to promote this change.

KEYWORDS: Philosophy with Children; Education; Curriculums; Everyday.

FILOSOFIA COM CRIANÇAS: UM BREVE HISTÓRICO

A Filosofia e seu ensino vêm adquirindo notoriedade em debates acadêmicos devido ao fato de que esta área do conhecimento se mostra enriquecedora a alunos de níveis de escolaridade que compreendem desde a educação infantil até o ensino médio. Pensar a filosofia como uma alternativa na construção de práticas educativas mais críticas e criativas, para a formação de sujeitos pensantes, pode ser uma alternativa muito válida, pois, a mesma trabalha de forma a estimular o pensamento, fazendo de cada “por que” em sala de aula um motivo para investigação e possibilidade de construção de conhecimentos.

Ainda nos anos de 1960, o educador e filósofo norte-americano, Matthew Lipman elaborou um programa de ensino que buscava estabelecer relações entre os conceitos de educação, filosofia e criança, o qual ficou conhecido como “Filosofia para Crianças (FpC)”. As experiências de Lipman em diferentes contextos (como, por exemplo, ao lecionar filosofia para universitários e ao presenciar as revoltas estudantis de 1968) o fizeram pensar sobre a necessidade de questões filosóficas serem inseridas no cotidiano escolar mais cedo, a fim de que os alunos aprendam a pensar criticamente. Com tamanha riqueza, o “FpC” veio a se tornar um movimento em nível nacional, sendo posteriormente traduzido para diversos idiomas. Dentro desse programa, existe a metodologia de “Comunidades de Investigação”, pensada por Lipman com o intuito de conscientizar os educadores de que a sala de aula tradicional deve ser transformada em uma comunidade de investigação. O pesquisador propôs que as crianças participassem ativamente de discussões, estabelecendo relações dialógicas de ensino filosófico, onde pudessem adquirir, cada vez mais, “um pensar crítico, criativo, ético e político” (SOUZA, 2013, p. 02).

O filósofo e pesquisador Walter O. Kohan elaborou, a partir de seus estudos, críticas ao programa de Lipman, mas não deixou de reconhecer sua importância ao relegar à filosofia um papel importante no desenvolvimento de todas as crianças. Kohan aponta alguns desafios para pensar a “FpC”, proposta por Lipman, em seus aspectos institucionais, teóricos e metodológicos, os quais, do seu ponto de vista, necessitavam de mudanças. Em entrevista à Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE) no ano de 2005, e em outros escritos, o autor define como desafios institucionais aqueles que se referem ao fato de que o programa de Lipman parecia estar “acomodado” com o contexto educacional privatizante em curso na América Latina. Uma instituição era criada, os materiais eram traduzidos e vendidos e, conseqüentemente, somente as instituições que podiam pagar pela formação a obtinham. Kohan sentia-se incomodado com essa forma organizacional do programa e este parece ser um primeiro ponto que o leva a estabelecer modificações, concentrando seus trabalhos na universidade pública.

No que se refere aos desafios teóricos, o autor afirma que o pragmatismo do programa lhe era cada vez mais insatisfatório, quando pensado junto à teoria de alguns filósofos franceses contemporâneos, como Deleuze, Foucault e Rancière. Kohan percebeu que o programa de Lipman estava apoiado em uma imagem dogmática do pensamento, sendo a escola e os processos de produção de subjetividade imbuídos de uma concepção ingênua. Além disso, aponta como desafios metodológicos aqueles que se referem diretamente à prática com os materiais do programa, os manuais e as novelas. Para Kohan, não seria necessário apenas a substituição destes materiais por outros, mas a revisão da ideia que eles defendem sobre filosofia e sobre as posições em que são colocados tanto os docentes quanto as crianças. Segundo Kohan (1998), no programa de Lipman o professor se tornava uma espécie de “pastor filosófico” ao limitar sua prática ao papel de mediador das discussões

entre os alunos. Os papéis de Filósofo e professor aparecem fendidos, sendo os filósofos os criadores do método e os professores os aplicadores do mesmo, o que acaba por distorcer o sentido “dialógico” da filosofia em sala de aula.

Kohan propõe a composição de uma experiência de filosofia que tem como base os trabalhos de Lipman, porém, não em formato de novelas, mas estruturados em momentos necessários para a realização de uma prática filosófica que os educadores possam desenvolver em sala de aula, de forma reflexiva e efetiva, denominada “Filosofia com Crianças” (FcC). O autor publicou em 1998, uma coleção de livros intitulada “Filosofia na Escola”. A experiência da “FcC” se apresenta, nesses textos, como uma série de sugestões e apontamentos que orientam a prática da composição de uma experiência de filosofia.

A passagem da nomenclatura “Filosofia para Crianças” para “Filosofia com Crianças”, por Kohan, se deve ao fato de que ele defende a ideia de que a experiência é desenvolvida “com” as crianças, em interação com elas, não é algo desenvolvido “para” elas. A “Filosofia com Crianças” se difere, em muitos aspectos, do programa “Filosofia para Crianças”, sendo a primeira uma proposta de composição de experiência de filosofia, sistematizada, nos próprios livros de Kohan, para que os educadores possam desenvolver em suas salas de aula, enquanto o segundo se refere a um programa, vendido, acessível somente para aqueles que o podem comprar. Dessa forma, na “FpC” o material é indisponível nas escolas públicas, enquanto na “FcC” o apoio para a composição de experiências de filosofia é encontrado em muitos escritos de Kohan, estando disponíveis e passíveis de serem desenvolvidos na escola pública, foco de seus estudos. Outro ponto a se considerar nesta diferenciação é o fato de que nas novelas do programa de “FpC” os temas a serem trabalhados já estão prontos, por ser uma proposta de um material pronto e acabado, não havendo possibilidade de contextualização, de aproximação com a realidade, já na proposta de Kohan, os conceitos a serem trabalhados são definidos pelo educador, a partir das necessidades de discussão naquele contexto/realidade. Essas são algumas das diferenças entre a “FpC” e a “FcC” e muitas outras podem ser encontradas ao se analisar as propostas de ambas.

Costa e Fernandes (2016) relatam suas experiências com graduandos em Pedagogia que envolvem o uso das palavras “para” e “com”. Segundo os autores, essa escolha perpassa o trabalho objetivado envolvendo uma questão ética de posicionamento do educador e de reconhecimento da horizontalidade do processo educativo. No trabalho de filosofia “com” crianças, educador e educando têm muito a contribuir, o conhecimento é construído conjuntamente, na interação do primeiro “com” o segundo e não em uma transferência de informações de um “para” o outro, partindo de um agente ativo para o passivo no processo:

Com ajuda de alguns textos [...] acabamos por problematizar a diferença essencial que há no emprego das preposições “para” e “com”. Haveria diferença em fazer filosofia *para* crianças e *com* crianças? A discussão gerada foi bastante

interessante, fazendo com que as próprias alunas do curso repensassem suas práticas cotidianas em sala de aula com seus pequenos alunos. Da filosofia passamos à pedagogia: haveria diferença entre uma pedagogia *para* crianças e uma pedagogia *com* crianças? Posições à parte, o que estava ali em questão era a forma como nos posicionávamos em relação aos nossos alunos. Percebemos, então, que estávamos falando de ética mesmo não estando formalmente estudando o tema ética. (COSTA; FERNANDES, 2016, p. 52).

Podemos verificar, diante desse exemplo, que discutir com os estudantes (futuros professores) questões que nos fazem pensar, que são importantes para provocar o pensamento sobre o que fazemos e em que acreditamos foi de fundamental importância. Dessa mesma forma, acreditamos que devemos fazer a mesma coisa com as crianças, para que possam perceber a importância do pensar e de garantir que na sala de aula possa existir uma comunidade de investigação.

Por isso é que estamos propondo um novo paradigma em educação, que busque, não só no Brasil, mas no mundo inteiro, transformar cada sala de aula numa comunidade de investigação. Nessas comunidades, seriam desenvolvidas as inteligências emocional, cognitiva e social das crianças. Exploraríamos não só o que pensamos e como pensamos, mas, também, o *que* sentimos e *como* sentimos, e exploraríamos o que pensamos que a sociedade deveria ser e como deveríamos nos relacionar nessa sociedade. (KOHAN; WUENSCH, 1998, p. 18).

A experiência de pensamento proposta por Kohan é, a nosso ver, uma linha de fuga deste sistema tradicional, onde os currículos e cotidianos são empobrecidos de criatividade e criticidade.

FILOSOFIA COM CRIANÇAS E DESENHO INFANTIL: RICAS EXPERIÊNCIAS...

Após pesquisas realizadas acerca destes trabalhos, optamos por estudar e desenvolver, em nossas oficinas, a composição de experiências com filosofia proposta por Walter Kohan em uma releitura do programa pioneiro de Lipman. Os estudos de Kohan se fizeram relevantes por consistirem em um trabalho em que a filosofia foi ainda mais explorada, vista como “uma prática estreitamente ligada à experiência, especificamente à experiência de pensar com outros” (OLARIETA, 2014, p. 14).

Salientamos, desde já, que nas oficinas tomamos como base os escritos de Kohan (*in* KOHAN; OLARIETA, 2012, p. 20) o qual propõe os seguintes momentos para composição de uma experiência de pensamento: “disposição inicial” (atividade prévia ao trabalho textual), “vivência (leitura) de um texto”, “problematização do texto” (levantamento de temas e/ou questões), “escolha de temas/discussões” (buscando focar o problema ao qual se pretende direcionar a discussão), “diálogo” (troca de ideias e argumentos) e “para continuar pensando” (atividade posterior à discussão, coletiva ou individual, destacando ou retomando alguma dimensão da experiência).

As oficinas a serem aqui apresentadas foram realizadas na cidade de São João del-Rei, Minas Gerais, em uma escola da rede pública de ensino, durante a pesquisa de campo para o trabalho de conclusão do curso de Pedagogia da UFSJ,

da então graduanda Cristiane Silveira, sob a orientação da Profa. Giovana Scareli. A composição proposta por Kohan foi desenvolvida sugerindo aos alunos, como atividade de síntese, a produção de desenhos a partir da contação e posterior discussão filosófica acerca das fábulas “A Cigarra e a Formiga” e “O Lobo e o Cão”¹.

Para as oficinas, a proposta foi estudada com mais profundidade, buscando construir uma reflexão sobre as práticas de desenho utilizadas em sala de aula, principalmente, sobre a desestimulação do potencial criativo e expressivo das crianças por meio do grafismo, oriunda das práticas escolares que, aos poucos, vão retirando as expressões artísticas do currículo, dentre outras implicações desta temática.

Tomamos como objeto de análise os desenhos infantis, propostos às crianças no “para continuar pensando”, como uma atividade de síntese, posterior ao diálogo, a troca de argumentos e a construção de significados para as temáticas abordadas. A escolha dessa atividade se deu devido ao seu potencial expressivo, pois, por meio de traços, linhas, formas e cores são registrados no papel, imagens criadas pelo exercício do pensamento e pela criatividade. Dessa forma, é preciso reavaliar as práticas de desenho nas escolas, pois, como nos alerta Derdyk (2010, p. 21) a escola nos transmite suas formas de pensar e ver o mundo, não permitindo, muitas vezes, à criança se impor enquanto “ser global, que mescla suas manifestações expressivas: canta ao desenhar, pinta o corpo ao representar, dança enquanto canta, desenha enquanto ouve histórias, representa enquanto fala”. É preciso que os educadores vejam na arte e na expressão gráfica livre elementos essenciais ao processo de desenvolvimento do educando.

Além desse potencial expressivo, o desenho também pode ser apontado como comunicação, pois, o mesmo é protagonista da chamada “linguagem gráfica”. Ao se pensar o desenho enquanto ato comunicativo (desde as pinturas rupestres até as imagens computadorizadas da nossa atualidade e os desenhos produzidos por crianças) muitas são as possibilidades de análise. Um exemplo é o fato de que o desenho foi utilizado por diferentes civilizações não apenas para se expressar, mas também para se comunicar, compondo símbolos e formas.

O desenho, cada vez mais, assume seu papel comunicativo, papel este que pode ser visto em diferentes situações como, por exemplo, nas pichações e grafites encontrados nas ruas de todas as cidades. Geralmente, essas manifestações artísticas se utilizam de desenhos que estabelecem comunicação imediata conosco, isto porque, como afirma Derdyk (2010, p. 23) “o desenho possui uma natureza específica, particular em sua forma de comunicar uma ideia, uma imagem, um signo”.

Segundo Possa e Vargas (2014), a comunicação via linguagem gráfica entre

¹ Já havíamos desenvolvido, no ano de 2015, um projeto de iniciação científica com bolsa da FAPE-MIG, intitulado “A pesquisa com imagens no campo educacional: um estudo de desenhos infantis produzidos a partir de fábulas”, que abordava a Filosofia com Crianças”.

as crianças se apresenta de forma ainda mais acentuada, pois, muitas vezes, sua produção é a única forma encontrada por ela para se comunicar e expor as informações que precisam ser manifestadas por seu inconsciente. Há comunicação direta e clara nos desenhos infantis que permite aos pais, educadores e familiares compreender o mundo da criança. Isso faz do desenho um importante meio de comunicação na relação criança-adulto.

O desenho é uma atividade que pode potencializar o ato educativo, os currículos e cotidianos, mas acaba, muitas vezes, sendo esquecido dentro de nossas escolas. Contudo, foi ele que nos levou a refletir sobre o fato de que as crianças estão passando sua infância sendo influenciadas pelos adultos que com eles convivem, pela cultura e pela mídia. Vivem na era da tecnologia, do acesso rápido e fácil, de tudo muito dado e pronto. Apresentam, desde muito cedo, estereótipos (TINÔCO, 2003) em seus desenhos, tais como, sol, coração, casa, nuvem, flor, dentre outros.

Nossas oficinas tinham o intuito, não só de proporcionar às crianças experiências de desenhos livres, mas também objetivávamos estimular conversas, realizar exercícios de pensamento e, sobretudo, transformar o currículo da escola, mesmo modestamente, para que aquelas crianças que não participaram das oficinas, também tivessem a oportunidade de vivenciar práticas educativas diferenciadas. Buscávamos modificar o cotidiano, até então permeado de práticas tradicionais, mecanicistas, em ambientes provocadores de reflexões. Durante as oficinas, não eram apresentadas ilustrações referentes às fábulas, como forma de não influenciar o grafismo dos alunos, permitindo que os desenhos fossem fruto das concepções ali refletidas, construídas, de seu modo de pensar sobre a temática, de sua autotransformação.

FILOSOFIA E EDUCAÇÃO: A ERRÂNCIA NA ATIVIDADE DOCENTE DAQUELE QUE BUSCA TRANSFORMAR AS ESCOLAS

Desenvolvemos nossas oficinas como errantes, no aprendizado contínuo, na busca incessante, na “errância com conhecimento de causa do que não se tem, do que não há certeza, do erro que faz inventar” (KOHAN, 2013, p. 14). O educador errante percorre diferentes caminhos até encontrar aquele que mais tem a contribuir com seus ideais, com a educação, com o desenvolvimento do pensamento. Ao desenvolver as oficinas nos reconhecíamos como errantes, na qualidade de educadoras em busca por uma educação crítica, reflexiva e criativa. Inventamos escola, nos reinventamos, fizemos escola, no intuito de “criar uma escola outra na escola mesma” (GALLO, 2015, p. 202).

Assim como o mestre inventor de Kohan (2013, p. 25), Símon Rodríguez, buscamos assumir o papel de “fazer escola” dentro da vida social, dentro e (fora) da escola, nos pensamentos e na vida, na errância, na busca pela consolidação de uma prática de ensino diferenciada da fixada em nossas escolas. Fomos errantes, como aquele “que não se conforma com um estado de coisas ou alguém para quem

as coisas não têm estado fixo, mas que busca interromper e tornar impossível a continuidade do que está sendo” (KOHAN, 2013, p. 60).

Atualmente, os currículos presentes em nossas escolas (sejam eles em nível macro – sistema de ensino – ou em nível micro – sala de aula) são, em grande parte, baseados na competitividade e no pouco ou nenhum questionamento. A Filosofia pode contribuir com a Educação propondo aulas que se diferenciem do modelo pedagógico tradicional, em busca de outros modos de ser e estar com os alunos. Essas práticas diferenciadas podem ser alcançadas criando “um ambiente agradável, um clima gostoso e estimulante que inspire a confiança dos participantes e vontade de fazer parte dessa experiência” (KOHAN, 2012, p. 22).

Para Rancière (2002, p. 136) a instrução pública é “o meio de equalizar progressivamente a desigualdade, vale dizer, de desequalizar indefinidamente a igualdade”. É na instrução pública, tão desvalorizada socialmente, que muitas crianças se encontram, se formam e constroem conhecimentos essenciais, aqueles que, segundo Kohan (2013), são os que devem ser transmitidos: os conhecimentos de vida e não os de ciência. Aproveitamos para adentrar superficialmente na discussão dos conhecimentos científicos e não-científicos, pois, não só Kohan, mas também Serres (2013, p 20.), em seu livro “Polegarzinha”, deixam claro que em nossa atual sociedade os alunos têm acesso muito fácil ao conhecimento científico, pois, ele está presente em todos os lugares, a um “*click*” de nossos dedos, ou melhor, de nossos “polegares”, porém, se distanciando da construção dos conhecimentos de vida. Partindo desses pressupostos, o autor se questiona:

Por que a Polegarzinha se interessa cada vez menos pelo que diz o porta-voz? Porque, diante da crescente oferta de saber, num imenso fluxo, por todo lugar e constantemente disponível, a oferta pontual e singular se torna derrisória. (SERRES, 2013, p. 46).

O conhecimento científico se disseminou nesta era digital que vivenciamos e sabendo que os alunos têm acesso a ele tão facilmente, na palma de sua mão, a qualquer hora e em qualquer local, julga-se necessária e essencial a preocupação com a construção de conhecimentos de vida, sociais, aos quais os alunos, cada vez menos, têm acesso. Conhecimentos de si, do mundo e do outro são cada vez mais escassos em nossa sociedade, o que requer que o educador repense suas práticas de ensino.

O educador, para isso, precisa se transformar neste mestre inventor (KOHAN, 2013) e mestre emancipador (RANCIÈRE, 2002) criando linhas de fuga deste sistema tradicional de ensino, no qual o educador é visto como o centro do processo educativo, como detentor do conhecimento, enquanto o educando é mero receptor, passivo. Os alunos estão cada vez mais “tagarelas”, como afirma Serres (2013, p. 45), pois, todos têm o saber à disposição, acessível, através da *internet*, em suas mãos. Eles precisam “ter voz” em seu processo de aprendizagem, o que a “Filosofia com Crianças” propõe e o que pudemos ver se efetivar em nossa prática, nas oficinas.

Na disposição inicial realizávamos uma conversa inicial com os alunos, como forma de introduzir o trabalho com as fábulas que seriam apresentadas no momento seguinte: “A Cigarra e a Formiga” e “O Lobo e o Cão”. Propúnhamos alguma atividade artística, como música, dança, dobradura, pintura em grupo, dentre outras, com o intuito de “convocar o grupo e as pessoas que o formam como um todo diverso e complexo” (KOHAN; WAKSMAN, 1998, p. 94).

Apresentamos no momento da leitura do texto, em dias distintos, as duas fábulas. Após a leitura, problematizamos os textos levantando questões e estimulando as crianças para que elas também questionassem. Posteriormente, selecionamos junto a elas as perguntas para o diálogo. Estávamos cientes de que, para que houvesse a composição de uma experiência de pensamento, perguntas seriam necessárias, mas não quaisquer perguntas, e sim, indagações que instigassem o pensamento e levassem as crianças a refletirem.

Ao longo do diálogo com as crianças as perguntas formuladas eram anotadas na lousa por nós, de forma compreensível e clara, a todos os envolvidos na oficina. Sabíamos a importância de nos posicionarmos sem demonstrar conhecimentos prévios, mas propondo às crianças uma investigação coletiva por meio de questionamentos, buscando melhorar, cada vez mais, as perguntas, tornando-as ainda mais potentes. Kohan e Wuensch (1998) ressaltam o papel significativo do educador neste processo, pois, este é capaz de possibilitar à criança a construção de uma criticidade ainda não incorporada por todos os adultos de hoje, afirmando que

Se me perguntassem por que eu me envolvi na ideia de que as crianças façam filosofia, diria que é porque me sinto ofendido com a ideia de que tratamos as crianças como se fossem depósitos e as mutilamos até que sejam maiores de idade. Elas fazem dezoito anos e continuam utilizando palavras como amor e amizade, sem saber do que estão falando. (KOHAN et WUENSCH, 1998, p.17).

Já no “para continuar pensando” propomos como atividade de síntese um desenho. Pedíamos às crianças que desenhassem algo relacionado aos conhecimentos construídos naquela oficina, não tendo como intuito um fechamento devido ao fato de que o interesse, neste momento, é “privilegiar o modo de construir o pensar filosófico” (KOHAN; WAKSMAN, 1998, p. 109), mas enaltecendo os conhecimentos construídos ao longo da discussão filosófica, proporcionando um grande crescimento cognitivo, afetivo e compreensivo de si no mundo, possibilitado pela discussão anterior.

Ao final das oficinas, diferentes aspectos nos chamaram a atenção nos desenhos infantis, cabendo destaque às obras em que foram perceptíveis mudanças de concepções pelos educandos, que na “disposição inicial” pensavam de certa forma sobre as fábulas e seus personagens, e já no “para continuar pensando” estruturaram outras significações em seu grafismo sobre as mesmas. A discussão filosófica proporcionou a eles uma reflexão sobre as fábulas, que são conhecidas por

terem uma “moral da história” forte e que quer educar o leitor.

A experiência filosófica permitiu a reconstrução desta moral, sempre direta e rigorosa, levando os alunos a pensarem criticamente sobre os papéis de todos os personagens envolvidos no enredo da história e sobre as possíveis transposições da narrativa para nossa vida. Percebemos que os alunos com que trabalhamos, entre seis e sete anos de idade, já tinham a concepção de que a fábula traria uma “moral da história” e de que esta estaria direcionada a punição de um personagem devido a determinado comportamento ou modo de viver.

Fomos fazendo de cada julgamento – previamente estruturado pela própria narrativa da fábula – um novo questionamento e, a partir disso, os educandos puderam ver, pensar e agir de formas diferentes no mundo. Ao propiciar um ambiente em que todos pudessem se manifestar, e com isso participar ativamente de seus processos de aprendizagem, suscitamos o pensamento em um novo meio de educação, mais prazerosa e envolvente, ou como melhor conceitua Costa e Fernandes (2016, p. 50), uma “didática erótica” na qual tudo não está exposto de antemão, mas sim, submetendo o sujeito “àquilo que não consegue visualizar a não ser com a ajuda de seu imaginário”.

A reflexão e o exercício do pensar levaram os educandos a se sentirem empoderados e até mesmo aqueles mais tímidos começaram a participar das oficinas, sem medo de falar, sem receio de errar, afinal, firmamos conjuntamente o compromisso de não julgar, criticar, nem inferiorizar o pensamento do outro. Assim, eles passaram a participar mais das aulas de suas professoras (como afirmado por elas), demonstrando estarem mais seguros para se manifestar em sala de aula, de que são capazes de pensar sobre diferentes temas e, dessa forma, perceberam que estão construindo conhecimentos.

O prazer dos alunos em participar das oficinas era nítido, assim como nos relatos dos alunos participantes do projeto “Em Caxias, a filosofia en-caixa?”, na cidade de Duque de Caxias, apresentado no livro “A escola pública aposta no pensamento” (KOHAN; OLARIETA, 2012). Os relatos de alguns participantes desse projeto encontram-se no livro, como é o caso do participante Ricardo H. S. de J. Júnior (In KOHAN; OLARIETA, 2012, p. 52).

“Filosofia pra mim

É saber escutar

Mas se tiver vontade

Também podem falar

Filosofia é um dom

Que se chama filosofar

É um momento da aula
Que paramos para pensar
Falamos um pouco de tudo
Nesse nosso momento
Já falamos sobre o nada
Liberdade, pensar e tempo
É uma sexta-feira
De muita alegria
Quando nós descemos
Para fazer filosofia
Afinal, filosofia pra mim
É tentar explicar o inexplicável
Responder o que não é pergunta
Fazer o difícil virar fácil.”

A poesia acima foi mais um potente encontro nesta caminhada por pesquisas acerca de experiências de pensamento, na perspectiva da “Filosofia com Crianças”, pois, tudo aquilo visto e ouvido por nós, dos educandos participantes de nossas oficinas, fez cada verso, estrofe, parecer-nos familiar. Nas palavras de Ricardo ao “tentar explicar o inexplicável, responder o que não é pergunta” tomamos dimensão do potencial das discussões filosóficas quando educador e educando se questionam, instigam o pensamento e constroem conhecimentos no percurso que se faz para “explicar o inexplicável” e para “responder o que não é pergunta”. A Filosofia nos leva a refletir sobre nossas indagações pessoais, angústias, receios, sonhos e até mesmo certezas de limitações, mostrando que na atividade pensante a palavra “limite” não ocupa espaço.

CURRÍCULOS E COTIDIANOS: AS PROVOCAÇÕES DA FILOSOFIA NA ESCOLA

Ao adentrar a escola pública onde desenvolvemos as oficinas, o sentimento de esperança em uma educação mais significativa para as crianças crescia dentro de nós. Não obstante, no primeiro instante, o receio se apresentou, pois, tínhamos em toda a prática a dependência da aceitação ou não da docente em sala de aula.

Gostaríamos de frisar que nos foi concedido apenas três aulas para a realização das oficinas, perfazendo um total de seis horas. Iniciamos nossa primeira intervenção cantando cantigas de roda, as quais foram seguidas de uma conversa com os alunos sobre o conhecimento que já possuíam acerca do tema “Filosofia”. Ao perguntar se alguém conhecia essa palavra (Filosofia) fomos surpreendidas porque nenhum dos alunos sabia ao que ela se referia. Após alguns minutos de conversa eles chegaram à conclusão de que Filosofia se remeteria a prática de “conversar” e “refletir”. As palavras ditas pelos alunos foram anotadas na lousa.

Posteriormente, realizamos a contação da história e nos momentos seguintes houve a “problematização”, a “escolha dos temas” e o “diálogo”, constituindo assim, a discussão filosófica. Foram levantadas questões para as crianças em remissão aos pontos mais importantes da fábula, tais como: “porque vocês acham que a formiga passou o verão todo trabalhando?”, “porque vocês acham que a cigarra passou o verão todo cantando?”, “o que vocês acham da atitude da formiga ao final da fábula?”, “o que vocês acreditam ter acontecido com a cigarra?”, dentre outras. As respostas das crianças giraram em torno da moral, sempre voltadas à Formiga enquanto personagem trabalhadora e à Cigarra como preguiçosa, embora nós não tenhamos lido a moral da história presente ao final das fábulas que foram lidas. Muitos disseram que a Formiga estava certa em não ajudar a Cigarra, pois trabalhou todo o verão, enquanto a Cigarra apenas ficava cantando. Após essas respostas, questionamos as crianças sobre a possibilidade de a Cigarra não ser preguiçosa, lembrando a elas que a mesma tocava violão e cantava, o que muitos artistas (cantores e atores) fazem. Isto fez com que as crianças refletissem e ao final de nossa discussão filosófica chegassem à conclusão de que a Cigarra também tinha sua profissão, de cantora. Nossa atividade de síntese foi, ao final da aula, assim como nas duas aulas subsequentes, um desenho relacionado à fábula.

Em nossa segunda intervenção iniciamos a aula com a brincadeira “Qual música você é?”, pedindo a cada criança que cantasse ou falasse o trecho de uma música que gostasse. Muitas músicas diferentes foram cantadas, de todos os ritmos. As meninas, em grande parte, cantaram a música do filme “*Frozen: uma aventura congelante*”, que é muito conhecido entre as crianças e os meninos variaram bastante, cantando músicas de filmes, desenhos animados e até mesmo músicas populares.

Em seguida, realizamos a contação da fábula “O Lobo e o Cão”. A fábula selecionada para levar à escola é uma releitura de Olavo Bilac da obra original de Esopo e possui muitas palavras difíceis, fazendo com que, em muitos momentos, precisássemos recorrer a palavras mais conhecidas pelas crianças. Após a contação da fábula, iniciamos nossa problematização levantando as seguintes questões: “como vocês acham que era a vida do cão?”, “como vocês acham que era a vida do lobo?”, “porque vocês acham que o lobo não quis viver com o cão?”, “o que vocês aprenderam com esta fábula?”, “vocês se identificam com qual dos dois personagens da fábula”, dentre outras. As crianças disseram que “o cão tinha uma vida boa”, “o

cão tinha tudo o que ele queria: comida, carinho”, “o cão tinha conforto”, “o lobo sentia fome”, “o lobo vivia sozinho”, “o lobo era triste”, “o lobo não quis morar com o cão porque ele não queria viver preso na coleira”, “eu também não iria querer ficar preso”, “eu prefiro viver como o lobo, que faz tudo o que ele quer” e a partir de seus questionamentos, discutimos a questão da liberdade e do conforto. A própria professora regente interagiu nesse momento, enriquecendo nossa discussão.

Finalizamos a aula com um desenho. Levamos folhas, canetinhas, lápis de cor e giz de cera e pedimos às crianças que usassem os materiais para desenhar na folha algo que houvesse despertado a atenção na fábula trabalhada em sala. Quando as crianças terminavam seus desenhos, iam uma a uma à frente da sala e mostravam seus desenhos aos colegas, expondo o que havia desenhado. Todas as crianças quiseram, espontaneamente, expor seus desenhos.

Em nosso terceiro e último dia de intervenção iniciamos a aula com um preâmbulo e em seguida realizamos a contação da fábula “A Cigarra e a Formiga – A Formiga boa”. Após a contação da fábula iniciamos a problematização com os alunos e, posteriormente, realizamos a discussão filosófica. Ambas, problematização e discussão, giraram em torno das seguintes perguntas: “o que vocês acharam das atitudes da formiga? E da cigarra?”, “a cigarra e a formiga trabalhavam em conjunto?”, “na opinião de vocês, a cigarra estava trabalhando?”, “quais diferenças vocês notam entre a fábula contada hoje e a fábula contada em nossa primeira intervenção?” e “com qual das duas fábulas você mais se identifica?”. As crianças nos disseram que no primeiro dia de contação da fábula “A Cigarra e a Formiga” elas conseguiram mudar seu ponto de vista, pois, antes elas acreditavam que a Cigarra era preguiçosa e a Formiga era a única que trabalhava. Além disso, os alunos nos relataram que acreditam que “a cigarra e a formiga são amigas e trabalham juntas”, que “a cigarra trabalhava, tocando violão e cantando, como os cantores”, “o canto da Cigarra aliviava o trabalho da Formiga”, etc. Após esse momento de discussão filosófica pedimos às crianças que fizessem um desenho sobre a fábula.

As professoras, em sua maioria, ocupando seus cargos anos a fio naquele ambiente escolar não demonstraram grande entusiasmo pelo desenvolvimento das oficinas, o que acreditamos ter ocorrido em função do desconhecimento da proposta de experiências de pensamento. Apesar de dar espaço para que as oficinas fossem realizadas, as professoras não se envolveram em um primeiro momento. No entanto, ainda na primeira oficina foi perceptível o envolvimento da professora responsável pela sala e com o decorrer de nossas visitas ela se aproximava ainda mais de nossas práticas.

Sentíamos, a cada dia, a mudança nos olhares das educadoras e ao final de nossa pesquisa sentimos que o trabalho foi muito significativo e válido para as crianças, para a escola e para modificar o cotidiano escolar durante aqueles dias. Os educandos criaram, conosco, vínculos afetivos e pudemos ver a autoconfiança dos mesmos se materializando uma vez que podiam expor suas ideias, participar das

aulas e “quebrar o silêncio” da sala com apontamentos até então guardados para si.

Outras educadoras, que não participaram das oficinas, perguntaram-nos sobre como se dá a composição dessa experiência e disseram que iriam buscar por mais informações. Nosso intuito, de dar voz às crianças, de provocar os professores para outras práticas e modificar o cotidiano da escola, parece ter tido sucesso.

CONSIDERAÇÕES E POSSIBILIDADES DESTE CAMINHAR...

Pausaremos a reflexão com a certeza de que esta discussão não se encerra por aqui, pois, os conceitos de filosofia, educação e infância, intimamente relacionados, rendem profundas, inúmeras e potentes reflexões. Pensar uma “nova” educação na qual a criança é o centro do processo educativo, tendo como base experiências filosóficas dotadas de sentido, singularidade e criticidade, parece-nos um largo passo nesta estrada infinita onde se constroem os conhecimentos. Desenvolvíamos nossas oficinas na errância, não tínhamos e ainda não temos a certeza de termos realizado o “correto”, mas acreditamos estar no caminho, pois buscamos incessantemente o desenvolvimento pleno das crianças, em seus modos de ver, pensar e agir no mundo que as cerca.

Acreditar na potência da Filosofia nos processos de desenvolvimento e, mais que isso, implementá-la em sala de aula, na errância, na busca incessante por transformar as instituições educativas pode contribuir para que novas concepções de educação e de currículos sejam construídos ou revistos, tendo em vista a promoção da autonomia e o exercício do pensamento dos educandos.

Novos cotidianos, permeados de ricas práticas educativas; novos currículos, constituídos da leveza de processos educativos horizontais; novos educandos, críticos perante a sociedade que se apresenta e conscientes de seu lugar no mundo; podem transformar a educação. Nossas oficinas, além de trabalhar com as implicações do grafismo infantil, buscaram promover muitas discussões, instigar o pensamento das crianças e provocar a comunidade escolar a repensar suas práticas e concepções sobre o ato de “educar”.

As crianças precisam exercitar o pensamento e serem críticas perante tudo que a sociedade nos impõe. Em tempos cada vez mais difíceis e instáveis a escola tem um papel muito importante nesse processo de construção de conhecimento de si e do mundo, sendo as experiências de pensamento, um modo de fazer educação que favorece a vivência do pensar e a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo.

REFERÊNCIAS

COSTA, Luciano Bedin da; FERNANDES, Rosana Aparecida. Quem tem medo de filosofia? Filosofia para crianças e infâncias. In: MIORANDO, Tania Micheline; SILVA, Jacqueline Silva da Silva (orgs.). **Formação de professores: nas trilhas do Parfor**. Lajeado: Ed. da Univates, 2016. p. 52.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. 4. ed. Porto Alegre, RS: Zouk, 2010.

GALLO, Sílvio. A escola: lugar de formação? *In*: SCARELI, Giovana (org.). **Educação, culturas, políticas e práticas educacionais e suas relações com a pesquisa**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 191-205.

KOHAN, Walter Omar. **Entrevista com Walter Kohan**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Universidade de Brasília. nov. 2005. Disponível em < <http://elistas.egrupos.net/lista/didactifilosofica/archivo/indice/1229/msg/1239/>>. Acesso em abril de 2018.²

KOHAN, Walter Omar. **O mestre inventor**: Relatos de um viajante educador. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

KOHAN, Walter Omar; OLARIETA, Beatriz Fabiana (orgs.). **A escola pública aposta no pensamento**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

KOHAN, Walter Omar; WAKSMAN, Vera (Orgs.). **Filosofia para crianças**: a tentativa pioneira de Matthew Lipman. São Paulo: Vozes, 1999. v. I. (Filosofia na escola)

KOHAN, Walter Omar; WUENSCH, Ana Míriam (Orgs.). **Filosofia para crianças**: a tentativa pioneira de Matthew Lipman. São Paulo: Vozes, 1999. v.I. (Filosofia na escola)

KOHAN, WALTER. **Filosofia para crianças**: a tentativa pioneira de Matthew Lipman. São Paulo: Vozes, 1998.

OLARIETA, Beatriz Fabiana. **Gestos de escrita**: pesquisar a partir de uma experiência de filosofia na escola/ Beatriz Fabiana Olarieta. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

POSSA, Karine; VARGAS, Alessandra Cardoso. **O desenho na Educação Infantil**: Linguagem e expressão da subjetividade. Revista Digital EFDeportes. Ano 19. Nº 193. Buenos Aires, 2014.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: Cinco lições sobre emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**. Rio de Janeiro: Bertrand no Brasil, 2013.

SOUZA, Tania Silva de. O ensino de filosofia para crianças na perspectiva de Matthew Lipman. **Revista Eletrônica de Pesquisa na Graduação em Filosofia**. v. 6. n. 2. 2013. Disponível em <<https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/taniasouza.pdf>>. Acesso em outubro de 2016.

TINOCO, Eliane de Fatima (org.). **Possibilidades e Encantamentos**: Trajetória de professores no Ensino de Arte. Uberlândia: E. F. Tinoco, 2003.

² A entrevista não se encontra disponível no site da revista, mas pode ser encontrada através do endereço eletrônico acima.

COM AS CRIANÇAS, O DELÍRIO DO VERBO: TECENDO DIÁLOGOS E POESIAS

Ana Isabel Ferreira Magalhães

Instituto do Noroeste Fluminense de Educação
Superior, Universidade Federal Fluminense
Santo Antônio de Pádua – Rio de Janeiro

Cristiana Callai de Souza

Instituto do Noroeste Fluminense de Educação
Superior, Universidade Federal Fluminense
Santo Antônio de Pádua – Rio de Janeiro

RESUMO: Esta pesquisa apresenta uma imersão no cotidiano escolar, acompanhando os processos de leitura e escrita de crianças em turmas de alfabetização em uma escola no município de Palma, Zona da mata Mineira. Como a força do tear que trabalha devagar, para frente e para trás, esta pesquisa adquire delicados traços entremeados às vozes que soam e fazem ressoar outras vozes ao encontrar-se com a poesia a qual tem a voz de seus autores, sem a preocupação com a ortografia, não precisando ser obedientes às normas gramaticais ou presas à sintaxe. Crianças que se servem da palavra para entoar. Nesses alinhavos que acontecem no cotidiano, a turma do 1º ano da Alfabetização do Ensino Fundamental, trouxe, entre os fios, outros caminhos possíveis para os processos de leitura e escrita. Crianças entre 6 e 7 anos de idade descobrindo poesias e nesse movimento tecem a escrita. Este trabalho é fiado com

o propósito de pensar na multiplicidade de sentidos que habita as poesias das crianças na alfabetização, antes de saberem ler ou escrever alfabeticamente e que nascem da experiência com a palavra escrita. Dialogamos a respeito das produções poéticas de crianças recolhidas em suas “leituras de mundo” que antecedem o texto escrito e se apropriam dos usos da linguagem a partir do dialogismo da palavra. A proposta metodológica foi traçada a partir do viés qualitativo utilizando os seguintes instrumentos para coletas de dados: observação no cotidiano escolar, conversas com as professoras e com as crianças e anotações no diário de pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Poesia; Crianças; Alfabetização.

WITH CHILDREN, THE DELIVERY OF THE VERB: WEAVING DIALOGUES AND POETRIES

ABSTRACT: This paper presents the daily routine of children who are learning how to read and write at an elementary school in the city of Palma, Minas Gerais, Brazil. In this slow and steady process of learning children are able to express their voices through poetry without being worried about spelling. They are unattached from grammatical rules and syntax. They use the word to sing. Children currently attending the first year of literacy came up with

new ways to approach the processes of reading and writing. These 6 and 7 years old students develop writing skills as they discover poetry. This research aims to reflect on the variety of meanings that poems produced by children in the literacy process can take. Such poems are born from children's experiences with the written word, even before they learn how to alphabetically read or write. We discussed poetry produced by children who still have not learned how to read and write alphabetically but practice their "world view" that precedes the written text to appropriate of the use of the language that arises from the dialogism present in the word. This research used a qualitative method to analyze data collected based on the following: observation of the school's daily routine, conversations with professors and the children, and notes registered on the Research Notebook.

KEYWORDS: Poetry; Children; Literacy.

1 | PALAVRAS ENTRELAÇADAS

Eu queria pegar na semente da palavra (Manoel Barros, in: Menino do mato, 2017, p. 85).

A professora pediu para as crianças falarem palavras que gostariam que tivessem na poesia, depois as escrevia no quadro conforme iam dizendo: ESTRELINHA, CÉU, BONECA, ESTRELA, MENINA, CORAÇÃO. A professora sugeriu que falassem suas ideias a fim de produzirem conjuntamente a poesia. As ideias foram surgindo. Logo a primeira frase: ESTRELINHA NO CÉU (Wemerson), A MENINA NO AVIÃO (Wehenner). O movimento de palavras continuava, às vezes, as próprias crianças concluíam, com a intervenção da professora, que algumas palavras ou frases, não ficariam "bonito". Deyvison disse "Indo em sua direção". Thalita falou "Pra pegar". Wemerson completou "A estrelinha". A professora leu a poesia para que as crianças ouvissem como estava ficando, ao final da leitura Rhiam completou com a frase "Com a palma da sua mão". Assim ficou a poesia:

ESTRELINHA NO CÉU

A MENINA NO AVIÃO

INDO NA DIREÇÃO

PARA PEGAR A ESTRELINHA

COM A PALMA DE SUA MÃO

(Diário de Pesquisa – 06 de abril de 2017).

Na sala de aula, provocadas pela professora, as crianças foram dizendo palavras para com as mesmas tecerem poesia. Palavras dialogadas. Palavras soltas e sem amarras. Palavra que chama outra palavra. Palavra que ao encontrar com outra, vira frase e depois poesia. Palavras que moram no mundo dessas crianças. Palavra de Wemerson, que atrai a palavra de Wehenner, esta agita a palavra de Thalita que encontra com a de Wemerson, esbarra na palavra de Rhiam e se entrelaçam... Fios

que se entrelaçam e tecem poesia. As palavras brincam, escorregam pelo olhar das crianças.

As palavras que carregam em si informações exigem “prontidão e consumidores”, porém as palavras leves, aquelas que voam, querem brincar e bailar, com a imaginação tenta “fazer com que seus leitores respirem de outra maneira” (SKLIAR, 2014, p. 22). Respirar para sentir. Sentir o que pulsa. O que move. A poesia é encharcada do mundo no qual vive o poeta, suas palavras matizam tonalidades variadas de cores, como um arco-íris no céu que tanto nos encanta, tamanha leveza que traz. Naquele momento, na sala de aula, as palavras traçavam seu itinerário, sem mapas, nada as forçavam, estavam libertas das amarras e dos porões. ESTRELA – CÉU – MENINA... As crianças brincavam com as palavras, recriavam-nas e quando fazem isso “não são atividades ocas ou vazias, não são mero palavratório” (LARROSA, 2016, p.17).

A criança ao se relacionar com o mundo, além de receber informações e impressões a partir de outros olhares, é também capaz de apalpá-lo e compor seu olhar sobre o mesmo. A criança aprende com o mundo. Brinca. Dialoga. A criança recolhe do mundo cores, impressões e sentidos através de seu olhar e os transforma em suas “leituras de mundo” que “antecede a leitura da palavra” (FREIRE, 1986). Talvez, nessas leituras de mundo, colhidas pelas crianças antes mesmo de saberem ler ou escrever, as mesmas conseguem pegar na semente das palavras. Contemplá-las. Gestá-las. Cada criança compõe suas leituras de mundo e tece sua história, uma vez que, seu contato com o mundo não é somente físico, é também histórico “na existência dos homens o *aqui* não é somente um espaço físico, mas também um espaço histórico” (FREIRE, 2015, p.124). Espaço que aprende. Dialoga. Faz-se sujeito de sua história.

No prefácio do livro *Pedagogia do Oprimido*, Ernani Maria Fiori (2015) nos alerta para a necessidade do homem aprender a dizer a palavra, porém não é qualquer palavra, mas a “sua palavra, pois, com ela, constitui a si mesmo e a comunhão humana em que constitui; instaura o mundo em que se humaniza, humanizando-o” (p.17). É a palavra autêntica, comprometida com sua história e com a transformação do mundo no qual o sujeito vive. É através da palavra que o homem se torna humano. Fiori acrescenta ainda que a palavra pessoal, criadora não deve ser guardada, isolada da multidão e muito menos repetida como um monólogo sem identidade. De acordo com esse autor:

A palavra instaura o mundo do homem. A palavra, como comportamento humano, significante do mundo, não designa apenas as coisas, transforma-as; não é só pensamento, é “práxis”. Assim considerada, a semântica é existência e a palavra viva plenifica-se no trabalho. Expressar-se, expressando o mundo, implica o comunicar-se. A partir da intersubjetividade originária. Poderíamos dizer que a palavra, mais que instrumento, é origem da comunicação – a palavra é essencialmente diálogo. A palavra abre a consciência para o mundo comum das consciências, em diálogo, portanto. Nessa linha de entendimento, a expressão do mundo consubstancia-se em elaboração do mundo e a comunicação em colaboração. E o homem só se expressa convenientemente quando colabora com todos na construção do mundo

comum – só se humaniza no processo dialógico de humanização do mundo. A palavra, porque lugar do encontro e do reconhecimento das consciências, também o é do reencontro e do reconhecimento das consciências, também o é do reencontro e do reconhecimento de si mesmo (FIORI, 2005, p. 25).

A poesia tecida pela turma da Alfabetização foi fiada através da palavra das crianças. Palavras lançadas uma para a outra instaurando e inaugurando mundos, anunciando suas histórias. Na dinâmica da sala de aula, as palavras não apenas nomeiam coisas ou objetos, trazem algo a mais. Palavras que expressam o mundo, no qual são sujeitos. Pérez (2003) salienta que aprender a palavra é aprender seu significado, o qual está inserido em um modo de ser e pensar. Palavra para gerar encontro, gerar clima de amizade, confiança e respeito, ou seja, uma relação horizontal, dialógica. Palavras que fazem enxergar o outro e faz também o “eu” ser visto para juntos pronunciarem seus mundos em poesia. Gestos que viram palavras, as quais remetem-nos a Freire.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles um novo *pronunciar*. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (FREIRE, 2015, p.109).

É na palavra autêntica, aquela que expressa e modifica o mundo que demonstramos nossa existência. Ao pronunciar as palavras na sala de aula, a criança manifesta sua história, demonstra sua existência. Aprendem que precisam dizer a sua palavra. É na palavra que somos tecidos (LARROSA, 2016). Dizer a palavra, aquela que nos toca e nos torna sujeitos. Dizer, ora aquelas palavras que se mostram e nos mostram entre montanhas e mares, sem vergonha e sem medo, podemos usá-las até como brincos, ora palavras que nos recolhe para dentro de nosso mundo interno derrubando muros e paredes a fim de apalpar nosso eu, ainda que estejamos escondendo nosso mundo de nós mesmos.

Larrosa (2016) enfatiza que só podemos falar e escrever usando palavras comuns e que essas palavras são ao mesmo tempo de todos e de ninguém. Falar e escrever com as nossas palavras, aquelas que nos são próprias, significa colocar na língua o que sentimos a partir de dentro nós. Sentir o que a palavra tem a ver conosco é sentir nossa própria palavra, pois são palavras que de alguma maneira nos dizem “embora não sejam de nós de quem falam” (p. 70).

Palavras para serem descobertas e não explicadas, palavras são sempre busca. Aprendizado. Freire (2015) enfatiza que dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, todos nós temos esse direito e justamente por isso não podemos dizer a palavra como se fosse algo prescrito ou linear. As palavras precisam pegar delírio para que o encontro aconteça. Envergá-las se preciso for. Arrastá-las. Ao dizer as palavras, as crianças pronunciam seus mundos e os transformam, trazem significado enquanto sujeitos, tecem o diálogo em forma de poesia.

O diálogo é este encontro dos homens mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. [...]. Se é dizendo a palavra com que, *pronunciando* o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 2015, p.109).

O diálogo é um dos traços condutores da teoria freireana o qual entremeado nessa pesquisa, por entre o *fio da poesia*, conduz reflexões sobre a tessitura das poesias das crianças. Freire (2015) esclarece que é no diálogo que as pessoas se encontram, mas não para dizerem palavras *para* outros, em um ato que um rouba a palavra dos demais. Não. O diálogo também não é imposição, pois assim se reduziria a um ato de depositar ideias e verdades de um sujeito em outro e nem é troca de ideias para serem consumidas e devoradas sem reflexão. Freire (2015) continua a nos explicar que o diálogo não é uma discussão guerreira ou polêmica entre pessoas que não querem se comprometer com a transformação do mundo, sujeitos que não se preocupam em pronunciar o mundo ou inaugurar outras formas de pensar, apenas querem impor a sua verdade. O diálogo é o encontro no qual as pessoas se pronunciam mediatizados pelo mundo, tecem significado, por isso é uma exigência existencial. No diálogo, se encontram pessoas que ao pronunciarem o mundo descobrem também o mundo do outro, por isso, o diálogo é um ato de criação assim como as poesias das crianças do 1º ano de alfabetização (FREIRE, 2015).

Freire (2015) enfatiza que o diálogo é o suporte no qual se tece uma relação horizontal, produz a conscientização libertadora e transformadora. O sujeito diz a sua palavra, dialoga com o outro, pronuncia o mundo, se compreende como sujeito histórico, que faz a história e que é capaz de, através da linguagem do diálogo, ou seja, através da linguagem dialógica, se reconhecer também no outro, pois na “teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em colaboração” (FREIRE, 2015, p.227). Tecendo junto. Entrelaçados. O diálogo tecido nessa perspectiva tem o poder de nos levar ao encontro do outro. Descubri-lo. Crescer junto com o outro. Agindo e refletindo juntos, ambos pronunciando o mundo, dizendo seus desejos, pronunciando as *nossas* palavras. Não é assim que estabelecemos nossas relações? Ao pronunciar nosso mundo abrimo-nos para o outro, assim como, passamos a conhecer o outro na medida em que ele pronuncia seu mundo.

2 | FIANDO DIÁLOGOS COM POESIA

Escrever o que não acontece é tarefa da poesia. (Manoel de Barros, in: Menino do Mato, 2017, p.35).

As crianças gostaram do que fizeram e Wehenner pediu para que fizessem outra poesia: *Tia, vamos fazer agora poesia de vampiro!* Tia Rosemary gostou da ideia e perguntou quais palavras poderiam usar na poesia do Vampiro e as crianças

aos poucos iam dizendo: VAMPIRO, NOITE, MENINO, SANGUE, MEDO, DENTE AFIADO. As crianças foram dizendo palavras, frases foram formando e a poesia do Vampiro aconteceu:

NA NOITE DE LUA CHEIA

SAIU O VAMPIRO

COM SEU DENTE AFIADO

ENCONTROU UM MENINO

QUE ESTAVA COM MUITO MEDO

O VAMPIRO DISSE: CUIDADO!

O MENINO EDUCADO RESPONDEU:

SEU VAMPIRO, MUITO OBRIGADO!

Diário de pesquisa, 06 de abril de 2017

Enraizadas no diálogo, as palavras vão produzindo um intenso movimento de ideias, brilho nos olhos, confiança, vontade de fazer “o diálogo instalado explicitava a existência de outras formas de ensinar, formas que não estão limitadas ao espaço da sala de aula” (PÉREZ e SAMPAIO, 1998, p.45). Através do diálogo o grupo se integra, o outro passa a fazer parte desse momento, com seus gestos, olhares e singularidades. Uma educação pautada em um diálogo coletivo no qual a voz do outro é ouvida gera encontros dentro de um grupo, encontro conosco também, através do outro nos conhecemos.

O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não *nivela*, não reduz um ao outro. Nem é favor que faz ao outro. Nem tática manhosa, envolvente, que um usa para confundir o outro. Implica ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que constitua. (FREIRE, 2003, p.118).

Dentro do mundo, sentimos seu cheiro e seu paladar, nessa dinâmica, o cotidiano escolar torna-se um espaço de trocas sociais, simbólicas e linguísticas, espaço onde revelamos nossas leituras de mundo que vêm “cultural e socialmente se constituindo” (FREIRE, 2006). O sujeito está inserido no cotidiano e ali as relações estabelecidas promovem essas trocas “culturais, ideológicas e discursivas que engendra seu modo de ser, pensar, sentir, agir” (PÉREZ, 2003, p.126). No cotidiano escolar, estreitamos esse intercâmbio quando mostramos nossa história, nosso modo de falar e de escrever, nossa cor, nossos gestos impregnados de nosso mundo, é nesse cotidiano que também nos diferenciamos uns dos outros, ao mesmo tempo em que aprendemos e crescemos também com outro, a partir das dobras do outro.

A criança concebe a escrita como simbólica, portadora de significado e de sentido. A significação provém da experiência concreta da criança com o mundo, e o sentido se produz nas relações dialógicas dela com o objeto de conhecimento com o qual está interagindo (PÉREZ, 1997, p.66).

Ao interagir com o mundo no qual faz parte, a criança carrega traços desse mundo em sua linguagem e em seus gestos, somos tecidos tudo junto: gestos, palavras, olhares. Freire (2000) nos ensina que “é na prática de experimentarmos as diferenças que nos descobrimos como eus e tus”, no outro tem um pouco de mim, assim como eu também tenho do outro, pois “a rigor, é sempre o outro enquanto tu que me constitui como *eu* na medida em que eu, como *tu* do outro, o constituo como eu” (p.96). Entrelaçados. Nosso mundo chega ao outro, o tu adentra nosso universo quando com ele dialogamos, assim também salto para o mundo do tu e nele nos constituímos.

Bakhtin (1992) nos diz que os sujeitos crescem um com o outro a partir do diálogo. Quando o “eu” enuncia a palavra já está encharcada da palavra do “outro”. Segundo Bakhtin “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor” (1992, p.113). Não é só o “eu” que enuncia sozinho, quando o “eu” se enuncia ele já está marcado pelo “tu”, que é muito mais que uma relação pessoal, é uma relação de discurso, composto por valores e leituras de mundo.

Com o eu e o tu, entendendo que eu também sou o tu. Olhares, gestos, imaginação, leituras de mundo dos “eus” e do outro na poesia. Freire (2003) afirma que “não penso autenticamente se os outros não pensam” (p.117), crescemos com o outro, aprendemos com o outro, pois “simplesmente, não podemos pensar pelos outros, nem para os outros, nem sem os outros” (p.117). Nosso pensamento é tecido junto com o do outro. O diálogo se torna significativo pelo fato de seus interlocutores, ou seja, seus sujeitos dialógicos crescerem um com o outro. A poesia aconteceu através do diálogo com os “eus” e os “tus” daquela turma. Cada criança cresceu com o outro, descobriu o outro e descobriu-se. Criaram sentidos. Ambos revelaram-se poesia a partir do diálogo.

Essa experiência tecida no cotidiano da sala de aula afeta nosso modo de olhar a descoberta da leitura e da escrita como potente fonte criadora que agencia pensamento, linguagem e, sobretudo, sensibilidade. Pérez e Araújo (2011) enfatizam o quanto é significativo o diálogo da descoberta da leitura e da escrita com o mundo das crianças, nesse movimento, a palavra se transforma em um elemento de expressão escrita. Com liberdade e curiosidade as crianças produzem o delírio do verbo. Mesmo que ainda não saibam ler e escrever alfabeticamente, realizam descobertas sobre a leitura e a escrita, vivenciando situações reais de seu uso, seja com seus colegas ou com a professora, Pérez e Araújo (2011) explicam que “a apropriação da leitura e da escrita se processa através do uso da linguagem e com a compreensão de seus usos” (p.138).

No dialogismo da linguagem, na interação tecida com as crianças da alfabetização, as palavras se entrelaçam e produzem sentido em forma de poesia. Durante o diálogo das crianças, na troca de palavras, as mesmas recuperam suas conversas anteriores, suas leituras de mundo e ao mesmo tempo fiam palavra por palavra a leitura e a escrita. Skliar (2014) enfatiza que sem o outro a escrita não existe, pois se a escrita está despojada de alteridade, ela está sem o outro, desta forma a escrita não pode existir. O autor nos explica que “A escrita é um ato propositivo que se volta para o outro para que sua ficção se complete, mesmo na incompletude da língua. A palavra de um não acaba por delinear-se até que sobrevenha a palavra do outro[...]” (p.130). Assim, nasce a poesia a partir da palavra do “eu” que é lançada para “tu” e, nesse encontro, o individual se torna coletivo. Vira tecido. Fios de poesia entrelaçados. Poesia que me lança a outra poesia.

TECENDO A MANHÃ

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.
E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entreendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

O raiar da manhã, na poesia de João Cabral de Melo Neto, nasce entre o cantar de muitos galos, um a um. Cada galo lança seu cantar. O grito de um galo busca outro grito ao mesmo instante que encontra com o do outro e que este por sua vez, lança ao outro, em ritmo constante. Fios sonoros se entrelaçam. São muitos cantos que se unem em um único canto para que se desenhe, no céu, sobre os galos a luz tênue da manhã. Cores. Infinitas cores em um único tecido matinal de infinitos fios sonoros multicoloridos que se ergue para todos. Os cantos se entrelaçam e a manhã nasce plena. Os fios não a aprisionaram, tornaram-na livre. Leve. Fios que se unem. Fiados um a um. Individual que busca o coletivo. Tecido que abriga. Abraça todos e em si se eleva.

Nesses laços dialógicos, manhãs e poesias são tecidas. Palavra convida outra palavra, o eu que se encontra com o tu, canto se lança a outros cantos, gritos que se cruzam, diálogos são fiados. Tecidos. A poesia da turma do 1º ano de Alfabetização tece fio a fio a leitura e a escrita a partir do diálogo entre os “eus” e os “tus” daquela turma, palavras lançadas ao outro que se entrelaçam e tecem a poesia. Poesia que tem leituras de mundo e tem história, nesse movimento, em si se eleva. Poesia que ilumina, assim como o sol da manhã, a qual é tecida todos os dias pelo canto dos galos. Poesias que se misturam com os gritos dos galos e juntos anunciam uma nova manhã.

3 | LEITURA E ESCRITA TECIDAS COM POESIA

INFANTIL

O menino ia no mato

E a onça comeu ele.

Depois o caminhão passou por dentro do corpo do menino

E ele foi contar para a mãe.

A mãe disse: Mas se a onça comeu você, como é que

o caminhão passou por dentro do seu corpo?

É que o caminhão só passou renteando meu corpo

E eu desviei depressa.

Olha, mãe, eu só queria inventar uma poesia.

Eu não preciso de fazer razão.

(Manoel de Barros, in: Meu quintal é maior do que o mundo, 2016, p. 126).

A descoberta da leitura e da escrita a partir do mundo de seus autores tecem uma alfabetização na qual “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1986, p.16). Leitura e escrita encharcada de poesia recolhidas no mundo das crianças da turma do 1º ano de Alfabetização. A criança escreve e vive a experiência com a escrita na qual “vai reconhecendo e recriando a sua capacidade de escrever, vai desvendando a sua linguagem, as suas palavras” (BARBOSA, 2012, p. 12). A leitura e a escrita como deslocamento e possibilidade para atingir outros espaços e territórios revelados através da aprendizagem dessas crianças que ao criar, se reinventam. Mais do que aprender a ler sílabas, as crianças aprendem a olhar e desvelar o oculto nas dobras das poesias, afinal, “para que aprender a ler senão para conhecer, movido pela curiosidade e o espanto primordiais, em diálogo com a palavra escrita que distende *sua leitura de mundo?*” (ZACCUR, 2001a, p. 26).

As palavras do poeta se arriscam em itinerários imprevistos e inesperados, estão cansadas da segurança dos mapas que as amarram e as sufocam. Na poesia, o poeta potencializa a palavra com sua visão criadora, não sequencial, liberta a palavra da escravidão na qual precisa sempre estar significando algo ou explicando o porquê de dizê-las, diferentemente, “o poeta não explica” (SKLIAR, 2014, p. 27). O poeta abre janelas, cria movimento e imagens com as palavras, as colore, não precisa “fazer razão”. As palavras que carregam em si informações exigem “prontidão e consumidores”, porém as palavras leves, aquelas que voam, querem brincar e bailar com a imaginação tenta “fazer com que seus leitores respirem de outra maneira” (SKLIAR, 2014, p. 22). Respirar para sentir. Sentir o que pulsa. O que move.

A partir da leitura das poesias tecidas em sala de aula, as crianças brincam com a entonação e a musicalidade que a mesma provoca, interação com gestos, sorrisos e espanto, sensações despertadas por esses textos sem precisar fazer razão. As crianças adentraram ao mundo da magia e do encanto convidados pela poesia que impregna a sala de aula. Seduz. Poesia nascida da fala das crianças, do diálogo com o outro. Dentro dessa dinâmica “as crianças não pedem permissão para aprender, vão exercendo seu direito à curiosidade, deixando-se levar pelo exercício do pensamento” (MORAIS e ARAÚJO, 2007, p.165). As crianças vão se deixando envolver pela vontade de descobrir o novo.

Ao tecerem a poesia no diálogo, na palavra dos “eus” e dos “tus”, as crianças vivem um movimento, no qual a sistematização da língua se evidencia, vivem coletivamente a escrita do texto, sentem seu processo de composição. Utilizam a escrita, através da professora, para descobrirem seus variados usos, registram suas leituras de mundo e se divertem, nesse movimento, aprendem que ao escreverem o conhecimento é socializado, aprendizagem esta realizada em um processo de produção de conhecimentos novos (PÉREZ, 1997).

Através da poesia, as crianças vão descobrindo a leitura e a escrita escrevendo e aprendendo, sem dominar regras gramaticais ou até mesmo a ortografia, apenas tecendo seu mundo, linhas potentes e ousadas. Descobrir a escrita para escrever seu mundo, suas histórias, escrever para aprender a escrever, pois “ninguém escreve se não escrever, assim como ninguém nada se não nadar” (FREIRE, 2000, p.38).

Nessa composição criativa, a palavra parte para outras interpretações, as palavras “vão ganhando matizes em que suas acepções são ampliadas” (ZACCUR, 2001b, p. 33). Baseada nos pressupostos teóricos de autores como Bakhtin, Zaccur (2001a) nos leva a pensar a leitura sob o aspecto da linguagem como interação, na relação com o outro por meio da palavra. Nessa dinâmica, a linguagem não se reduz puramente à língua, é também algo que está ligado ao seu ambiente, ao seu mundo e ao mundo do outro, desmitificando o enunciado neutro, pois “a palavra como território comum dos interlocutores pressupõe encontros, desvios, conflitos” (ZACCUR, 2001a, p. 39). Quando dizemos nossas palavras, nelas vão nosso olhar e nossas leituras de mundo, também assim, nos chegamos a palavra de nosso interlocutor, que por sua vez não é mero receptor. No encontro com outro, no diálogo entre os interlocutores somos convidados a pensar na leitura e na escrita sob o aspecto da linguagem como forma de interação.

As palavras vibram, ganham força quando encontram com a palavra do outro, o verbo pega delírio, ganha canto, “o humano produz mundos e neles se produz”, pois “as palavras nascem do movimento e produzem movimento” (ZACCUR, 2001a, p. 40). Laços vão acontecendo com o movimento da poesia que tece com a imaginação e com as leituras que antecedem a escrita dessas crianças. Ao ler as poesias dessas crianças, conseguimos enxergá-las como Zaccur (2001a) caracteriza “ser-leitor”, ou seja, o sujeito que existe mesmo antes da leitura das palavras, o ser-leitor das leituras do mundo na qual mantém uma relação mais próxima com a linguagem ao ponto de na escrita das palavras as tecerem com liberdade, sem a preocupação de lhes dar razão.

[...] o ensino da língua precisa considerar não só o usuário, mas também o ser-leitor curioso do mundo que se interroga, interpretando, pensando, criando e capturando retalhos nas experiências sensíveis e nas conversas cotidianas. Ao propor o substantivo composto ser-leitor, tento dar mais visibilidade à condição do ser necessariamente implicada à de leitor de uma linguagem multifolhada, em que várias linguagens se atravessam. (ZACCUR, 2001a: p. 34)

A linguagem misturada ao olhar do outro, capturada nas experiências sensíveis, nas conversas cotidianas e na palavravmundo grávida de múltiplos olhares tece essa pesquisa. Cada linha nos ajuda a compreender que a linguagem tem esse caráter social e que a mesma sofre transformações ao movimentar-se no diálogo com o outro. É a partir da leitura que antecede a escrita, a qual faz o sujeito interagir com o mundo e com a vida, que o ser-leitor extrai componentes que habitam seu mundo real e imaginário transformando-os em discursos verbais e não-verbais e sobretudo, discurso tecido a partir da experiência, essa mistura resulta em uma escrita habitada

por: VAMPIRO, LUA, ESCOLA, ESTRELA...

Cada aluno assumiu-se leitor-autor no contexto dialógico em que a produção correspondia não apenas ao seu turno de tomar a palavra, mas a um tecer que se fazia pinçando fios de outros discursos (verbais, não-verbais, experienciais), todo um inventário irrepetível, porque originado de suas histórias de sujeitos que, a partir do social, vão singularizando (ZACCUR, 1998, p.107).

A leitura, nessa perspectiva, vai além do texto, vai além da leitura e da escrita de sílabas e palavras. A leitura e a escrita no 1º ano da Alfabetização da tia Rosemary foram despertadas pela poesia, o *fio da poesia* foi tecido no diálogo de palavras lançadas ao outro, colhidas em suas leituras de mundo. O que as crianças desejam expressar sinalizam através de palavras e gestos, e em um processo de aprendizagem tecem na interação social suas experiências de leitores-autores.

4 | LAÇOS DA POESIA

A maneira de dar canto às palavras o menino aprendeu com os passarinhos. (Manoel de Barros, in: Menino do Mato, 2017, p. 57).

A experiência da leitura e da escrita cotidiana nos faz pertencer, por uns instantes, àquela dinâmica outra que atravessa o nosso avesso e compõe nossa história, ou até mesmo, uma história que se compõe do avesso, uma história outra. Sem precisar “fazer razão”. Apenas senti-las para refrescar-nos com as palavras recolhidas no mundo dessas crianças-autoras, seja em seus sonhos ou pesadelos, ou quem sabe no caminho para a escola. Não importa. São palavras que pulsam no mundo desses autores, palavras que querem brincar, alçar voos, tagarelarem, sair dos porões.

A crueza com que as crianças assumem sua escrita, sua linguagem, não deixa de ser também sua nudez, sua transparência, essa tentativa para que a linguagem diga alguma coisa, algo que possa ser sentido como verdadeiro, no meio da completa nulidade deixada pela informação. (SKLIAR, 2014, p. 21).

Em meio à parede trincada da linguagem meramente informativa reverbera sua nulidade, a poesia desponta para ser sentida como algo verdadeiro, intenso. Nesse movimento, trajetórias não são delimitadas, é no percurso da descoberta da escrita e da leitura que eles se compõem. Nessa descoberta, a criança precisa se sentir encorajada a utilizar a escrita como “um veículo para sua expressão criadora, mesmo que ainda não domine o código convencional, pois é escrevendo que a criança vai construindo conhecimentos sobre a escrita” (PÉREZ, 2005, p. 101). Escrevendo a criança vai descobrindo seu próprio modo de tecer. Escolhe linhas e cores, abre a janela da imaginação e com o *fio de poesia* desenha e descobre territórios e mundos, traça fios sem nós, corre daqui e dali e escapa dos moldes, reinventa a palavra, se expressa, descobre sua linguagem através de sua própria escrita, nesse movimento, enxerga o outro através das lentes da linguagem sem precisar fazer razão.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução de: LAHUD, M.; FRATESCHI, Y.6ª. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BARBOSA, Severino e AMARAL, Emília. **Escrever é desvendar o mundo**. São Paulo, Papirus, 2012.
- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**. São Paulo: Planeta, 2008.
- BARROS, Manoel de. **Menino do mato**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.
- BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior que o mundo. Antologia**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2016.
- FIORI, Ernani Maria. **Aprender a dizer a sua palavra**. In: Paulo Freire. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 49. ed. São Paulo: Cortez, 1986.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. Rio de Janeiro, Paz e terra, 2000.
- LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. 1. ed. 2.reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- MELO NETO, João Cabral de. **A educação pela pedra**. São Paulo: Nova Fronteira, 1965.
- MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos e ARAÚJO, Mairce da Silva. **Alfabetização**: desafios da prática alfabetizadora. *Revista ACOALFAPlp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa*, São Paulo, ano 2, n. 3, 2007. Disponível em: <<http://www.mocambras.org>> e ou <<http://www.acoalfaplp.org>>. Publicado em: setembro 2007.
- PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal, ARAÚJO, Mairce. **A “palavramundo” como conteúdo alfabetizador: problematizando o conceito letramento**. In: ZACCUR, Edwiges Guiomar dos Santos. (Org.). *Alfabetização e Letramento - o que muda* Rio de Janeiro: Rovelte, 2011.
- PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal, SAMPAIO Carmen Sanches. **A pré-escola em Angra dos Reis – tecendo um projeto de educação infantil**: In GARCIA, Regina Leite. (Org.). *A formação da professora alfabetizadora: reflexões e práticas*. São Paulo: Cortez, 1998.
- PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. **Com lápis de cor e varinha de condão... Um processo de aprendizagem da leitura e da escrita**. In: GARCIA, Maria Leite. (Org.). *Revisitando a pré-escola*. São Paulo: Cortez, 2005.
- PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. **O prazer de descobrir e conhecer**. In: GARCIA, R. L. (Org.). *Alfabetização dos alunos das classes populares*. São Paulo: Cortez, 1997.
- PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. **Professoras alfabetizadoras: histórias plurais, práticas singulares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

ZACCUR, E. (org.) **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001a. 2ª Edição.

ZACCUR, Edwiges Guiomar dos Santos. **(RE)CRIANDO E ALFABETIZANDO: a partir de modos e sentidos?** In: GARCIA, Regina Leite (Org.) *Novos olhares sobre a alfabetização* São Paulo: Cortez, 2001b.

ZACCUR, Edwirges. **Aprendiz de modelo ou modelo de aprendiz?** In GARCIA, Regina Leite. (Org.). *A formação da professora alfabetizadora: reflexões e práticas*. São Paulo: Cortez, 1998.

(DES)VELANDO E (RE)SIGNIFICANDO DE SENTIDOS PARA UMA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA ATRAVÉS DA BRINQUEDOTECA HOSPITALAR

Ana Karyne Loureiro Furley
PPGE/UFES- CAPES

Hiran Pinel
CE/PPGE-UFES-CAPES

Vera Lúcia de Oliveira
HUPE-UERJ

Vitor Gomes
CE/UFES

INTRODUÇÃO

Ali, entrei, ali olhei
Ali senti que me apaixonei
Ali, naqueles quartos
Com príncipes e princesas carecas
Ali naqueles leitos
Com meninas sendo mãe de bonecas[...]
Ali, na pediatria
Tem um reino mágico
De crianças com Leucemia
Tem batman, homem de ferro, homem
aranha
E princesa Sofia, tem até Dinossauro
Fazendo Quimioterapia
-Jeferson Feitosa Freitas ; in: Angerami
(2017)

É reducionismo compreender a
brinquedoteca apenas como espaço de

brinquedos, vai, além disso, perpassa uma sala colorida. O brincar possibilita o ato de aprender como continuidade a todo o momento na vida de um ser humano, esteja ele onde for, seja na sala de aula ou em um leito hospitalar. Cunha (2007) enfatiza que a brinquedoteca é um espaço que propicia o ato de brincar, mas que nem sempre é preciso ter brinquedos para que o brincar aconteça. É necessário a potencialização da ludicidade para uma fruição do imaginário livremente e para que o conhecimento seja construído de forma prazerosa. A brinquedoteca serve “acima de tudo, para fazer as crianças felizes; [...]” (pg. 14) através de seus espaços como canto da leitura, canto do faz-de-conta, mesa de atividades, sucatoteca, oficina, estantes com brinquedos, canto das invenções, teatrinho, acervo de jogos.

O ser humano desde bebê explora o mundo através da percepção de movimentos, descobertas de sons, cheiros, cores, e a partir disso usa espaços ao seu redor através de atividades exploratórias que proporcionam construção de conhecimento e no brincar é exatamente isso que acontece. O brincar, a brincadeira desenvolverão na criança as capacidades sociais, cognitivas, sensoriais, afetivas, psicomotoras facilitando a construção

do aprendizado seja em grupo ou individualmente de cada um (a). É necessário que brinquem e vivenciem em nível simbólico suas ideias para a compreensão das experiências vividas, e em tratamento/internação hospitalar é a melhor maneira para neutralizar os aspectos negativos da dor, e não apenas da criança mas também da família que a acompanha e” resgatar a ludicidade das famílias é uma das tarefas importantes da brinquedoteca “(CUNHA,2007, pg. 85).

Lovisaro (2011) destaca a importância de se trabalhar o aparelho psicomotor da criança para superar as dificuldades de aprendizagem, principalmente na fase da alfabetização para estruturar um campo perceptual, criar habilidades reflexivas de temporalidade. Além de exercitar o equilíbrio, a atenção, a percepção viso-motora, a coordenação global do corpo, noções de espaço, noções de equilíbrio e ritmo, reconhecer-se em seu corpo através da autoexpressão, concentrar-se através da respiração e relaxação. A psicomotricidade caminha lado a lado do brincar, o brincar caminha lado a lado da aprendizagem e conseqüentemente lado a lado do currículo escolar e muitas vezes nesses espaços de brincar denominados “brinquedotecas” funcionam as classes hospitalares.

Ao entrar em uma brinquedoteca a criança deve ser tocada pela magia das cores, dos brinquedos e partir daí construir conhecimentos. Em 21 de Março de 2005, sob a autoria de Luiza Erundina, foi sancionada a Lei nº 11.104 que delibera sobre a instalação de brinquedotecas em unidades de saúde que em regime de internação ofereçam atendimento pediátrico. Esse espaço tem como finalidade preparar a criança para enfrentar novas situações, no caso o tratamento hospitalar; proporcionar meios que ajudem a preservar a saúde emocional da criança; dar continuidade as etapas de desenvolvimento da criança através de estímulo; preparar a criança para voltar a sua rotina habitual e principalmente:

Proporcionar condições para que a família e as pessoas que vão visitar a criança se encontrem com ela em um ambiente favorável, que não deprima nem aumente a condição de vítima e que a criança se encontra: nada deprime e assusta mais uma criança do que ser tratada como coitadinha. Um brinquedo ou um jogo podem facilitar o relacionamento, tornando-o mais alegre (CUNHA, 2007, pg. 96).

Destacaremos nesse estudo a importância da brinquedoteca e do ato de brincar, a fim de possibilitar o ser-sendo-criança trilhar caminhos com novas possibilidades e sentir-se vivo, interligado ao mundo onde é reforçado na criança hospitalizada perda de sua identidade e a impossibilidade de ser-sendo-criança, e diante das deficiências causadas pela condição adoecer ou do próprio nascimento , a necessidade da cura do corpo é acentuada todo o momento causando conseqüências futuras no seu processo de aprendizado. Trazendo a lume a brinquedoteca, o brincar e a alegria em o paradoxo da temática no qual encontramos a dor, a doença e a morte tentaremos através da revisão dos resultados de discursão desvelar que o ambiente hospitalar através das práticas de profissionais que nele atuam.

METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos para o desenvolvimento deste estudo foram refletidos e estruturados a partir das pesquisas produzidas na linha de pesquisa “Educação Especial e Processos Inclusivos” do Programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Estado do Espírito Santo, através do método fenomenológico existencial sustentados a priori em Pinel em “modos e ser junto ao outro no mundo” (PINEL apud PINEL, 2013; 2014) e diante da temática apresentada nessa pesquisa , a brinquedoteca e o brincar como potencializa(dores) na construção do conhecimento, destacamos:

A brinquedoteca por lidar com o ludens do ser humano, traz o clima de alegria para dentro de um lugar marcado pelo tempo e pela dor. Não se trata de uma imposição do lúdico, mas o lúdico presentificando-se até mesmo nas vicissitudes. [...] Observamos um lugar e um brinquedo e recordamos dos modos das pessoas e íntimos do paciente-estudante ter brincado, ele está lá, é um dos modos de ser sendo junto ao outro no mundo. (PINEL, 2015 apud PINEL 2002, pg. 12) .

Assim sendo, esse espaço é de grande valia tanto para a criança hospitalizada como para a equipe hospitalar. Através do brincar o brinquedista ou o pedagogo hospitalar deve coadjuvar em cena para que essa criança ou aluno hospitalizado, no caso na brinquedoteca hospitalar , possa se adaptar a sua nova realidade, não abandonando o mundo externo e suas demandas através de múltiplas aprendizagens e a criança. Sabe-se, através de leituras (TRUGILHO,2008; PINEL,2015; ANGERAMI,2017; GIMENES,2011; VIEGAS,2007; ACAMPORA,2015; FONSECA,2003; LINDQUIST,1993) que a criança hospitalizada e sua família passam por um processo de fragilização vivenciando esse período de hospitalização através de procedimentos dolorosos e invasivos, sendo privados da companhia de amigos e familiares, de uma rotina agradável causando uma ruptura e privação na vida desse paciente e de sua família. A saúde dessa criança não está relacionada apenas questões biológicas incluem cuidados sociais e emocionais durante esse fenômeno a-do-e-cer, ser dor doente por um período. E buscar a resiliência nessa fragilidade através de motivação e ressignificação de espaços, anseios, limitações entre a criança hospitalizada e todos em seu entorno dando continuidade ao processo de desenvolvimento e aprendizagem do mesmo, acelerando a recuperação da saúde e reduzindo o efeito traumático desse período hospitalar sem perder de vista a inclusão escolar através do resgate da autoestima, do otimismo.

RESULTADOS E DISCURSSÃO

Após a leitura e os estudos sobre a temática apresentada, buscou-se nos sistemas CAPES e IBICT estudos realizados no Programa de Pós Graduação de Educação da Universidade do Espírito Santo que evidenciasse o hospital e

seu grande enfrentamento, a dor, a perda, a luta pela vida e o envolvimento de profissionais nesse processo de cura, no período de 2008 a 2013. Localizamos apenas 1 (uma) tese do ano de 2008 intitulada : “ O ser sendo diante da morte: um estudo sobre a experiência de enfrentamento da morte por profissionais de saúde e suas aprendizagens”, tendo como autora Silva Moreira Trugilho e orientador Hiran Pinel.

Trugilho(2008) destacou em sua pesquisa os modos como os profissionais da saúde lidam com a morte do outro , enfatiza como esse processo constitui uma educação social especial através de “novas práticas educacionais e novos espaços de intervenção”(p.5) .Destaca a importância da intervenção psicopedagógica como fator de provocação de sentidos das relações sociais humanizadas e humanizadoras, através de uma narrativa de escuta empática e nesse processo de enfrentamento da dor.

Trugilho (2008) enumerou algumas questões, entre elas: “O espaço hospital na interface de uma educação social: reinvenções de práticas educacionais no enfrentamento da morte e do morrer” (p. 71). Salientando que a educação também ocorre em espaços não escolares e que a vida , o buscar sentido para a existência do ser perpassa as adversidades, pois a finitude da vida está presente e os enfrentamentos são possibilidades de superações e resiliências em nosso ser.”[...] a vida vivida, ela mesmo está impregnada da educação reduzindo e ou provocando sentido de existência humana [...] “(apud PINEL, 2006b,p.24).

Não obstante, a autora relata o depoimento de um colaborador de sua pesquisa :

Cada paciente é como se renovasse tudo e eu fico assim: “Não, esse aí vai dar certo; vamos investir”. Eu fico depositando tudo, todas as esperanças, investindo e quando é para transplante, corro atrás do transplante; e quando as coisas não dão certo... Nossa! É uma porrada! Eu fico: ”Puxa vida, fiz de tudo e não deu certo?!” É uma decepção. É ruim. [...] (TRUGILHO, 2008, p. 110)

A busca pela melhora , por uma continuidade de vida , por métodos que possam aliviar a dor é discutida no livro: “A criança no hospital : terapia pelo brinquedo”(LINDQUIST, 1993). A autora em 1956 dá início em um hospital na Suécia a terapia através do brinquedo no departamento de pediatria com crianças diabéticas, deficientes, asmáticas e vítimas de moléstias. “Aqui a equipe pode preparar as crianças ,brincando e mostrando-lhes antes o que vai acontecer durante as diferentes intervenções “(FRIEDMANN, 1998). Esse espaço facilitava uma realidade sem choques, até mesmo o lidar com a morte de um amigo, de um outro paciente que rotineiramente estava no processo de interação nesse ambiente lúdico ,além de positivamente ter colaborado para a superação da doença em si , como facilitador do tratamento pelo simples desejo de estar alí, em um espaço de alegria , desejo de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da premissa que o sujeito é um ser no mundo lançado a sua própria existência, enfatizamos a importância da brinquedoteca hospitalar nesse enfrentamento de vida que é o ado(r) - e- ser . Buscamos demonstrar que é de suma importância esse espaço, garantido por lei, para o (des)velamento das percepções , de (re)significação de sentidos trazendo a lume possibilidades e impossibilidades de se(r)ndo criança. Através de uma perspectiva de acesso ao direito de brincar e similarmente nos modos de existência da criança no período de internação hospitalar serão (re)significados através dos benefícios que a brincadeira proporciona . Necessidades educacionais especiais sejam físicas, intelectuais, situação de internações hospitalares, e outras em sua existência pode restringi-lo de estar possibilitado de suas totais capacidades. Dentro dessa perspectiva cabe ressaltar o brincar como oportunidade de desenvolvimento de capacidades sensoriais, psicomotoras, cognitivas, sociais e afetivas, no qual o ato de brincar tem papel de suma importância nesse processo de enfrentamentos e super (ações) desse educando que é um ser –lançado em sua própria existência, existência essa que em mesmo que em alguns momentos apenas tem o encantamento de um mundo imaginário donde todos os profissionais buscam intervir para que essa criança possa voltar a sua rotina diária e o retorno a classe escolar formal.

A implementação de brinquedotecas hospitalares mesmo que sancionada por lei, é algo que não está totalmente concretizada no País, seja por falta de espaços adequados, ou por falta de profissionais capacitados para desenvolverem projetos que garantam o direito ao brincar e a estimulação dos sentidos através da ludicidade para às crianças e adolescentes em período de internação. Além do mais, são poucas as pesquisas nessa temática, principalmente no que tange a inclusão de fato, que a meu ver, nada mais é que a qualidade de vida na infância para todas as crianças. Em um ambiente hospitalar, a brinquedoteca hospitalar com sua ludicidade tem a finalidade de desenvolver o processo de cognição, possibilitando a criança com necessidades educacionais especiais experimentar novas percepções através do brincar, proporcionando assim a conquista de uma resiliência de cura, autoconfiança e satisfação emocional por meio de elaboração de novas estruturas em experiência vivida como ser no mundo.

A educação especial é uma modalidade a qual e através de recursos pedagógicos e acessibilidade tem como objetivo atender alunos e alunas que apresentem dificuldades para o seu desenvolvimento cognitivo escolar. De acordo com a Lei nº 9394/96, Art. 58: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”, podendo ser, entre elas, altas habilidades, transtornos globais do desenvolvimento, e deficiência física.

Em defesa dos direitos a igualdade, fundamentada em uma concepção de direitos humanos que conjuga como valores indissociáveis a diferença e a igualdade, a educação especial em um movimento mundial através de ações sociais, pedagógicas, políticas e culturais tem buscado a inclusão sem nenhum tipo de discriminação. Onde: "aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, [...]" (Declaração de Salamanca, 1994).

A Educação Especial assume em uma sociedade contemporânea a necessidade de inclusão de fato, de superar as dificuldades enfrentadas no sistema de ensino e da superação da exclusão em ambiente escolar através de reconstruções estruturais escolares, de sistemas educacionais de ensino e classes especiais com a finalidade de atender os alunos e alunas em suas especificidades, possibilitando a formação de estudantes com vistas à independência e autonomia dentro e fora da escola para a eliminação de barreiras que se interpõem nos processos inclusivos. Ainda, no Art.58,§2º: "O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular". Partindo da premissa que o aluno/aluna, agora paciente hospitalizado e afastado da escola necessita de acompanhamento especializado para exercer seu papel de cidadão em direitos e a pedagogia hospitalar possibilitará o mesmo a dar continuidade em seu processo cognitivo através da brinquedoteca e de sua ludicidade.

Januzzi (2012) relata que por muito tempo as crianças foram agrupadas como normais e anormais enfatizando que: "A educação dos anormais começara com os médicos Jean Gaspard Itard e Edouard Séguin, se quer tomar a França como exemplo, pois lá está o endosso do discurso corrente em 1931, entre nós."(p.55). Seguindo um modelo francês de 1800, a partir de Vitor, uma criança abandonada nos bosques de Aveyron, que foi educada no Instituto Nacional dos Surdos-Mudos de Paris. No Brasil, em 1904, no Pavilhão de Bourneville, anexo ao hospício da Praia Vermelha, uma denúncia levou uma equipe médica para inspecionar o local e conseqüentemente foi encaminhado ao Ministério da Justiça um documento que não apenas exigia a reforma do espaço físico, mas como a atendimento dados aquelas pessoas, incluído jovens e adolescentes em idade escolar, visto que o "tratamento e educação dos pequenos infelizes, cujo estado mental poderia melhorar, se em outro local recebessem cuidados especiais" (p.32).Ainda: "Já era a percepção da importância da educação; era já o desafio trazido ao campo pedagógico, em sistematizar conhecimentos que fizessem dessas crianças participante de e alguma forma da vida do grupo social de então" (p.33).

A Educação Especial, como modalidade da educação escolar, deve ser organizada de modo a considerar uma aproximação da prática pedagógica social da educação inclusiva seguindo os seguintes dispositivos legais e políticos-filosóficos:

a Constituição Federal, cursos e principalmente da lei n 11.104/05, onde: “Dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação” (VIEGAS, 2008, p.13) do qual o brincar e o brincar são instrumentos para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças em regime de internação ou de tratamento.

Aprender a ver as coisas é adquirir um certo estilo de visão, um novo uso do corpo próprio, é enriquecer e reorganizar o esquema corporal. Sistema de potências motoras ou de potências perceptivas, nosso corpo não é objeto para um “eu penso”: ele é um conjunto de significações vividas que caminha para seu equilíbrio. (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 212).

Como pesquisadora, busco um novo olhar, para isso mudo a direção do meu corpo, assim posso enxergar para além do meu habitual. Meu olhar não é mais o mesmo diante do mundo e do outro, assim como o outro e o mundo não são mais como era há exatamente 1 minuto atrás, o reinventar-se se faz necessário diante da vida e das vicissitudes que ela apresenta.

Diante do exposto, este presente estudo, pode demonstrar caminhos possíveis aos pedagogos e profissionais responsáveis pelas brinquedotecas hospitalares à respeito da importância do brincar e da brincadeira em um processo de subjetividade do qual a criança é lançada a própria existência. E, levá-lo a sentir-se vivo interligado ao mundo através das relações sociais onde uns se preocupam com os outros. Resgatando a cidadania e a humanização da criança enferma em um ambiente onde, a perda da identidade de ser-sendo-criança é reforçada a todo o momento durante os procedimentos médicos executados e pelas próprias características arquitetônicas para o isolamento em uma percepção sentida, vivida, experienciada e corporificada do a-dor-é-ser.

Brinquedoteca hospitalar é uma brinquedoteca destinada a crianças em processo de internação, atendimento e tratamento hospitalar obrigatório através da Lei nº 11.104/2005, na qual:

Art. 1º Os hospitais que ofereçam atendimento pediátrico contarão, obrigatoriamente, com brinquedotecas nas suas dependências.

Parágrafo único. O disposto no caput deste artigo aplica-se a qualquer unidade de saúde que ofereça atendimento pediátrico em regime de internação.

Art. 2º Considera-se brinquedoteca, para os efeitos desta Lei, o espaço provido de brinquedos e jogos educativos, destinado a estimular as crianças e seus acompanhantes a brincar (BRASIL, 2005).

E quando a criança estiver impossibilitada de ir até esse espaço, esse espaço vai até ela. Existem diversas formas, o profissional da brinquedoteca pode levar uma pasta catalogada com brinquedos para que ela possa escolher no caso de crianças com imunodeficiências, em leitos e UTI, nesse caso ficará com o brinquedo para ela, não retornando nem para a higienização, já que não será possível através nem

mesmo do hipoclorito fazem a limpeza.

A criança é o que nós acreditamos que ela é. Reflexo do que queremos que ela seja. Somente a história pode fazer-nos sentir até que ponto somos os criadores da mentalidade infantil. As relações de repressão com a criança, que acreditamos fundadas numa necessidade biológica, são na realidade expressão de certa concepção das intrasubjetividades (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 85). Destacamos aqui que fenomenologicamente quando uma criança brincar ela se expressa para além da linguagem formal, são seus gestos, suas expressões, seu corpo que fala através de um corpo em movimento do qual projetará o tempo, o passado vivido e o presente através da relação com o brinquedo e com a brincadeira. Através de um espaço seu (corpo) e do outro (eu-outro, eu-mundo) buscando uma sintonia que dê significado a sua existência e maneiras de se situar diante de um mundo que não é construído para a criança e sim a partir dela, buscando uma criação de si-própria, através de um eu-corporal para um eu-social a partir de uma intersubjetividade que é estabelecida através do contato com o outro.

As crianças com necessidades educacionais especiais no art. 30, inciso 5 da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência: “As crianças com deficiência devem ter igualdade de acesso à participação nas brincadeiras, recreação, lazer e atividades esportivas, inclusive nas escolas.” (BRASIL, 2009). A partir das leituras em Merleau-Ponty selecionou-se para a presente pesquisa os conceitos de “percepção, corporeidade, experiência” e baseado nessa tríade buscaremos através de uma fenomenologia do brincar desvelar a subjetividade da criança com necessidades educacionais especiais através da relação da mesma com o brinquedo e a brincadeira em uma brinquedoteca hospitalar. Pois bem: “Em suma, para a criança, assim como para o adulto, a percepção implica, por um lado, uma relação entre as diferentes partes do corpo entre si e, por outro, uma relação com um mundo exterior” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.183).

Mas o que difere a criança do adulto, são as estruturas que a medida que a criança se desenvolve vão se desenvolvendo, como lacunas sendo preenchidas. A criança se fixa aos detalhes e não ao seu conjunto, em uma percepção fragmentada como um caos completo, mas que vai ganhando forma, ao contrário de uma visão gestaltista que aborda condições estipuladas e subestima as condições internas de cada um. Através da percepção que a criança será “inserida” no mundo, num corpo “animado” e o brinquedo e a brincadeira em uma brinquedoteca hospitalar são instrumentos da significação existencial da linguagem. O silêncio é ausência da fala falante, mas não da fala gestual, e do qual a criança percebe objetos (brinquedos) diante de si e se posiciona diante deles.

Souza e Rojas (2010) enfatizam no artigo “O brincar uma percepção” que para Merleau-Ponty: “É no campo corporal que a criança cumpre o ato do desenvolvimento, ultrapassando seus primeiros estados, mas conservando o que aprendeu” (p.292). A psicomotricidade precisa ser entendida como um movimento

espontâneo do ser criança no qual o brincar e o brinquedo fazem parte de uma etapa da infância, mesmo que baseados em uma visão social e histórica, e essa visão deve ser abstraída pelo professor em um processo de reflexão donde “ a reflexão passa pelo observar, na pureza original”.(p.299). Sendo assim, cabe a nós práticas pedagógicas fenomenológicas para termos uma consciência de mundo, mundo do qual nos constituímos como seres e a infância faz parte dele.

“A percepção existe sempre no modo do “se”. Ela não é um ato pessoal pelo qual eu mesmo daria um sentido novo à minha vida”. (MERLEAU-PONTY,1999, p.322), é a primeira camada de experiência, de abertura ao mundo em uma reflexão (cogito). Ter uma experiência é “vivê-la, retomá-la, assumi-la, reencontrar seu sentido imanente ” (1999, p. 348). Ainda: “O mundo percebido não é apenas meu mundo, é nele que vejo desenhar-se as condutas de outrem, elas também o visam e ele é o correlativo, não somente de minha consciência, mas ainda de toda consciência que eu possa encontrar.” (1999, p.453).

Quando falo em percepção, não obstante devo falar em projeção de mundo, visto que : “O mundo é separado do sujeito, mas de um sujeito que não é senão projeto do mundo [...], mas de um mundo que ele mesmo projeta” (1999, p.576). Cabe aqui destacarmos a projeção, pois muito se fala em “extensão de corpo; sentir-se através do outro e coisas e tal”, mas é preciso ir além, buscar embasamento teórico para a compreensão de frases fragmentadas da obra “Fenomenologia da Percepção de Maurice Merleau-Ponty, de 1945”. Eu me vejo através do outro, pois não consigo ver meus olhos, meu rosto, meu campo visual não permite que eu veja minhas costas, posso tocá-la e senti-la, porém não posso vê-la. O corpo é uma estrutura física da espécie humana e tem características distintas que sustenta sua estrutura. Para a criança a percepção pressupõe uma relação entre sua estrutura corporal em sua totalidade entre si e também com o mundo externo ao seu corpo perceptível.

Não é o olho que vê. Tampouco é a alma. É o corpo como totalidade aberta. Conseqüências para as coisas percebidas: correlações de um sujeito carnal, réplicas de seu movimento e de seu sentir, intercaladas em circuito interno, elas são feitas do mesmo material que ele: o sensível é a carne do mundo, isto é, o sentido no exterior (MERLEAU-PONTY, 1995, p. 280).

Ainda:

Se eu sou capaz de sentir por um tipo de entrelaçamento de meu corpo próprio e do sensível, eu sou capaz também de ver e de reconhecer outros corpos e outros homens. O esquema do corpo próprio, pois eu me vejo, é participável para todos os outros corpos que eu vejo, é um léxico da corporeidade em geral, um sistema de equivalências entre o dentro e o fora, que prescreve para um se aperfeiçoar no outro (MERLEAU-PONTY, 1995, p.380).

Os doentes, as crianças com necessidades educacionais especiais em tratamento ou internação hospitalar, através de seu corpo próprio executam os movimentos concretos que estão habituados, eles tem consciência do seu espaço

corporal e a estimulação através do brincar funciona como um mecanismo diante de si mesmo do qual não pensa o tempo e o espaço, e sim presentifica-o e o abarca.

É por estar encerrado no atual que o tocar patológico precisa de movimentos próprios para localizar os estímulos, e é ainda pela mesma razão que o doente substitui o reconhecimento e a percepção táteis pela decifração laboriosa dos estímulos e pela dedução dos objetos (p.157).

O corpo brinca, e ao brincar a criança através de seu corpo vivido expressa suas emoções, interage com seu semelhante e entrelaça sua existência com seu consciente. Em um movimento fenomenológico o sujeito da experiência nunca é separado do mundo percebido, ao contraio, sujeito e mundo percebido são indissociados de acordo com as estruturas e habilidades corporais de cada um. A criança vive em um corpo fenomênico e indiviso, está no campo social e no seu corpo ao mesmo tempo, elas não representam o mundo, apenas o vivem. Acreditamos que exista uma necessidade de uma nova linguagem que recicle as relações criança-corpo, criança-outro, criança-espaço, criança-tempo, criança-linguagem, criança-cultura. “Voltar às coisas mesmas” e descrever a experiência infantil como ela se apresenta e não como modelos designados a partir de etapas pré-estabelecidas, recusando um conceito inarredável de mentalidade infantil, donde a criança possa ser percebida como um ser-no-mundo, mesmo que na mais tenra idade.

Na minha subjetividade me percebo através da experiência vivida no decorrer do meu processo de mestranda, do qual “resisto” ao sucateamento através de minha escrita, e busco assim, refletir e me posicionar diante dos meus ideais. No caso aqui, ser pesquisadora da linha de pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos, da qual as crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais tenham condições de construir uma subjetividade através de percepções através de corpo vivido em sua totalidade.

REFERÊNCIAS

ACAMPORA, Bianca. **Psicopedagogia hospitalar: diagnóstico e intervenção**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

ANGERAMI, Valdemar Augusto. **E a psicologia entrou no hospital**. – Belo Horizonte : Ed. Artesã, 2017.

BRASIL. **Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados**. Resolução 41/95 Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília. 1995. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/28492-28503-1-PB.htm>. Acesso em: 28 de Julho de 2017.

BRASIL. **LEI 11.104/2005**. Dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação. Disponível em: <http://brinquedoteca.net.br/?p=418> . Acesso em: 27 de Agosto de 2017.

CAPES. **Banco de teses**. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses>. Acesso em: 05 de Setembro de 2016.

CUNHA, Nylyse Helena Silva. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. 4 ed. –São Paulo:Aquariana, 2007.

FONSECA, Eneida Simões da. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar**. São Paulo: Memnon, 2003.

FORGHIERI, Yolanda Cintrão. **Psicologia Fenomenológica: fundamentos, método e pesquisa**. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

FRIEDMANN, Adriana [et al] .**O direito de brincar**. -4º ed. - São Paulo: Edições Sociais: Abrinq, 1998.

GIMENES, Beatriz Piccolo. **Brinquedoteca: Manual em Educação e Saúde**. 1º Ed.-São Paulo: Cortez, 2011.

IBICT. **Banco de Teses**. Disponível em: <http://www.ibict.br/>. Acesso em: 05 de Setembro de 2016.

LINDQUIST, Ivonny. **A criança no hospital: terapia pelo brinquedo**. 1º ed. . São Paulo: Ed. Página Aberta, 1993.

PINEL, Hiran; SANT'ANA, Alex Sandro; COLODETE, Paulo. **Pedagogia Hospitalar numa perspectiva inclusiva: um enfoque fenomenológico existencial**. Terezina, Piauí: Edufpi, 2015.

TRUGILHO, Silvia Moreira, 1964- T866s- **O ser sendo diante da morte: um estudo sobre a experiência de enfrentamento da morte por profissionais de saúde e suas aprendizagens**. Vitória -2008. Disponível em: http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/nometese_26_SILVIA%20MOREIRA%20TRUGILHO.pdf . Acesso em: 05 de Setembro de 2016.

VIEGAS, Drauzio. **Brinquedoteca Hospitalar: isto é humanização**. -2ª ed. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2007.

ATELIÊ DE ESCRILEITURAS CONATUS

Josimara Wikboldt Schwantz

Universidade Federal de Pelotas

Departamento de Ensino

Pelotas-RS

Carla Gonçalves Rodrigues

Universidade Federal de Pelotas

Programa de Pós-Graduação em Educação

Pelotas-RS

Ana Paula Freitas Margarites

Universidade Federal de Pelotas, Programa de

Pós-Graduação em Educação

Pelotas-RS

RESUMO: Propomos realizar um ateliê de escreleituras denominado *Conatus*. Teve por objetivo desencadear o pensamento em torno da temática educativa sobre o ser docente e as circunstâncias que fazem aumentar ou diminuir nosso vigor perante a vida. Justificamos a importância desta intervenção ao constatar, em pesquisa, o número de docentes da rede pública de ensino estadual do Rio Grande do Sul acometidos com algum transtorno mental: 54,2% (SILVA, 2014). Assim, surge a ideia de ler-escrever possibilitando emergir estratégias de resistência e de criação frente às narrativas afirmativas do estado doentio dos professores nos dias de hoje. Apostamos no exercício de escreleituras (CORAZZA, et al, 2014) como a

composição de texto aberto às interferências do meio que o produz, sendo que o escritor manifesta-se em coautoria com aquele que lê, estabelecendo uma via de mão dupla neste processo em meio à vida. Partimos da ação de matérias que deem o que pensar. Para tal, oferecemos textos literários, vídeos, conceitos filosóficos e educacionais para auxiliar na problematização: História em quadrinhos de “A metamorfose” de Kafka; Estudo dos conceitos corpo, alma, *conatus* e potência de vida em Spinoza e Nietzsche; fragmentos do programa Café Filosófico: “A existência como doença” com Márcia Tiburi, “A alegria e o trágico em Nietzsche” com Roberto Machado e do filme “Quando Nietzsche chorou”, demonstrando a ideia de Eterno Retorno. Na experimentação, os participantes foram convidados a transcrever personagens e cenas, utilizando-se da construção de uma novela de rádio como dispositivo criativo para a exploração de ideias, sensações e imagens. -

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Filosofia. Escreleituras. Ateliê Conatus.

CONATUS WRITREADINGS WORKSHOP

ABSTRACT: We propose to carry out a writreadings workshop called Conatus. Its goal was to unleash the thinking around the educational theme of being a teacher and the

circumstances that increase or decrease our vigor in life. We justify the importance of this intervention after finding, in research, the number of teachers afflicted with some mental disorder in the state public education network of Rio Grande do Sul: 54.2% (SILVA, 2014). Thus, the idea of reading-writing emerges, allowing the emergence of strategies of resistance and creation in the face of the affirmative narratives of the sick state of teachers today. We believe in the practice of writreadings (Corazza, et al, 2014) as the composition of a text that is open to the interferences of the medium that produces it, being that the writer manifests himself in co-authoring with the one who reads, establishing a two-way street in this process in the midst of life. For that, we offer literary texts, videos, philosophical and educational concepts to aid in the problematization: a graphic novel adaptation of “The metamorphosis” by Kafka (1997); studies of body, soul, conatus e potency of life concepts by Spinoza (2007) and Nietzsche (2006), short pieces of “Philosophical Café” television show: “The existence as a disease” with Márcia Tiburi, “The joy and the tragic in Nietzsche” with Roberto Machado and the film “When Nietzsche cried”, demonstrating the idea of Eternal Return. During the experiment, participants will be invited to transcribe characters and scenes, using the construction of a radio soap opera as a creative device for exploring ideas, sensations and images.

KEYWORDS: Education. Philosophy. Writreadings. Conatus workshop.

1 | INTRODUÇÃO

Para pensar a formação de professores nesta contemporaneidade, oferecemos a proposta de realização de um ateliê de Escreleituras, com abordagem temática no campo da Filosofia e da Educação. Esta ação tem por objetivos problematizar a prática pedagógica no que diz respeito à criação manifestada pela experimentação de arte, filosofia e ciência como resistência diante do que diminui a potência de agir docente; criar condições para que algo de novo seja produzido em termos de pensamento.

Justificamos a intenção na aposta do ler-escrever em meio à vida como um arrebatamento capaz de favorecer a desfiguração identitária e aceder à produção de outros modos de existência. O ato de escrever se faz presente, de tal maneira que implica o campo do vivido, das sensações e das invenções. Busca indagar aquilo que se faz, como e por quê. Acreditamos que tal ação provoca sentidos diferentes para cada leitor-escriptor, para que possam exercer funções sociais, culturais, comunitárias, éticas e políticas.

A ideia de Escreleituras não vem como substituto de métodos de alfabetização ou qualquer imposição referente a uma forma de aprender a língua. Ao contrário, a leitura e a escritura torna-se um ativador de pensamento, ao mesmo tempo em que se constitui no processo do fazer/ser docente em meio às matérias que servem de intercessoras para tal. O nome *Conatus* faz referência ao conceito filosófico de

Spinoza (2007). Em linhas gerais, trata-se de uma essência natural do corpo, um sopro que mantém a vida potente e conserva seu estado de existência.

Em relação ao procedimento, este ateliê consistirá numa experiência prática a partir de matérias oferecidas pelos coordenadores ao grupo de participantes. Misturamos códigos e digressões que vão surgindo das múltiplas leituras cruzadas. Importa menos os resultados que sairão dessa massa disforme e rarefeita, mas o processo que se coloca em funcionamento: interrogar a existência docente. As escrituras criadas pelos participantes são gravadas em formato de novelas de rádio e assistidas ao final do trabalho.

Partimos de uma molaridade que impulsiona a intervenção: dados sobre o número de docentes afastados da escola em função de algum mal-estar. Numa pesquisa realizada no Rio Grande do Sul (Brasil), constatou-se que 54,2% dos professores lotados na rede de ensino pública estadual sofrem de algum transtorno psíquico (SILVA, 2014). Relacionamos este dado a uma questão: O que diminui a vitalidade desse docente que adoece em meio a sua profissão e em função dela? A ideia vem ao encontro do ler-escrever em meio à vida na ação de problematizar o que põe a funcionar certo mal-estar a partir de elementos provocadores, que deem o que pensar pela arte, filosofia e ciência. Tais componentes advindos das diversas áreas de conhecimento foram selecionados por acreditarmos ser potente para desequilibrar ideias preconcebidas sobre a profissão e do queixume diário, encontrando uma saída para compor as palavras e dizer daquilo que lhe afeta, aumentando ou diminuindo sua ação diante do cotidiano escolar.

Este ateliê foi realizado cinco vezes pelo Núcleo UFPel Escrituras (CPERS - Rio Grande/RS – 2012; Escola Estadual em Rio Grande/RS – 2013; Universidade Federal de Pelotas/RS – 2013, 2015, 2016). Nas três primeiras vezes em que aconteceu, situava-se dentro de um planejamento maior intitulado 1º Encontro Máquina de guerra para uma existência contemporânea. Esse encontro proporcionou dois ateliês: *Conatus* e Rabiscos de sensações na produção de um corpo criancero. Facilitou o uso de diferentes recursos de partida para que fizessem advir ideias novas de práticas educativas e daquilo que se buscou discutir sobre a docência e o ato de educar.

2 | ESCRILEITURAS: UM MODO DE LER-ESCREVER EM MEIO À VIDA

As atividades que aqui mencionamos estão conectadas ao Escrituras, que foi um projeto aprovado pelo edital nº 038/2010, vinculado ao Programa Observatório da Educação (OBEDUC) e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Sua proposta de trabalho e de pesquisa esteve ligada à linha teórica de estudos das Filosofias da diferença. Buscou uma tentativa de operar, inseparavelmente, com a teoria e a prática, a leitura e a escrita, ambas

trafegando em via de mão dupla. Atuou na ação do ler e do escrever como força e não apenas na representação de um saber (regras de gramática, por exemplo).

Pensando a educação com e em meio à vida, o Escreleituras implicou ensinar e aprender a partir da criação textual, no agenciamento de áreas do conhecimento: ciência, filosofia e arte (CORAZZA, 2011). Por esse meio, articulou seus trabalhos na realização de atividades pelo país durante quatro anos (2010-2014). Nesta proposição, quatro professores de universidades federais e estaduais (UFRGS, UFPel, UNIOESTE e UFMT) compuseram Núcleos de pesquisa ampliando a abrangência do Projeto em nível nacional. Trabalharam na Educação Básica, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no Ensino Superior. Em relação à atuação, o Projeto realizou um total de 123 ateliês no qual 6.281 pessoas atuaram como participantes, atendendo a 166.406 estudantes e professores em escolas públicas e universidades, de acordo com o relatório do Projeto apresentado à CAPES em agosto de 2015.

As ações direcionadas pelo Projeto Escreleituras compreenderam “a experimentação como condição da aprendizagem” (CORAZZA, 2011, p. 13), considerando a própria vida o elemento disparador das circunstâncias que fazem agir por meio da leitura e da escrita. Ela é comparada a uma obra de arte, conforme Nietzsche (2005), permitindo o desordenamento como processo de criação; os encontros com outros corpos para fazer variar a língua, liberando forças criadoras na construção de um estilo.

Os ateliês também situavam-se num processo de criação textual que é aberto às interferências do leitor e, portanto, escrito de variadas formas. Remete-se à criação de uma escritura inspiradora, capaz de produzir a diferença em seu exercício, deixando de lado as reproduções que inibem a capacidade de invenção (CORAZZA, 2011). O trabalho trouxe ressonâncias nos modos de produção de sentidos, de histórias e de vidas que aconteceram nos variados lugares (secretarias de educação, sindicato dos professores, escolas e universidades públicas).

O Projeto não estabelecia parâmetros em relação a periodicidade, público e lugar de realização das intervenções. Eram previamente orientados de acordo com as demandas de cada contexto. Houve planejamentos que levaram seis meses para serem efetivados, de uma intervenção que ocorreria em um ou dois turnos de quatro horas de trabalho. A demora no planejamento justifica-se pela coleta de material artístico, de conceitos, bem como ideias filosóficas e científicas que necessitavam ter força suficiente para disparar o próprio movimento de escreleituras dos participantes.

A intenção era de que o ler-escrever acontecesse no fluxo do ateliê. Muitos dos textos construídos resultaram de um exercício de fabulação a partir dos agenciamentos realizados. Para isso, durante o desenvolvimento do Projeto, o professor coordenador deveria tomar posse de um lance criador que, segundo Corazza *et al* (2014) requer um nível curricular para selecionar matérias que produzam afecções, percepções, functivos e conceitos; irreverência temática, ao privilegiar autores menores e usar a

linguagem como instrumento que contém múltiplas funções.

Essas matérias, tomadas em campos de saberes diversos, necessitam movimentar representações de dogmas estabelecidos no que tange à uma determinada temática. Parte-se da ideia de que não há somente um conhecimento científico *a priori*. Há uma aproximação artística e filosófica, que tenha força para pôr a vazar estruturas e criar imagens outras a partir do que se dramatiza em uma aula. O planejamento está mais atrelado à experimentação do que a um método. Trata-se de um convite para explorar a criação de uma outra língua na própria língua, já dizia o filósofo Deleuze, ao compor o conceito de estilo (DELEUZE; PARNET, 2015).

3 | MATÉRIAS E METODOLOGIA

Para que o escrever aconteça no fluxo do ateliê *Conatus* são agenciadas as seguintes matérias: vídeo adaptado por Peter Kuper da História em quadrinhos (HQ) de “A metamorfose” de Kafka (1997); estudo dos conceitos corpo, alma, *conatus* e potência de vida em Spinoza (2007) e Nietzsche (2006), utilizando fragmentos do programa Café Filosófico: “A existência como doença” com Márcia Tiburi e “A alegria e o trágico em Nietzsche” com Roberto Machado; apresentação de um fragmento do filme “Quando Nietzsche chorou” (Perry, 2007), demonstrando a ideia de Eterno retorno. Esses elementos são acionados para a criação das novelas em escreleituras.

Os participantes têm como tarefa construir uma novela, como um exercício de fabulação (CORAZZA, 2010), a partir dos agenciamentos possibilitados pelos elementos oferecidos e as possíveis discussões emanadas daí. Durante o desenvolvimento do trabalho, o coordenador tem a incumbência de apropriar-se de um gesto criador que, dado as partículas disparadoras, lança problemas mediadores.

Primeiramente, há um exercício de aproximação de cada participante, solicitando uma apresentação a partir de algo ínfimo de sua vida (por exemplo, gosto de vestir meias coloridas), cada um se aproxima e apresentar-se a partir de algum ponto em comum.

Em seguida, inicia-se as discussões, afirmando os objetivos da ação. Ao destacar a temática sobre o adoecimento dos professores, nossa primeira matéria lançada é a HQ de “A metamorfose” de Kafka. A intenção é de projetarmos aspectos da existência e de como somos sucumbidos pelas molaridades que diminuem nossa ação perante os fazeres da profissão.

Dando seguimento à linha de orientação do trabalho, agenciamos o estudo do conceito sobre corpo, alma, potência de vida em Spinoza e *conatus* para Nietzsche. Um momento de pausa para as escreleituras se faz necessário considerando o processo teórico discutido anteriormente. Colocamos um som ao fundo para que a dinâmica criadora possa atuar em cada um, ao tratar da criação de seus personagens em meio aquilo que lhes inquieta sobre a docência.

Na sequência, projetamos um fragmento do vídeo Café filosófico, na entrevista de Márcia Tiburi, falando sobre a existência como doença e a entrevista com Roberto Machado, destacando o trágico em Nietzsche. Ambos filósofos trazem contribuições do pensamento nietzschiano a desenvolver questões sobre a própria existência e de como esse pensador trabalhou na concepção de ideias sobre aquilo que define o ser. Para Nietzsche, aí está a alegria, no aqui e agora da vida, nesta existência. Se formos capazes de afirmar a vida e vivê-la novamente cada segundo do que já se passou, estaremos, desta forma, superando a doença.

A doença e a dor não podem ser capazes de diminuir a potência do existir, mesmo sabendo que isto faz parte de nós. Esta ideia ficcionada por Nietzsche (2006; 2012) não deseja evitar a tragédia, mas fazer conhecer o lado corajoso que temos e criar sentido para aquilo que não está dado. O tempo, para ele, é cíclico, afirma Roberto Machado. Não há princípio nem fim. Nietzsche (2006; 2012) põe em cena o eterno retorno como uma questão ética: viver como se cada minuto, cada instante da vida fosse retornar eternamente. Passa a enaltecer o *amor fati*: o querer a eternização do tempo vivido, o amor do acontecimento.

Conatus se refere a um conceito filosófico que pautamos a partir da concepção spinozista. Trata-se de uma força que é projetada a partir de um esforço para continuar a viver. Este esforço é a essência verdadeira da coisa, segundo Spinoza (2007). Esta ideia é pautada em filósofos do século XVII como Descartes e Hobbes. Nietzsche constrói outro pressuposto em torno do que se diz sobre esta força de existir. Leme (2013), ao relacionar a ideia de liberdade e *conatus* para Spinoza, pontua que o conceito é operado ao mesmo tempo como preservação na existência e afirmação do desejo. É a variação da força de agir e de existir do ser, a essência atual do homem, “aquilo que lhe garante que ele seja o que é, e não outra coisa” (Ibid., p. 117).

O *conatus* diz de um esforço que o homem faz para transpor obstáculos externos a si e que possa impedir a invenção da vida como obra de arte. É um vetor, que no corpo se expande pelos apetites, e na alma pelos desejos, que nos movem em busca daquilo que aumenta nossa potência de agir (SPINOZA, 2007). De acordo com Leme (2013), Spinoza contribui para pensar a questão do finalismo e da moral que levam o homem a uma vida servil, em busca da satisfação dos desejos externos a si mesmo (Deus, Lei), mas que a verdadeira liberdade está no conhecimento interno (entendido por Spinoza (2007) como alma, enquanto ideia do corpo) e na realização daquilo que aumenta nossa capacidade de agir e existir. Spinoza expõe a ideia do finalismo se questionando porque a maioria dos homens se conformam com este preconceito:

os homens pressupõem, em geral, que todas as coisas naturais agem, tal como eles próprios, em função de um fim, chegando até mesmo a dar como assentado que o próprio Deus dirige todas as coisas tendo em vista algum fim preciso, pois dizem que Deus fez todas as coisas em função do homem, e fez o homem, por sua vez, para que este lhe prestasse culto (SPINOZA, 2007, apêndice da parte I).

Durante e após este momento mais conceitual filosófico, estabelecemos uma pausa para as esrileituras, onde se sucede a ação de ficcionalizar cenas a partir desta tarefa sobre humana lançada por Nietzsche (2012, Livro IV, aforismo 341): afirmar a vida integralmente e vivê-la do mesmo jeito, outra vez.

Mais uma intervenção é feita com a projeção do livro “O discurso do urso”, onde um dos participantes realiza a leitura em voz alta. Este livro apresenta a vida cotidiana e pacata de um urso que vive nos canos de um prédio. Conta a sua percepção sobre os seres humanos que convivem com ele na mesma habitação: “[...] e sinto quase pena ao vê-los tão grandes e desajeitados ouço como roncam e sonham em voz alta, e como são tão sós.” (CORTÁZAR, 2009, p. 20).

A seguir, o fragmento do filme “Quando Nietzsche chorou”, o último elemento agenciado, contribui para pensar sobre a coragem de viver e enfrentar o mal-estar enquanto uma categoria filosófica, que faz pensar sobre a nossa condição de estar no mundo. Um caminho seria superar a ficção da felicidade eterna, de que esta tem a ver com a identidade, e que possamos olhar para o mundo para encontrar as brechas, as saídas, na invenção de novas formas de ser. Com esta discussão procuramos pensar sobre como podemos enfrentar os desafios de nossa época e que estão diretamente relacionadas com a profissão docente, bem como ativamos ou desativamos nossas forças para criar estratégias na construção de outras maneiras de educar e de ser professor.

Como próximo encaminhamento, o grupo de participantes se reunirá para finalizar a composição, gravação e socialização da novela. Encerramos com a seguinte questão: Isso funciona para fazer pensar a docência por meio de arte, de filosofia e de educação?

4 | CONCLUSÃO

Problematizar o mal-estar que afeta o corpo docente neste tempo contemporâneo passa a ser um dos objetivos do ateliê, para que a discussão se faça por intermédio da arte, da literatura, da filosofia e das ciências educativas. Não procuramos encontrar respostas exatas sobre o tema, mas desencadear a questão da existência, na busca por outras possibilidades de ser e fazer a docência. Além disso, esta intervenção dispara, também, uma questão de resistência, a partir do que diminui a força de agir diante de discursos que se engendram e modulam identidades que fazem de nós seres menos ativos, porém mais tristes e, conseqüentemente, doentes.

As esrileituras são tratadas como um ato de coragem, uma experiência intensa ao pensamento, em que a leitura e a escrita passam a reconstituir, em sua arte da palavra, o espaço de luta do professor em meio aquilo que lhe inquieta. As condições de possibilidades da experimentação visam proporcionar aos participantes um processo de tradução dos variados sentidos, conceitos e estilos pedagógicos que abrangem sua profissão. Pretendemos desocupar os territórios molares da docência,

em que buscam esgotar regras e maneiras para se tornar um professor. Buscamos despertar um movimento inicial de conversa sobre o entendimento a respeito do mal-estar docente; arejar os estratos e as representações do senso comum que impõem ao professorado uma condição de funcionamento pautado na doença em função da exigência de certas condutas, do ensinar os mesmos conteúdos, do perguntar e formular soluções repetidas a muitas gerações de alunos.

Acreditamos em outros meios possíveis de realizar a docência: Suspender velhos hábitos, deixar de lado aquilo que não eleva uma potência de vida, ativar forte disposição para capturar e agenciar matérias distintas para multiplicarem-se na variação daquilo que é reunido. Consiste em possibilitar ao coletivo docente atuar como protagonista dos problemas, das necessidades e das demandas próprias da profissão, podendo enunciar, compreender, adquirir ou readquirir um vocabulário próprio que lhes permita produzir saberes acerca de sua própria existência, construir critérios de vida na imanência por uma ética docente.

REFERÊNCIAS

CORAZZA, Sandra Mara. **Fantasia de escritura**: filosofia, educação, literatura. Porto Alegre: Sulina, 2010.

CORAZZA, Sandra Mara. **Projeto de pesquisa**: Escriteiras: um modo de “ler-escrever” em meio à vida. Plano de trabalho. OBS da Educação. Edital 038/2010. CAPES/ INEP. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, 2011.

CORAZZA, Sandra Mara; RODRIGUES, Carla Gonçalves; HEUSER, Ester Maria Dreher; MONTEIRO, Silas Borges. Escriteiras: um modo de ler-escrever em meio à vida. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1029-1044, out./dez. 2014.

CORTÁZAR, Júlio. **O Discurso do urso**. Trad. Leo Cunha. Rio de Janeiro: Editora Record, 2009.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. O abecedário de Gilles Deleuze. Transcrição integral do vídeo. Online. Disponível em: < <http://escolanomade.org/images/stories/biblioteca/downloads/deleuze-o-abecedario.pdf>> Acessado em 06 de setembro de 2015.

KAFKA, Franz. A metamorfose. Trad. Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

LEME, André Paes. Spinoza: o conatus e a liberdade humana. **Cadernos Espinosanos**: estudos sobre o século XVII, São Paulo, n. 28, p. 109-128, 2013.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Assim falava Zaratustra**. Trad. Ciro Mioranza. Série Filosofar. São Paulo: Escala Educacional, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A gaia ciência**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

PERRY, Pinchas. **Quando Nietzsche chorou**. [Filme]. P. Perry, Prod., Dir. Estados Unidos. 1 DVD, 105 min. color. Son., 2007.

SILVA, Clara Lisandra de Lima. **Sobre o mal-estar docente**: constituindo percepções a partir de um grupo de professores da rede pública estadual de ensino do RS. Dissertação (Mestrado). Programa

de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas: UFPel, 2014.

SPINOZA. **Ética**. Trad. Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

FAVELA E ONG – PRÁTICAS PARA ALÉM DO MEDO E DA ESPERANÇA

Renata Tavares da Silva Guimarães

Universidade Federal do Rio de Janeiro
Programa de Pós-graduação em Psicologia
Rio de Janeiro – Rio de Janeiro

RESUMO: Este texto tem como objetivo problematizar a inserção das ONGs em favelas do Rio de Janeiro através dos discursos do medo e da esperança. A produção do discurso do medo é entendida como produção de impotência, associada a sua “contra-face”, a esperança. Para tanto buscamos escapar das análises binárias que circunscrevem as práticas de ONGs em lugares cristalizados, de boas ou de más práticas. Para isso, buscamos fazer uma análise crítica genealógica de suas práticas, a partir de experiências concretas, com o propósito de fazer vazar outros modos de operar. Nas práticas cotidianas desta atuação, questionamos o modo de atuar, a partir dos discursos/práticas do medo e da esperança, que provocam a manutenção neoliberal da “pobreza” como lócus de assujeitamento, tanto para as comunidades quanto para o lugar determinado para a atuação das ONGs. O link que é feito nessas práticas entre comunidade, pobreza e assujeitamento é analisado com auxílio de ferramentas teóricas advindas de Michel Foucault, Deleuze, Espinoza, Nietzsche, dentre outros, que nos possibilitam questionar:

que movimentos de vida estamos produzindo? Contra as práticas homogeneizantes e controladoras, apostamos em uma ética enquanto Ethos, ação, movimento, e não uma representação de valores pré-estabelecidos. Assim, apostamos que nosso modo de intervir, ver e estar no campo, deve ser analisado e questionado cotidianamente quanto a seus efeitos, indagando seus agenciamentos nos modos de subjetivação contemporâneos e pensando como direção metodológica uma conduta ética criada no caminhar e nos encontros produzidos no cotidiano de trabalho com os sujeitos envolvidos.

PALAVRAS-CHAVE: Medo; Esperança; Subjetividade; Favela; ONG

SLUM AND NGO - PRACTICES BEYOND FEAR AND HOPE

ABSTRACT: This text aims to problematize the insertion of NGOs in slums of Rio de Janeiro through the discourses of fear and hope. The production of the discourse of fear is understood as the production of impotence, associated with its “counter-face”, the hope. Therefore we seek to escape from the binary analyzes that circumscribe the practices of NGOs in crystallized places of good or bad practices. For that, we seek to make a genealogical critical analysis of its practices, based on concrete experiences,

with the purpose of making other modes of operation leak. In the day-to-day practices of this activity, we question the way of acting, from the discourses/practices of fear and hope that provoke the neoliberal maintenance of “poverty” as a locus of subjection, both for the communities and for the place determined for the activities of NGOs. The link that is made in these practices between community, poverty and subjection is analyzed with the help of theoretical tools coming from Michel Foucault, Deleuze, Espinoza, Nietzsche, among others, that allow us to question: what movements of life are we producing? Against the homogenizing and controlling practices we bet on an ethics as Ethos, action, movement, and not a representation of pre-established values. Thus, we bet that our way of intervening, seeing and being in the field must be analyzed and questioned daily about its effects, inquiring its agency in the contemporary modes of subjectivation and thinking as methodological direction an ethical conduct created in the walk and encounters produced in the work with the subjects involved.

KEYWORDS: Fear; Hope; Subjectivity; Slum; NGOs

1 | INTRODUÇÃO

Este texto é fruto de uma trajetória que se inicia no Salgueiro, passa por Bangu, Água Mineral, Santa Marta, Rocinha, entre outras favelas do Rio de Janeiro. Os caminhos produziram estranhamentos e questionamentos sobre a forma pela qual esses lugares são contemporaneamente caracterizados: pela pobreza e pela violência. O processo de produção dessas identidades é forjado por lógicas locais e globais. Nessas lógicas se inserem as organizações não governamentais (ONGs), que vêm interagindo nesses territórios, desde meados do século XX. Essa trajetória em favelas, através da atuação em ONGs será problematizada neste estudo, que é inspirado na dissertação defendida no Mestrado em Psicologia Social, da Universidade Federal Fluminense.

As favelas se diferem por inúmeros fatores, no entanto têm sido marcadas e identificadas pela violência e precariedade de recursos, cujo cenário exposto para o mundo se resume na composição de esgoto a céu aberto, casas mal acabadas e presença do tráfico de drogas ou milícias. O que levou a construção deste cenário/território, atrelado ao discurso da periculosidade? É importante questionar a forte aliança entre pobreza e violência, produzida e fortalecida pelos discursos da mídia, assim como nos encontros cotidianos da população nas ruas, lares e comércios locais.

Consideramos que a esperança por salvação, tanto por parte do Estado ou de ONGs, remete a uma lógica que, inspirados em Nietzsche (1998), denominaremos: medo-esperança. Veremos mais à frente que este filósofo descreverá a lógica de uma moral escrava, em que a esperança de realizações e ações concretas é apoiada em um outro, um ser “salvador”. Para este autor, o ideário de salvação é combinado com sentimentos de culpa, ressentimento e medo, paixões triste que decompõem o

corpo, deixando-o impotente e passível à dominação. Qual seria o lugar das ONGs neste contexto de impotência e medo? Trazer esperança?

2 | ONG, ESPERANÇA PARA A FAVELA, OU A FAVELA, ESPERANÇA PARA ONGS?

Na primeira experiência trabalhando com psicologia e pesquisa em uma ONG, recebemos a incumbência de coordenar uma nova frente de trabalho em uma pequena região de São Gonçalo (RJ), chamada Água Mineral (AM). Esta comunidade seria a terceira área de atuação de um projeto social, realizado por duas ONGs parceiras, através de metodologias da pesquisa-ação. Este projeto foi desenvolvido com o objetivo principal de fortalecer as bases de apoio familiares e comunitárias para crianças e adolescentes.

Para facilitar a entrada dos pesquisadores em Água Mineral e auxiliar na tarefa de mapeamento das iniciativas locais, firmamos parceria com uma importante líder comunitária. Os encontros eram atravessados por nossas diferentes inserções. Ou seja, esta parceria permitia conversar com esta pessoa de Água Mineral, incluindo seus lugares como antiga moradora do lugar, avó de cinco netos em fase escolar, bem como a ação de uma pesquisadora recém-formada de uma faculdade pública e moradora deste mesmo município.

A líder comunitária em questão exercia um cargo de liderança na Associação de Moradores, há quase doze anos. Ao andar pelas ruas, ela nos contava histórias com riqueza de detalhes, permitindo-nos visualizar, não somente a configuração geográfica do local, mas sua configuração política e um pouco da rotina das famílias que ali habitavam. Ao relacionar a realidade de Água Mineral às propostas do projeto, seu ponto de vista assim se expressava: *“isso [referindo-se à proposta do projeto] aqui não vai dar certo, porque aqui ninguém se interessa por nada. São todos desanimados... esse lugar não vai pra frente. As pessoas têm medo de se comprometer, pois sabem que é tempo perdido.”*

Este discurso nos remeteu, imediatamente, às falas de diversos atores comunitários e da academia, no que se refere à generalização do papel das ONGs, assim como às falas de políticos e/ou pesquisadores, que, temporariamente, ocupam lugares de liderança, anunciando promessas que, muitas vezes, não são cumpridas. Diversas vezes, ouvimos das pessoas, com as quais trabalhamos depoimentos sobre ONGs que não apresentam resultados efetivos nos lugares por onde passam; pesquisadores que usam o local para entrevistas e depois vão embora *“somem com tudo e nunca mais voltam, nem pra dizer um oi”* (líder comunitário, SG, 2004) e também sobre políticos, que, próximo à eleição, visitam ruas e praças, prometem melhorias, mas que logo somem, ao fim do processo eleitoral.

Arriscamos afirmar que outras linhas de força que fazem emergir esta “apatia”

são oriundas das poucas ações realizadas pela ONG, por não ser esse o seu papel, e pelo governo, que não correspondem à demanda da comunidade. Em relação ao governo sempre expressam a falta de respeito nos atendimentos na prefeitura, com relação às reivindicações, as alianças espúrias dos políticos com empresas de transporte público e comércios locais e lideranças que manipulam programas sociais etc.

Uma das fontes do nosso incômodo, como pesquisadores de uma ONG, com a apatia dos moradores e líderes comunitários, está relacionada à postura de ter que responder à missão de *transformação social*, uma encomenda que está presente nas lutas sociais de ONGs, especialmente na América Latina, a partir, principalmente, da década de 1980. Diante desta “encomenda”, sentimos a dificuldade de pôr em questão nossos lugares de acadêmicos, moradores de outras áreas, especialistas que não teriam e não deveriam ter resposta para tais lacunas: como habitar este paradoxal “lugar” que nos é conferido, e que também, muitas vezes, reproduzimos?

O desânimo da líder de Água Mineral dizia não somente do cansaço por seus doze anos de luta nesta comunidade, ou pelo insistente descaso do Estado, mas sinalizava, também, processos de lentidão e não conexões com outros modos de viver, o que faz reproduzir discursos marcados pelo medo. O medo conjugado com o sentimento de esperança, alicerçado na ideia de que alguém ou algo virá de algum outro lugar para mudar, fazer movimentar a precária realidade local, é aqui tomado como fator de paralisia e produto/produtor de subjetividades assujeitadas e enfraquecidas. Como veremos mais adiante, tal produção é parte nodal do modo de funcionamento do contemporâneo, marcado pelo capitalismo neoliberal. Este funcionamento tem reforçado a distribuição/concentração desigual de renda, que produz desigualdades sociais alarmantes, fazendo coexistir alguns poucos donos de grandes impérios financeiros e imensos bolsões de miséria, desemprego em massa em todo o planeta, fome, dentre outros fatores que contribuem e naturalizam o extermínio de milhões de vidas, todos os dias.

A mídia e a opinião pública têm cotidianamente produzido e reforçado um discurso sobre a atuação das ONGs como transcendente, um sujeito transcendente, denominando-as ora como única saída para a reversão da pobreza, assumindo o papel de justiceira e salvadora; ora como empresas que só visam lucrar com a miséria; ora a ONG é a esperança da comunidade; ora a comunidade tem sido a esperança para os objetivos da ONG diante do financiador e dos parceiros comunitários.

No sentido de pôr em análise este discurso dicotômico, moral e paralisante, que guarda operações fortes de auto-conservação, buscamos problematizar as demandas do campo onde atuamos, assim como os modos nos quais, a ONG em que estamos inseridos, gesta suas ações. Esses modos vêm-se produzindo, através de nossas práticas, entendendo-as como efeitos de/em nossas intervenções e implicações.

Vivenciando os sentimentos de medo e esperança na prática cotidiana em

uma ONG, experimentamos momentos de estranhamento na postura de grupos comunitários que achavam que nunca iriam conseguir reverter problemas, como a falta de recursos para ampliar seu espaço, a dificuldade de contratar mais profissionais, comprar equipamentos, brinquedos, ou mesmo pagar alimentação (no caso das creches, por exemplo), e, no entanto, simplesmente o fato de existirem já ajudava bastante suas comunidades. Para várias iniciativas em Água Mineral, Bangu e Santa Marta, a esperança de pequenas melhorias estava associada a ações de algumas ONGS, doações diversas, mas, principalmente, convênios ou programas, geralmente, relacionados a verbas governamentais manipuladas por políticos que as usavam como moeda de troca em ano eleitoral.

Não foi somente no campo de intervenção que esses sentimentos emergiram. Eles, também, atravessaram e, ainda, atravessam o cotidiano interno da ONG. Interno, aqui, se refere aos modos de operar a própria constituição da organização, destacando as angústias - medos e esperanças – em relação aos planejamentos, avaliações, conversas de corredor, ameaças de despejo, fim de financiamentos etc.

Destacamos que um dos efeitos principais da produção do medo e da esperança é a paralisia. Experiências de uma sensação de inércia, impossibilidade de ação, de impotência, que se afirma na impossibilidade de agenciarmos nossa potência de criação em meio a um determinado acontecimento. O sentimento de paralisia que percebíamos no campo de intervenção fazia eco com outras falas, que ouvimos em diversos lugares: *“estamos assim e continuaremos assim, na merda! Não tem jeito não!”* (gestora de ONG).

Ao falar de paralisia e medo, não estamos tratando aqui de defender ou mesmo propor modos ideais de desenvolvimento ou metas para ONGs ou iniciativas comunitárias, mas sim de questionar uma lógica que diz respeito a uma vontade de melhoria no seu modo de existir e de atuar – esperança –, que produz e é produzido por uma apatia, desânimo e paralisia – pautadas no medo. A produção da dicotomia medo X esperança é por nós entendida como mecanismos de uma mesma produção de assujeitamento e pobreza. Por isso, afirmamos que são faces de uma mesma moeda: medo e esperança como integrantes de uma moral escrava, como veremos mais adiante, inspirados por Nietzsche (1998), em sua crítica radical à naturalização desses sentimentos.

3 | MEDO E ESPERANÇA: FACES DE UMA MESMA MOEDA

A temática medo/esperança tem estado presente, atualmente, de forma incisiva na mídia, principalmente nas reportagens televisivas e impressas, e tem potencializado diversas produções, em diferentes áreas. Os campos da psiquiatria e da psicologia, por exemplo, têm sido convocados recorrentemente a opinar sobre sintomas e novas síndromes, que instauram certo determinismo do medo como

causador de problemas de cunho patológico, como por exemplo, a síndrome do pânico. Nessas abordagens, o que temos visto é que a “esperança” de cura ou o alívio de sintomas se direcionam para a oferta de novas drogas oferecidas pela indústria farmacêutica e até mesmo para curas milagrosas oferecidas por um turbilhão de religiões que se proliferam em muitos lugares no mundo.

Acreditamos que o medo, como exemplo de outras emoções, é constituído em um tecido social em constante modificação. O medo é polissêmico, não possui uma definição conceitual única, nem tampouco tem uma essência universal, imutável e trans-histórica. Seu conceito varia de acordo com o lugar e os sentidos que o produzem e atravessam, adquirindo, assim, sempre uma nova configuração em cada contexto histórico-cultural no qual se situa.

Para os gregos, a origem do medo era externa ao sujeito, a origem do medo era divina – Phóbos. Os indivíduos poderiam ser tomados por esse deus na hora dos combates, por exemplo. Os guerreiros tinham que render oferendas a Phóbos para que não fossem acometidos por ele na hora do combate. Phóbos (medo) consistia, então, no temor que fazia com que todos os cidadãos se curvassem à obediência aos deuses.

Na narrativa épica (séculos XIV a XVI), se cria e se fortalece a figura do nobre herói. A figura deste cavaleiro sem medo, corajoso, contrastava com o medo inerente aos que já nasceram sem coragem, ou seja, a massa de camponeses, artesãos e servos. A incompatibilidade entre os dois mundos era, ao mesmo tempo, social e moral: de um lado, a nobreza associada à valentia e à individualidade e de outro, a plebe unificada à ideia do medo e de coletivo.

Esta configuração produziu lugares marcados, naturalizando nas práticas históricas o nobre corajoso, o ser capaz de ação e decisão, e o pobre medroso, incapaz de lutar, dependente de um senhor.

Com o advento da burguesia e a nova configuração social, passou-se a chamar de medo, não mais um sentimento próprio da plebe, mas um sentimento passível a todos os homens. A igualdade entre os homens foi um dos principais motes da nova concepção filosófico-político-burguesa, que possibilitou a elaboração da primeira Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, em 1789, que, dentre outras coisas, pregava uma liberdade individual: “todos os homens nascem livres e iguais em direitos e o poder emana do povo.”

Para Chauí (1989), neste período da história, as distinções entre o soberano e os súditos vão-se tornando fracas, diante do enaltecimento da imagem centrada na liberdade e igualdade de cada indivíduo, sujeitos por natureza às mesmas paixões e virtudes. A referência que antes estava pautada em Deus passa, na sociedade moderna, a centrar-se no homem como indivíduo configurando-se o medo como sentimento entre iguais. Nesta possibilidade de igualdade, qualquer um poderia governar, matar, enriquecer etc., e os humanos passam a temer uns aos outros.

Diferenciando-se de um discurso dialético, Espinosa (s/a) afirma que o medo

que os homens têm, como desejo natural de não serem oprimidos, está diretamente relacionado à esperança. Medo e esperança são paixões tristes, negativas. De acordo com este filósofo, considerado racionalista, as paixões tristes podem ser dissipadas pela razão, “expressão de uma alma potente e que liberta os homens do medo e da esperança que estão ligados a eles.”

No entanto, diferente de Descartes, que, em nome da razão, suprime toda e qualquer emoção, Espinosa fala das paixões positivas que acompanham a razão no processo de independência do homem em relação à servidão. Na filosofia espinosista, o sujeito é constituído a partir de “essências singulares reais”, cuja potência de agir constitui-se como *conatus* (desejo), que pode ser diminuída por forças exteriores, tornando-o passivo. Porém, quando fortalecido pelos bons encontros, sua potência de agir torna-se menos vulnerável a essas operações contrárias externas.

Quais seriam os afetos que nos tornam passivos, e quais seriam os que nos fazem ativos? Espinosa, no que se refere às paixões, prefere a noção de útil à de bem e mal, pois acredita que os afetos voltam-se para suas consequências: os afetos que são movidos por ambição dominam os que são movidos pelo medo.

Para este filósofo, o medo é e sempre será paixão triste, jamais transformar-se-á em ação de corpo e alma, porque “... o que é acção na alma é também necessariamente acção no corpo, e o que é paixão no corpo é necessariamente paixão na alma. [não há] Nenhum predomínio, portanto, de uma séria sobre a outra” (Espinosa, apud Deleuze, 1970, p. 26). Sua origem e seus efeitos fazem com que o medo não seja uma paixão isolada, mas articulada a outras, formando um sistema do medo.

Por que o medo e a esperança? Porque, segundo Espinosa (apud Chauí, 1989), de todas as nossas paixões, elas são as que mais profundamente exprimem nosso sentimento de desamparo diante do tempo e do mundo, nossa impossibilidade de controlar o curso dos acontecimentos e de dominar fatos e pessoas. Intangíveis e abstratos, esperança e medo guardam entre si uma complexa relação, na qual se interpenetram, dependem um do outro, num movimento inevitável e necessário, de atração e repulsão, que no entanto, excluem a fusão e a eliminação de um pelo outro.

Dessa maneira, Espinosa articula medo/esperança e dominação sócio-política. Os homens aceitam servir para serem servidos. E combaterão até à morte na defesa das opiniões dos dominantes, passando ao ferro e ao fogo todos os que ousarem contradizê-las em nome de um conhecimento racional verdadeiro. Eles o fazem porque as opiniões dos dominantes formam um sistema explicativo para o mundo e suas ações, livrando-os dos medos e dando-lhes esperanças de recompensas para os bons e castigos para os maus. Assim, o medo e a esperança, que se originam sob a forma de paixões, cristalizam-se em senso-comum social e em prática política.

A esperança se constitui, pois, numa das armas mais potentes para o exercício da dominação, pois o dominado a deseja e não sabe viver sem ela, porque ela se

tornou a forma de preservar um tipo de realidade no mundo. Tudo em seu devido lugar, sem grandes transformações, que podem melhorar, mas também podem piorar o que já está cruelmente configurado, como é o caso da miserabilidade humana, entendida aqui como um assujeitamento subjetivo do ser.

4 | MEDO, ESPERANÇA E PODER - ATRAVESSAMENTOS DE UMA MORAL ESCRAVA

O medo de mudar por vontade própria, a paralisia, a esperança da mudança lançada sobre um outro, mais forte e corajoso, segundo Nietzsche (1998), estarão associados a uma moral escrava. Esta foi produzida historicamente, com fortes aparatos de cunho religioso, como: culpa, ressentimento e má consciência. Esses sentimentos ocupam um lugar de destaque e ganham força na medida que se configura o este autor chamou de “rebelião escrava na moral”. Ele analisa que esta rebelião foi determinada quando o ressentimento se tornou criador de valores, operando modos de vida tão cruéis e violentos, quanto os que caracterizam a moral nobre.

Nietzsche utiliza-se da moral nobre para falar de um outro modo de operar a realidade, diferente da moral escrava, mas sem lhe atribuir nenhum julgamento, pois não se trata de morais apenas diferentes, mas dois modos de construção de valores. Contrapondo a moral escrava a uma moral nobre este autor ressalta:

Enquanto toda moral nobre nasce de um triunfante Sim a si mesma, já de início a moral escrava diz Não a um ‘fora’, um ‘outro’, um ‘não-eu’ – e este não é seu ato criador. Esta inversão do olhar que estabelece valores – este necessário dirigir-se para fora, em vez de voltar-se para si – é algo próprio do ressentimento (NIETZSCHE, 1998, p. 29).

Nietzsche questiona a origem atribuída pelos psicólogos da época para os conceitos de bom e mal e destaca que os primeiros filósofos relacionaram o conceito de bom ao que é útil. Eizirik e Trevisan (2006) afirmam, inspirados nesta obra de Nietzsche, que a utilidade faz esquecer que ela mesma está na raiz da constituição do bom, e a utilidade torna inesquecível - sanciona - aquilo que sempre demonstrou ser útil-conveniente. Ora, liga-se o útil ao bom como se essa relação fosse verdadeira em si, algo natural, e acrescenta-se aí um esquecimento dessa ligação, quando a mesma seria reiterada. Mas, como é possível tal esquecimento?

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

A contribuição nietzscheana vem auxiliar-nos no sentido de mostrar que as teorias que se voltam apenas para relação bom-útil ficam periféricas. A partir

do ponto de vista, “bom”, etimologicamente, passa a ser remetido ao “nobre”, “aristocrático”, marcando claramente aqueles que são “espiritualmente bem nascidos”, “espiritualmente privilegiados”. Ele não é esquecido nem reiterado, mecanização por repetição do útil-conveniente, mas sim, criado para marcar uma diferença, para marcar um privilégio. Ao analisarem essa Eizirik e Trevisan (2006) questionam: “o que essa marcação de privilégios - característica da estirpe nobre - tem a ver com a utilidade para a qual a ação é direcionada?” Vemos que Nietzsche mostra, ao longo da primeira dissertação, a ligação etimológica das palavras bom e nobre, que significam também alguém que é, que tem realidade, que é real, verdadeiro. Já as palavras mau e feio, como tímido, covarde, homem comum, pele escura, plebeu (NIETZSCHE, 1998, p.22).

Contraopondo as figuras de nobre e escravo, este autor afirma que o segundo (o escravo) toma o primeiro, o poderoso, o dominador, como mau, e isto é o que faz fundar a moral escrava. O nobre, em um outro tipo de conjugação, se vê como bom e, a partir disso, cria para si uma representação de ruim, um inimigo que é forte e corajoso, assim como ele.

A palavra “bom” é a mesma para as duas morais, mas “como são diferentes as palavras ‘mau’ e ‘ruim’” (Ibid, p. 32). Uma funda um modo de ser ressentido, enquanto que a outra é uma consequência de um ser que se acha superior por natureza. Essas lógicas distintas fundam morais (modos de conviver) diferentes: na moral nobre, temos o “bom”, de um lado, e o “ruim”, do outro; já na moral escrava, a oposição é marcada entre “bom” e “mau”. “O homem do ressentimento concebeu o ‘inimigo mau’, o ‘mau’, e isto como conceito básico, a partir do qual também elabora, como imagem equivalente, um ‘bom’ – ele mesmo!...” (NIETZSCHE, op. cit., p. 31).

A forma de criação de valores elaborada pela moral escrava retrata o mecanismo que dá luz ao ressentimento, que se configura pela vingança imaginária lenta e odiosa contra o mundo externo, agente propulsor desta moral. “O que eu não gosto acaba definindo, por exclusão, pela força do ressentimento, o que me serve, o que é o meu ‘bom’” (EIZIRIK E TREVISAN, 2006, p. 365).

Para este autor, o “bom” é escolhido em um ato, na moral nobre, numa ação, algo como um apontamento daquilo que serve dentre tudo aquilo que se oferece como possibilidade, portanto, um ato afirmativo. Questiona-se, em contraposição, o que é o “ruim”? O “ruim” seria tudo aquilo que não fez parte da afirmação anterior, aquilo que está separado por uma distância, aquilo que ficou de fora do campo de interesse, aquilo que se enxerga, que não se sabe da existência, simplesmente porque não é importante, e, por isso mesmo, é desprezado e não negado, sempre lembrando que esse “ruim” só existe pela distância com relação àquilo que é - ao que se disse Sim. Para Nietzsche o “bom”, de acordo com a moral nobre, fora criado como forma de expansão do poder, aumento dos seus domínios sobre os escravos e, mais que isso, como forma de marcar linguisticamente uma diferença entre aquilo que servia para si e aquilo que ficava fora dos seus interesses.

Formula-se, deste modo, uma espécie de compensação, ou de troca, ou contrato etc. afirmados pelo hábito de comparar, medir, calcular um poder, através de outro. Ou seja, na comunidade, como exemplo, se encontram: tranquilidade, proteção, cuidado e paz, prometidas através da relação credor e devedores - quem deve tem que pagar! Fora dos costumes comunitários nada está assegurado, o homem-de-fora é o miserável, sem paz.

O não esquecimento faz do homem um eterno credor e devedor de suas ações e pensamentos. Para Nietzsche, esquecer seria parar de digerir no presente algo já acontecido. Esta eterna ruminação do passado traz mágoa e ressentimento. Produz uma forma de se viver: ressentimento. Ressentir: ódio, fraqueza, culpa de um passado que se refaz sempre, é eterno. Para esquecer, é preciso que se “feche temporariamente as portas e janelas da consciência.”

Na moral escrava, “de nada se consegue dar conta”. O não esquecimento faz com que o ressentido crie um “não-mais-querer-livrar-se” uma forma ativa de se viver no ressentimento, na eterna vitimização, anulando possibilidades de ação/ criação/movimento. Nesses *modos de operar*, há apenas repetição, não há espaço para entrada do novo, pois este pode ameaçar a ordem, o planejamento o previsto. Pode não corresponder ao passado que insiste em ruminar no presente. Para isso, o homem deve ser domado através do pagamento de suas dívidas.

Para Nietzsche, o castigo doma o homem, mas não o torna melhor. “O castigo teria o valor de despertar no culpado o sentimento da culpa, nele se vê o verdadeiro instrumento dessa reação psíquica chamada ‘má consciência’, ‘remorso’” (NIETZSCHE, op. cit., p.70). Desta forma, o castigo acrescenta no homem o medo, a intensificação dos cuidados, o controle dos desejos. Como vimos anteriormente, o homem do ressentimento deve-se adaptar aos costumes. A noção de atividade (criatividade) lhe é retirada. Esta adaptação é consequência de um assujeitamento e culpa em relação aos antepassados:

O medo do ancestral e do seu poder, a consciência de ter dívidas para com ele, cresce necessariamente na exata medida em que cresce o poder da estirpe, na medida em que ela mesma se torna mais vitoriosa, independente, venerada e temida (Ibid, p. 77).

A história de divinização dos antepassados corresponde à história do medo. “O sentimento de culpa em relação à divindade não parou de crescer durante milênios” (Ibid, p. 79). A má consciência marcou fortemente as noções de culpa e dever com moralizações, regulares e universalizadas.

Ao nos depararmos com esses afetos de angústia, culpa e imobilidade, nos lembramos de que, estando imersos em contexto operamos uma lógica muito semelhante, talvez a mesma lógica medo-esperança, culpa-salvação. Até o presente momento, buscamos problematizar as práticas forjadas em uma ONG, que fazem reproduzir a lógica esperança/medo, através de perspectivas de salvação.

Em que medida estamos contribuindo para a produção de subjetividades

assujeitadas, quando trabalhamos esperando a nossa salvação em técnicas de gestão ou quando consideramos a comunidade como salvação para problemas de financiamento, ou ainda, quando nos apresentamos como salvação para problemas comunitários? Esta lógica opressora é coexistente a práticas que se configuram como alternativas a esta maquinação e que podem ser entendidas como resistência ao processo de assujeitamento?

Os questionamentos apontados acima abrem um leque quase infinito de possibilidades de reflexões. Não é objetivo deste estudo traçar uma análise geral sobre o funcionamento das ONGs, ou mesmo, atacar ou defender sua existência, mas pensar seus funcionamentos e neles, e com eles, indagar seus agenciamentos nos modos de subjetivação contemporâneos, pensando como direção metodológica uma conduta ética criada no caminhar e nos encontros produzidos no cotidiano.

5 | CONCLUSÕES E DESAFIOS - DESCONSTRUINDO IDENTIDADES

Não há uma ideia de um ponto de partida, tampouco de uma origem ou de um ponto de chegada de uma realidade. Por isso, procuramos analisar os modos de fazer, as práticas em “ato” no campo de intervenção. Procuramos genealogicamente e através da filosofia trazer pistas que produzem a interligação entre pobreza, medo/esperança e ONG.

O ponto singular na aposta metodológica deste estudo se encontrou na proposta de problematizar a lógica binarizante que aloca a ONG no lugar de boa ou no lugar de má. A análise genealógica das identidades binárias forjadas fora e dentro do trabalho das ONGs na atualidade, foi necessária para escapar das identidades que fazem engessar suas práticas. Desta forma, almejamos fazer transbordar outros modos de operar importantes, na medida que permitem pontuar as possibilidades de atuar de forma diferente das opções homogeneizadas, onde: ou a ONG é militante ou a ONG é empresarial, ou a ONG é boa ou a ONG é má. Para além e aquém dessas formas, não priorizamos a gênese de uma nova identidade a ser instituída, mas processos de diferenciação, que possibilitam movimentar a autoconservação de identidades, que despotencializam a criação de outras formas de viver.

Desta maneira, as práticas que reproduzem a lógica capitalista, como também outras práticas que, em determinado tempo e espaço, configuraram-se em possibilidade e potência de vida. Deste modo, procuramos fazer emergir a ONG no movimento mesmo de sua formação, tentando reconstruir a imbricação de discursos como pobreza, assujeitamento, medo e esperança, no processo, na história de seus funcionamentos. Os objetos tratados neste estudo não foram naturalmente dados, mas produzidos pelas práticas. O que é feito (objeto) explica-se pelo fazer (prática) em cada momento da história. Ambos (prática, objeto e sujeito) são efeitos de uma composição de forças que, em um determinado momento e local, expressam a formação de um modo de subjetivação.

Com esta perspectiva, o método se operou na formulação do problema, colocando o pensamento em ação, trazendo as visibilidades de uma época, incluindo o presente. O que nos interessou, aqui, foi o jogo de forças que operam a emergência de um acontecimento. No nosso caso, o acontecimento pobreza-medo-ONG-esperança.

A invenção de si como pesquisador-trabalhador-psi-ONG é uma criação incessante que é forjada na relação com as ferramentas e parcerias de trabalho. Buscamos não definir uma dessas identidades, mas o modo de intervir, ver e estar no campo, questionado cotidianamente seus efeitos. Nossa bússola neste fazer nos indica a seguinte questão: que movimentos de vida estamos produzindo ou pretendemos produzir?

Seguindo esta direção, é necessário colocar em constante análise a lógica dos *especialismos* e das técnicas, apresentada como única e possível forma para garantir o sucesso das ações criadas e implementadas pelas ONGs em favelas. Para isto, faz-se necessário compreender as forças históricas constitutivas dos processos que se materializam nos modos de entrar e relacionar-se em cada comunidade, de gerir e cogger projetos e pesquisas sociais, de sistematizar experiências.

O nosso desafio como pesquisadores não é não ter medo ou esperança, ou apostar em soluções e salvações, mas poder sustentar angústias e inquietações diárias, possibilitando afirmações de vida em resistência aos sofrimentos trazidos pela miséria, discriminação e violência, questionando suas produções, seus e nossos interesses.

Concluimos com a provocação de pensar as ONGs não apenas como significantes do medo e da esperança, mas através de suas práticas que comportam a “vida humana em sua dimensão de invenção permanente, pensando interferências na produção social da existência” (NEVES, 2002, p.1). Eis um bom desafio para as ONGs: poder criar um modo singular de operar, e/ou poder imitar e seguir práticas que produzam vida. O que não é o caso das práticas criadas no funcionamento medo-esperança.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, K. F. **Ligações perigosas e alianças insurgentes: subjetividades e movimentos urbanos**. 2003. Tese de Doutorado em Psicologia Social - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

BATISTA, V. M. **O medo na cidade do Rio de Janeiro: dois tempos de uma história**. Rio de Janeiro: Renavan, 2003

CHAUÍ, M. Direitos humanos e medo, In: FESTER, A. C. R. (org.) **Direitos Humanos e...** São Paulo: Brasiliense. 1989. P. 15-35.

_____. Sobre o Medo. In: **Os sentidos da Paixão**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
DELEUZE, G. **Espinoza e os Signos**. Porto: Rés Editora, Ltda, 1970.

DELUMEAU, J. **História do Medo no Ocidente: 1300-1800, uma cidade sitiada**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

EIZIRIK, M. F.; TREVISAN, J. F. Da genealogia da moral à moral do ressentimento: a crueldade nos bons costumes. In: **Psicologia Ciência e Profissão**. vol.26, no.3. Brasília, 2006.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Traduzido e organizado por Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

GUIMARÃES, R. T. **ONG: inventando outros sentidos para além e quem o dos discursos do medo e da esperança**. 2007. 162f. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

NEVES, C. E. A. B. **Interferir entre desejo e capital**. 2002. 177f. Tese de Doutorado em Psicologia Clínica - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

NIETZSCHE, F. **Genealogia da moral: uma polêmica**; tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

ROLNIK, S. **Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

SANTOS, L. O. **As linguagens do medo: suas configurações na contemporaneidade**. 2001. 86f. Dissertação de Mestrado - Instituto de Medicina Social, Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2001

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4ª edição, São Paulo: editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SILVA, R. T. **Itaúna: lar e medo**. 2002. 61f. Monografia - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2003.

SPINOSA. **A ética**. Tradução de Lívio Xavier. Edições de Ouro, Rio de Janeiro. s/a.

VERNANT, J. P. **As Origens do pensamento Grego**. RJ: Difel, 1986.

VEYNE, P. **Foucault revoluciona a história**. Brasília, Ed. UNB, 1978.

A SUBJETIVIDADE COMANDADA E A JUSTIÇA INSTITUÍDA

Márcia Bárbara Portella Belian

Mestra em Filosofia pela UFPE

Recife- PE

RESUMO: Começamos nossa exposição a partir da situação de invisibilidade do rosto e mostramos a saída desta através da ordem do infinito. Para tanto, expusemos os três sentidos que o comando pode adquirir: o sentido do perdão e da vingança, o da razão impessoal e o da ordem do infinito. Concluímos que o infinito como ordem justa, fundada no chamado direito original e na ressignificação e justificação do Estado moderno, é uma ordem aberta aos discursos dos sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: Lévinas; Justiça; Estado; Comando; Infinito.

THE COMMANDED SUBJECTIVITY AND THE INSTITUTED JUSTICE

ABSTRACT: We began our exposition from the situation of invisibility of the face and showed the way out of this through the infinity's order. For this, we had exposed the three senses that the command can acquire: the sense of forgiveness and revenge, of impersonal reason and of the infinity's order. We concluded that the infinity as a just order, rooted in the so-called original right and in the resignification and justification

of the modern State, is an order opened to the subjects' speeches.

KEYWORDS: Lévinas; Justice; State; Command; Infinity.

1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Emmanuel Lévinas (1906-1995) é especialmente conhecido como o filósofo da alteridade. Todavia, apesar do Outro ser sempre o tema central dos seus escritos, algumas temáticas também se destacam e assumem grande importância em sua obra, como o conceito de justiça. Seguindo seus pensamentos a respeito da significação de justiça, percebemos em nosso trabalho três âmbitos aos quais o seu pensamento se refere. O primeiro, o momento ético, corresponde exatamente à novidade da prioridade da relação ética com a alteridade. O segundo, o momento do cálculo, é o momento no qual a relação entre Eu e Outro é interrompida por um terceiro, que representa a própria capacidade de raciocinar, o terceiro, por fim, corresponde às relações múltiplas com vários outros, é o momento do Estado. O tema da justiça aparece naqueles considerados os dois principais livros de Lévinas, *Totalidade e Infinito* e *De Outro Modo que Ser*, mas também em vários outros textos. Neste trabalho, adotamos as

seguintes abreviaturas: EN para *Entre Nós*; DOM, *De Outro Modo que Ser ou para lá da Essência*; DVI, *De Deus que vem à Ideia*; LC, *Liberté et Commandement*; TI, *Totalidade e Infinito*.

Em *De Outro Modo que Ser* (2011, p. 172), Lévinas afirma que “O rosto obceca e mostra-se: entre a transcendência e a visibilidade/invisibilidade”. Como entender isto? Em *O Eu e a Totalidade* (EN, 2010), o rosto é já introduzido em sua ambiguidade, como “pedaço de pele” por trás do qual o interlocutor emerge. O rosto integra o jogo do Dito, entrando no âmbito da significação ontológica. Contudo, o momento ético não é negado, este é a quebra da forma da aparência do outro como um terceiro – tercialidade gerada pelo surgimento da consciência –, recusa da redução do outro a um tu. O momento ético permanece através da ileidade.

Lévinas, em *De Outro Modo que Ser* (2011) explica que com a entrada do terceiro surge uma nova relação com a ileidade, esta permite que se seja outro no âmbito do ser, outro para os outros. Com a entrada do terceiro, a relação com a ileidade vai da transcendência à visibilidade, da imediatez ao diálogo falado. Com a representação, “o próximo se torna visível” (p. 173), o transcendente se torna visível, é colocado sob a luz do ser. Na visibilidade, o próximo “deixa de ser rosto e se apresenta” (p. 173), uma apresentação falada, e é a fala que permite que o Eu exija justiça para si. A consciência e a fala permitem que o Eu seja rosto na relação.

A nova relação com o outro, depois da entrada do terceiro, nos permite pensar a relação do primeiro com o segundo momento da justiça (momento ético e momento de cálculo), de forma que o segundo momento traz um limite à responsabilidade do Eu em relação ao Outro imediato em favor do terceiro, ou de todos os outros, limite este que não é uma redução da responsabilidade do Eu, mas, antes de tudo, uma tradução e um alargamento, de modo que a responsabilidade permanece ilimitada, enquanto que o primeiro momento traz uma limitação ética ao âmbito do cálculo consciente do segundo momento através do rastro interruptivo da ileidade, que, em última instância, sempre traz à consciência o sentido para-o-Outro, impedindo que o cálculo seja entregue definitivamente a seu próprio determinismo. Contudo, se trouxermos de volta a afirmação de que “O rosto obceca e mostra-se: entre a transcendência e a visibilidade/invisibilidade” (DOM, p. 172), podemos observar que o momento ético e o momento de cálculo dirão respeito, respectivamente, à transcendência e à visibilidade. A transcendência emerge da relação ética pré-original e a visibilidade é a colocação do rosto sob a luz da consciência. Mas e a invisibilidade? Como explicar o rosto – interlocutor surgido por detrás do pedaço de pele – não ser visto por uma consciência já capaz de colocar tudo sob a luz do ser? Como o Eu pode não ver um rosto que já se iluminou na luz do ser? Passando ao lado dele sem o olhar.

Segundo Lévinas, o que permite isso é a totalidade, não a totalidade como reunião ontológica no ser, mas como totalidade concreta. E essa totalidade, que é uma ordem, pressupõe um comando, o que nos reenvia ao texto de 1953, *Liberté et*

Commandement (1994), onde o trabalho de Lévinas sobre a relação entre liberdade, vontade e comando é o que vai fazer a diferenciação entre três possibilidades de sentido do comando nas relações que envolvem uma justiça já instituída. Aqui, o autor desenvolve seu pensamento falando sobre duas formas de comando tirânico, a primeira, mais direta, da figura de um tirano pessoal, a segunda, mais sutil, a tirania da razão impessoal. Por fim, ele vai apontar a saída da tirania: o que será denominado ordem do “infinito”. Devemos seguir cada uma dessas duas possibilidades de sentido do comando com o objetivo de compreender a chamada “ordem da justiça”.

2 | O SENTIDO DO PERDÃO E DA VINGANÇA

Antes de tudo, é necessário esclarecer que a nomenclatura “perdão e vingança” foi retirada do texto *O Eu e a Totalidade* (EN, 2010) e foi utilizada por vir bem a propósito para falarmos das três etapas presentes neste trabalho, apresentadas como sucessivas na narrativa de Lévinas sobre os sentidos que o comando pode adquirir, mas a descrição desta possibilidade de sentido é melhor encontrada em *Liberté et Commandement* (1994), onde o sentido do perdão e da vingança é descrito como uma tirania que chega a ultrapassar o pensamento livre daquele que sofre a ação. Este sentido é estabelecido por apenas um, que exerce a justiça através do perdão e da vingança, ultrapassando o pensamento livre através de uma infecção ou comoção da razão daquele que sofre a ação. O sentido estabelecido por apenas um promove uma união, no que sofre a ação, de razão e animalidade, união esta que subjaz a tal distinção e torna a autonomia irrisória. Ir além do pensamento livre é anulá-lo, mesmo que este se limite a apenas uma consciência da tirania, e é o que Lévinas chama “despotismo do sentido”. Para isso, são utilizados diversos artifícios, como amor, dinheiro, tortura, fome, silêncio e retórica, para infectar e comover a razão daquele que sofre a ação. Podemos explicar esta relação entre ação e razão da seguinte forma: a violência desta possibilidade de sentido não atingiria apenas o corpo do comandado, mantendo sua razão limitada, mas, de certa forma, incólume. Este modo de ação atinge também a razão do que sofre a ação pela extrema eficácia do seu poder. A ordem presente na razão do que sofre a ação de comando do tirano é alterada pelo amor ao que age e pelo medo deste. O amor e o medo passam a servir como lentes pelas quais passa todo o pensamento daquele que sofre a ação, controlando-o, no fim das contas.

De acordo com Lévinas, esta possibilidade de sentido pode exterminar, no que sofre a ação, o poder mesmo de ser atingido, transformando a obediência em inclinação. A consciência do que sofre a ação deixa de ser consciência obediente, mas que ainda é consciente da violência que sofre, passando a enxergar a suprema violência do que age como suprema doçura. Desta forma, o que sofre a ação não pode mais ser atingido, não toma mais distância e enxerga tudo a partir do amor ou

do medo. A “alma de escravo” é uma razão infectada a tal ponto que já não se vê mais como uma liberdade. Em suma, a fórmula de Lévinas é a de que esta possibilidade de sentido é de uma eficácia tão extrema, tão total, que é um poder nulo, o que o leva a afirmar que o tirano sempre esteve só, quando o que sofre a ação torna-se uma espécie de extensão da razão, da liberdade e da vontade daquele que age sozinho.

3 | O SENTIDO DA TOTALIDADE, DA RAZÃO IMPESSOAL

Lévinas afirma em *Liberté et Commandement* (1994) que, contra um tirano de um poder tão eficaz, a modernidade respondeu colocando o sentido na razão impessoal. Na modernidade, a liberdade estaria em instituir acima de si uma ordem de razão, em confiar o racional ao escrito, fundar uma instituição. Para isso, a liberdade cria a instituição do Estado. A própria liberdade torna-se obediência à lei e encontra a si mesma na universalidade da máxima e na incorruptibilidade da existência exterior da lei, ficando, assim, protegida do declínio subjetivo e do sentimento. A lei escrita, exterior, é condição da liberdade. Contudo, de acordo com Lévinas, o comando da lei escrita, que é razão impessoal da instituição, passaria a dirigir a vontade, mas esta direção não é duradoura. Aos poucos, a liberdade deixa de reconhecer a si mesma na ordem racional da instituição. A liberdade do presente não se reconhece mais nas garantias que ela própria criou para se defender.

A razão impessoal é uma declaração de uma vontade anciã, passada, que se transforma em lei escrita, tomando uma forma impessoal para a vontade presente. Isto traz uma possibilidade de contradição da vontade com ela mesma, que é nada mais que uma contradição da vontade passada com a vontade presente, gerando uma contradição da lei escrita com a liberdade. Desta forma, não há como simplesmente identificar a vontade à ordem da razão impessoal. A decisão pela razão impessoal marca sua origem em um ato individual da liberdade, e não na própria razão impessoal, o discurso impessoal já supõe um acordo livre anterior. Em suma, para Lévinas, não existe de fato uma razão impessoal, mas uma imposição de uma determinada razão, de um ordenamento. A tirania da razão impessoal é uma ordem de liberdades colocadas umas ao lado das outras, afirmando-se e negando-se mutuamente, para Lévinas, é uma ordem de guerra, tais liberdades se exercem somente como violência. É este âmbito de concretude, composto de instituições, Estado, leis escritas, tribunais, etc., que permite a colocação do sentido na totalidade. Contudo, a formação de uma razão impessoal que estabelece um sentido termina por agir contra a própria liberdade. O pensamento livre termina limitado pela razão impessoal e passa a percebê-la como uma tirania, a chocar-se contra ela.

No texto *O Eu e a Totalidade* (EN, 2010), de 1954, Lévinas já utiliza a palavra “totalidade” para designar esta segunda possibilidade de sentido do comando, palavra que será predominante em sua obra. É nesse texto que encontramos as primeiras considerações de Lévinas sobre a relação de justiça e totalidade. Segundo

ele, a totalidade “nos transforma em singularização do conceito homem, indivíduo na extensão deste conceito submetido à legislação de uma razão impessoal” (EN, p. 49). A liberdade apresenta-se como uma “vontade subtraída a toda influência” (EN, p. 49), todavia, não é de seu próprio querer que a vontade recebe toda a sua significação, a vontade realiza uma obra e esta recebe uma significação imprevisível dada pelos outros, situando a obra em um novo contexto. Desta forma, a vontade entra na história, um destino que lhe é posterior. A vontade adentra na totalidade através da obra. Assim, a vontade “*existe separando-se de si mesma*”. Lévinas chama isso de alienação, esta institui a história e é a primeira injustiça, que, aqui, deve ser esclarecida: é a primeira injustiça partindo-se do ponto de vista da sociedade. É o primeiro não-acolhimento do discurso quando o discurso se torna possível socialmente, já que no modo perdão e vingança o discurso não era possível pela infecção, pela comoção, da razão do comandado. A obra é o que permite a existência da liberdade e do comando que a limita, mas sem a aniquilar, esta obra é todo o âmbito de concretude que possibilita o sentido estabelecido pela razão impessoal.

“Graças a esta injustiça, as pessoas formam a totalidade em torno das obras disputadas” (EN, p. 50). “A possibilidade da injustiça é a única possibilidade da limitação da liberdade e condição da totalidade” (EN, p. 50). É esta injustiça, que poderíamos chamar “injustiça histórica”, a “possibilidade de privar a vontade de sua obra” (EN, p. 51), que possibilita a multiplicidade de eus numa totalidade. No sentido estabelecido por um só, perdão e vingança, havia apenas uma única subjetividade, a do tirano, os que sofriam a ação funcionavam apenas como uma extensão da vontade daquele que agia. Já a totalidade, pela possibilidade de dar uma significação coletiva para a vontade que realiza uma obra, promove uma multiplicidade de subjetividades sob dominação, sem direito ao discurso. O sujeito reconhece-se como livre, mas apenas para ter a consciência da violência cometida contra si pela razão impessoal. Segundo Lévinas, “A vontade produtora de obras é uma liberdade que se trai” (EN, p. 51). A traição aqui é a de que a dominação da liberdade pela razão impessoal exige uma parcela ativa desta liberdade que se engaja na totalidade. A vontade, de certa forma, cede seu direito ao discurso, subordinando sua razão à razão impessoal, em favor do conjunto. Sobre isso, afirma: “A relação do eu com uma totalidade é, portanto, essencialmente econômica” (EN, p. 51). Abre-se uma via de violência pacífica.

A totalidade tem seu início numa injustiça econômica, que, segundo ele, “não ignora a liberdade de outrem, mas, na transação econômica, conduz esta liberdade à traição” (EN, p. 52). Mas esta injustiça é, por assim dizer, inocente, não sabida como injustiça. Para o lituano, neste estado de injustiça ingênua, não se chega ao “grito de justiça” através da percepção da liberdade em outrem, já que esta já foi reconhecida na transação econômica. A condução da liberdade à traição passa por um tipo de palavra, que é um modo da violência: ternura, diplomacia, eloquência, propaganda, ameaça, lisonja, etc. Na economia, a liberdade é reconhecida, um componente ativo

da vontade age na formação do conjunto, da totalidade.

No *Prefácio de Totalidade e Infinito* (2000), a identificação da totalidade com a guerra nos mostra que a violência denominada “pacífica” da totalidade não é pacífica. Para Lévinas, na guerra, não há moral, mas política, que ele primeiro define como “A arte de prever e ganhar por todos os meios a guerra” (TI, p. 9). A guerra é a instauração de uma ordem objetiva, baseada exclusivamente na razão, na qual nada é exterior. Na totalidade, o Eu é simplesmente movido, seu sentido está na totalidade, sua unicidade é sacrificada pelo sentido objetivo. Como podemos ver, neste texto Lévinas enfatiza a violência na totalidade, enquanto que em *O Eu e a Totalidade* (EN, 2010) ele se concentrou em apontar o componente ativo da vontade engajando-se na totalidade. Em *Totalidade e Infinito* (2000) este componente ativo não é negado, mas a subjetividade é mostrada já absorvida na totalidade, já tendo sua unicidade sacrificada, o sujeito já fixo numa identidade, como um absoluto movido pela ordem objetiva. Esta mobilização da totalidade faz com que não se enxergue o rosto, nos remetendo à invisibilidade do outro.

Em *Transcendance et Hauteur* (LC, 1994), publicada originalmente em 1962, a totalidade assume o caráter de um Estado homogêneo, fruto do Mesmo suprimindo a diversidade e se engajando em um destino político e técnico, que emerge da sociedade industrial e a coroa, mantendo-se pela guerra e pela administração, suprimindo a violência através da violência de seus mecanismos fundados numa ordem racional. Um Estado hierárquico onde os funcionários do sistema não são capazes de ouvir o discurso do Outro, o rosto desaparece.

No texto *Da Deficiência sem Preocupação ao Sentido Novo*, de 1976, incluído em DVI (2008), a delegação dos poderes, quando distribuídos através de uma burocracia baseada numa razão impessoal, leva a uma atuação dos funcionários que simula uma onipotência, exaltando o poder e se desumanizando tanto quanto desumanizam aqueles que são comandados. Estas passagens nos permitem vislumbrar melhor de que forma a totalidade é para Lévinas uma ordem de injustiça e como ela funciona distribuindo a sua violência e fazendo desaparecer o rosto. Mesmo possuindo uma “justiça” instituída, com uma lei escrita e instituições como tribunais, não deixa de ser essencialmente uma ordem de injustiça.

4 | A POSSIBILIDADE DE SENTIDO PARA-O-OUTRO: O INFINITO

Como veremos neste tópico, o que Lévinas entende como “infinito” é uma ordem saída da totalidade. Em *Liberté et Commandement* (1994), Lévinas anuncia a possibilidade de uma ordem da instituição e do discurso coerente na qual não haja violência. A ordem saída da relação ética é uma ordem da qual a violência e a tirania são excluídas. Para o autor, tirania é não olhar no rosto daquele a quem a ação se dirige. A relação ética é o primeiro evento de um comando, onde um comanda o outro, mas não em função de um todo, de um sistema, e sim numa relação direta.

Comando, segundo Lévinas, sem tirania, anterior à instituição.

A ordem fundada na razão impessoal “pode ser substituída por uma ordem racional onde as relações entre as vontades separadas se voltam à participação comum das vontades na razão que não é exterior às vontades” (LC, p. 55, tradução nossa). Isto significa dizer que esta ordem possui uma razão instituída, mas não é uma razão de uma vontade anciã que se impõe às vontades do presente, mas uma razão onde as vontades do presente participam. O Estado, desta forma, torna-se interiorização das relações exteriores, “a subordinação da vontade à razão impessoal, ao discurso em si – às leis escritas, exige o discurso enquanto que encontro de homem a homem” (LC, p. 57, tradução nossa), a razão instituída, para não ser tirânica, exige que esta razão seja sempre orientada pela relação ética. Posteriormente, Lévinas esclarecerá a afirmação de que esta nova ordem seria “sem violência”.

Em *O Eu e a Totalidade* (EN, 2010), Lévinas afirma que esta possibilidade de sentido do comando não deixa de ser outra totalidade: “totalidade de eus, ao mesmo tempo sem unidade conceitual e em relação” (EN, p. 49). Esta possibilidade de sentido para-o-Outro é a mesma apontada por *Liberté et Commandement* (1994), mas que em *O Eu e a Totalidade* é abordada pelo ponto de vista específico da justiça. A construção do infinito vem através de um pedido de prestação de contas. Lévinas afirma que a justiça “vem de fora”, aparecendo como “princípio exterior à história” (EN, p. 53), apelo a uma justiça ideal, que busca uma justificação última.

Para chegar ao sentido para-o-Outro, é preciso “dominar a totalidade e elevar-se à consciência da justiça” (EN, p. 58). Em *Liberté et Commandement* (1994), Lévinas aponta a possibilidade de uma nova ordem: a totalidade precisa ser controlada, o interlocutor precisa fazer face, o rosto precisa falar. Para haver justiça, é preciso que se seja interlocutor na reciprocidade, e isto já pressupõe o momento ético (o interlocutor, o rosto do Outro) e o momento de cálculo (a reciprocidade, a igualdade) da justiça. Mesmo que se tenha o direito à palavra, estar fechado numa identidade tomada a partir da totalidade não permite a verdadeira palavra. Apenas se pode dominar a totalidade da qual se faz parte pelo “encontro dum ser que não está no sistema, um ser transcendente” (EN, p. 56-57). A linguagem, como Dizer, acolhimento do discurso, é o que situa o Eu acima da totalidade. “O rosto rompe o sistema” (EN, p. 57). A ontologia do ser não pode negar a estrutura do frente a frente.

Então Lévinas finalmente aponta o infinito, a ordenação dos interlocutores em um “Nós” para a realização de uma obra. Desvinculados da totalidade, “Nós” não nos colocamos contra a totalidade, mas a serviço da mesma, pela justiça. Esta obra da justiça consiste em reintroduzir a igualdade em uma totalidade que foi constituída pela violência e pela corrupção. O objeto da justiça é a igualdade econômica do discurso do Outro, que vem de fora do jogo da injustiça, de fora das relações econômicas. Opor a ordem do infinito à da totalidade significa “colocar em questão” esta totalidade, não no sentido de abandonar uma ordem, mas de justificá-la. Apesar

do fato de vir de fora das relações econômicas, a justiça não pode se manter fora destas. Segundo Lévinas, a realização da justiça na totalidade, a obra realizada pelo “Nós”, passa pelo dinheiro, proveniente da economia, entendido como “o elemento abstrato em que se realiza a generalização do que não tem conceito, a equação do que não tem quantidade” (EN, p. 60). A justiça na totalidade passa pela quantificação do homem, que “anuncia uma nova justiça” (EN, p. 60), supera a diferença radical entre os homens através da “igualdade quantitativa da economia mensurável pelo dinheiro” (EN, p. 60). Se não fosse isso, afirma Lévinas, a violência humana só poderia ser reparada pela vingança ou pelo perdão, reparação que não interrompe a violência, mas a encoraja. “O dinheiro deixa entrever uma justiça de resgate, que se substitui ao círculo infernal ou vicioso da vingança ou do perdão” (EN, p. 61). Por fim, Lévinas conclui que a justiça não pode negar o dinheiro que é, para ele, a forma superior da economia, pois fornece a categoria da medida comum entre os homens, afinal, justiça pressupõe quantidade e reparação. Trata-se de uma etapa necessária à concretização da justiça, assim como as leis escritas, as instituições e o Estado.

No *Prefácio de Totalidade e Infinito* (2000), Lévinas aborda novamente a possibilidade desta ordem saída da relação ética, o infinito, cujo sentido é para-o-Outro. Trata-se não de um sistema como a totalidade, mas de uma ordem com limitações, que produzem o infinito, que, no fim das contas, é uma totalidade infinita superando a totalidade finita. Destacamos:

A ideia do infinito liberta a subjetividade do juízo da história para a declarar, a todo momento, madura para o julgamento e como que chamada [...] a participar nesse juízo, sem ela impossível. É contra o infinito – mais objetivo do que a objetividade – que se quebra a dura lei da guerra, e não contra um subjetivismo impotente e separado do ser (TI, p. 13).

Nesta ordem infinita, as limitações são os discursos dos sujeitos separados, que participam do juízo da história. O discurso não deixa o sistema fixar-se em razão impessoal, mas está sempre refazendo a ordem para atender ao apelo do sujeito separado. O infinito aqui é o constante refazimento da totalidade pelos discursos dos sujeitos. As condições do infinito se dão através da definição do filósofo do que seria um Estado justo e o desenvolvimento dessa ordem se dá através de uma legislação nomeada por ele “direitos do homem”.

Antes da exposição sobre os direitos do homem e o Estado justo, devemos primeiro observar a questão da violência necessária à ordem justa. De fato, há uma alteração em Lévinas, de modo que, nos textos das décadas anteriores, ele afirma a possibilidade de uma ordem “sem violência”, posteriormente passa a admitir a necessidade de uma violência justificada. Na entrevista de 1975, contida em DVI (2008), sob o título *Questões e Respostas*, Lévinas comenta sobre a “repressão justificada” (DVI, p. 121), admitindo que a ordem justa contém em si uma violência “justificada”. “É o terceiro que é a fonte da justiça e, por aí, da repressão justificada; é a violência sofrida pelo terceiro que justifica que se pare com violência a violência do

outro” (DVI, p. 121). Esta violência na ordem da “não violência” já estava implícita em DOM, nas análises sobre o Dito, mas aqui Lévinas começa a falar expressamente. Na entrevista de 1982, intitulada *Filosofia, Justiça e Amor*, contida no livro *Entre Nós* (2010), Lévinas retorna a esta temática da violência que a justiça comporta:

Há uma certa medida de violência necessária a partir da justiça; mas se falamos de justiça, é necessário admitir juízes, é necessário admitir instituições como o Estado; viver num mundo de cidadãos, e não só na ordem do face a face. Mas, em contrapartida, é a partir da relação com o Rosto ou de mim diante de outrem que se pode falar da legitimidade do Estado ou de sua não legitimidade. Um Estado em que a relação interpessoal é impossível, em que ela é por antecipação dirigida pelo determinismo próprio do Estado, é um Estado totalitário. Há, pois, limite para o Estado (EN, p. 132).

Esta parte de violência que o Estado comporta deve ser evitada o tanto quanto for possível, tudo o que puder, nos Estados e entre eles, ser deixado para a negociação, para a palavra, deve ser deixado. A questão é que existe violência legítima para que haja justiça. A negociação também se mostra como uma tradução do segundo momento da justiça, na negociação há o cálculo da justiça em meio à relação interpessoal, o Outro é trazido ao cálculo.

4.1 Os Direitos do Homem

No texto de 1985, *Direitos do Homem e Boa Vontade* (EN, 2010), Lévinas expõe os direitos humanos como uma descoberta do direito original do homem, fundado na relação ética, primeiro momento da justiça, direito ao acolhimento do discurso, e a consideração de tais direitos como princípios fundamentais da legislação e da ordem social “um momento essencial da consciência ocidental” (EN, p. 236). Os direitos do homem seriam a tradução para o âmbito concreto das leis escritas do direito ao acolhimento do discurso, direito ao rosto, percebidos em meio à relação ética, tradução esta que é realizada pelo cálculo da justiça. São estes direitos que vão limitar e nortear todo o aparato do Estado e das instituições, fazendo os limites na totalidade que diferenciam a ordem da injustiça da ordem da justiça.

Em *Les Droits de l'Homme et les Droits d'Autrui*, presente no livro *Hors Sujet* (1997), Lévinas exemplifica os direitos do homem citando os direitos à dignidade humana, à vida, à liberdade e a igualdade de todos diante da lei. Segundo ele, tais direitos que derivam e visam garantir o direito original (proteger a subjetividade) são mais legítimos que qualquer legislação e mais justos que qualquer justificação, eles são a medida e a ética de todo direito, anteriores a qualquer concessão, tradição, jurisprudência, distribuição de privilégios, dignidades, títulos, vontade que quer se fazer razão impessoal. Esses direitos são irrevogáveis e inalienáveis, são anúncios de uma autoridade indeclinável, mais antiga que qualquer autoridade que provenha da razão, e são a expressão da alteridade de cada homem, arrancando cada homem, único e incomparável, da ordem determinante, tanto da natureza, quanto do corpo social. Desta forma, a lei escrita, anteriormente considerada razão impessoal,

limitava a liberdade do sujeito para a garantir sua liberdade. Já, através desses direitos, anteriores às leis meramente positivas, a liberdade do homem é garantida dentro da ordem em toda a sua extensão.

O primeiro direito do homem seria a tomada de conhecimento do determinismo natural e social que o envolve. Mas este conhecimento não é garantia imediata da retirada do homem do determinismo. Para isso, a ciência e a técnica cumprem um papel fundamental, pois são as primeiras condições disto. Através da ciência e da técnica, o pensamento dos direitos do homem pôde, segundo o autor, alargar-se, exigindo-se como base de toda legislação. Lévinas afirma que surge uma disciplina racional cujo objeto são esses direitos, disciplina que nasceu na Europa, mas que pode, e deve, segundo ele, ser estendida a toda a humanidade. O direito original e, conseqüentemente, os direitos do homem tornam-se um *a priori* intelectual que passa a ser medida de toda legislação, de todo direito, de toda legalidade efetiva. Esta disciplina racional passa a criar normas legais que possibilitam o exercício efetivo do chamado direito original e passam a fazer parte da noção de direitos do homem, de forma que todo um rol de leis e direitos são criados para, cada vez mais, tornar efetivo o direito original do homem. Os direitos do homem são um conjunto de direitos sempre em crescimento, dentro da ideia de legislação sempre se refazendo. Para Lévinas, a ordem da justiça sempre está ameaçada pela volta da totalidade, a pressão realizada pelos determinismos próprios do âmbito de concretude criado na totalidade nunca cessa, o que o leva a afirmar que o que sustenta a justiça é defesa dos direitos do homem, uma vigilância constante.

4.2 O Estado Justo

No texto de 1986, *Sobre a Unicidade* (EN, 2010), Lévinas retorna à temática do direito original do indivíduo e faz a relação deste com o político. Ele afirma que a relação ética, que mostra a significância do direito original do indivíduo na proximidade, não consiste em um desconhecimento do político. O direito original conduz ao Estado liberal, à justiça política, e a referência ao rosto do Outro é o que preserva a ética do Estado. O direito do único, direito original do homem, postula o julgamento, a objetividade, a tematização, a síntese, e, a partir disso, surge a “necessidade de instituições que arbitrem e uma autoridade política que a sustente. A justiça exige e funda o Estado” (EN, p. 222). A unicidade humana é reduzida à condição de cidadão, apesar da “motivação imperativa” (EN, p. 222) já estar inscrita no direito original. Por fim, o Estado liberal é definido como o lugar “onde a liberdade de expressão tem grau de primeira liberdade e onde a justiça é sempre revisão da justiça e espera de uma justiça melhor” (EN, p. 223).

Na entrevista de 1987, *Diálogo sobre o pensar-no-outro*, contida em *Entre Nós* (2010), Lévinas retorna ao tema do Estado. Começa dizendo que a necessidade de julgar é o problema da ordem da justiça, para a qual deve haver instituições, política

e todo o aparelho do Estado. Mas Lévinas ressalta que o Estado desta ordem da justiça permite aos cidadãos se expressarem no sentido da mudança das leis e das instituições, tendo, desta forma, uma legislação que pode ser sempre alterada. Posteriormente, Lévinas fornece uma descrição deste como “um retorno permanente ao próprio direito, reflexão crítica sobre o direito político que não é senão uma lei de fato [...] O Estado liberal é um Estado capaz de pôr-se em questão” (EN, p. 245).

Em outra entrevista de 1988, *O Outro, Utopia e Justiça* (EN, 2010), Lévinas fala que, na “hora da Justiça”, hora da comparação dos incomparáveis e das instituições, dos Estados, da Lei universal e dos cidadãos iguais perante a lei, há uma situação em que o discurso da justiça é criado em nome da responsabilidade, em que os rigores e limitações da lei devem sempre ser abrandados, em uma busca por tornar a justiça mais sábia, sempre aperfeiçoada.

5 | CONCLUSÃO

À situação de invisibilidade do rosto ocasionada tanto pelo sentido do comando do perdão e vingança como do sentido da razão impessoal, Lévinas opõe a ordem do infinito. Na ordem justa, é preciso que o discurso do Outro seja acolhido pela própria ordem, alterando-a. O discurso de cada um se eleva à ordem e a refaz, dando origem à subjetividade cidadã, ao sujeito separado dentro de uma sociedade, de um Estado justificado, da subjetividade com direitos e deveres mensuráveis.

De acordo com Lévinas, o Estado liberal e democrático, entendido como Estado limitado pelo rosto e aberto ao acolhimento do discurso, com uma legislação sempre se refazendo, é a condição para que as leis escritas que traduzem o direito original ao acolhimento do discurso em direitos do homem sejam feitas e sempre revistas e melhoradas. Uma legislação nunca considerada acabada é a saída, e adiamento, da totalidade, assim como o direito original do homem é o direcionamento, o sentido, dessas leis, que por sua vez, determinam toda a legalidade do sistema jurídico.

REFERÊNCIAS

BELIAN, Márcia. **Da Relação Ética à Justiça Instituída**: Três momentos da justiça em Lévinas. 102 folhas. Dissertação – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 07 de agosto de 2015.

LÉVINAS, Emmanuel. **De Deus que vem à Ideia**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **De Outro Modo que Ser ou para lá da Essência**. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2011.

_____. **Entre Nós**: Ensaios sobre a alteridade. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. **Hors Sujet**. Paris: Le Livre de Poche, 1997.

_____. **Liberté et Commandement**. Paris: Le Livre de Poche, 1994.

_____. **Totalidade e Infinito**. Lisboa: Edições 70, 2000.

_____. Transcendance et Hauteur. In: _____. **Liberté et Commandement**. Paris: Le Livre de Poche, 1994.

DEUS, JUSTIÇA E A LINGUAGEM DO AMOR ÉTICO EM EMMANUEL LÉVINAS E HERCULANO PIRES

Rogério Luís da Rocha Seixas

Doutor em filosofia e Pesquisador do Grupo AFROSIN/UFRRJ. (E-mail: rogeriosrjb@gmail.com)

Edson Santos Pio Júnior

Mestre em Administração e Pesquisador PPGA NIGRANRIO. (E-mail: edsoncespj@gmail.com)

RESUMO: Partindo da refutação comum ao tema da morte de Deus, que passou a imperar no século XX, objetivamos estabelecer um diálogo entre os filósofos Emmanuel Lévinas e Herculano Pires, destacando o modo como cada um trata a relação entre a linguagem do amor ético e da justiça, marcando uma alteridade mediada pela transcendência. Para Lévinas o sujeito é constituído pelo outro, embora algumas vezes o filósofo tenha em mente o outro infinito, ele também está certo de que essa infinidade só se faz conhecer pelo rosto de outra pessoa que carrega consigo uma exigência da transcendência. Pode-se dizer que o outro está ali, ele não sou eu e por essa razão se constitui uma alteridade. Pires percebe no amor ético ao próximo, a possibilidade para o encontro que marca a relação moral entre o eu e este próximo, pois a solidão do ser gera a busca do outro. Este amor ético atinge o seu alvo principal que é a transcendência e nele se transfunde. Tanto Emmanuel Lévinas quanto Herculano Pires, problematizam a constituição

da subjetividade humana frente a relação com o próximo, ressaltando a necessidade do eu não permanecer fechado em si mesmo e ao libertar-se do seu egocentrismo, permitindo que suas potencialidades se desenvolvam na direção ao outro. De modo semelhante a análise lévinasiana, Pires também afirma o caráter inato da transcendência no homem, cuja afinidade com este arquétipo divino, é o que se deseja atingir no processo de transcendência.

PALAVRAS-CHAVE: alteridade; amor ético; justiça; liberdade; transcendência.

ABSTRACT: Starting from the common refutation to the theme of the death of God, which began to prevail in the twentieth century, we aimed to establish a dialogue between the philosophers Emmanuel Lévinas and Herculano Pires, highlighting the way each treats the relationship between the language of ethical love and justice, marking an alterity mediated by transcendence. For Lévinas the subject is constituted by the other, although sometimes the philosopher has in mind the other infinity, he is also certain that this infinity is only made known by the face of another person who carries with him a requirement of transcendence. One can say that the other is there, it is not me and for that reason it constitutes an alterity. Pires perceives in ethical love for others, the possibility

for the encounter that marks the moral relationship between the me and this neighbour, because the loneliness of being generates the search for the other. This ethical love reaches its main target which is transcendence and transfused in it. Both Emmanuel Lévinas and Herculano Pires problematize The constitution of human subjectivity in relation to the relationship with the neighbour, emphasizing the necessity of the I do not remain closed in itself and by freeing oneself from its egocentrism, allowing its Potentialities to develop in the direction of the other. Similarly to the Lévinasian analysis, Pires also affirms the innate character of transcendence in Man, whose affinity with this divine archetype, is what one desires to achieve in the process of transcendence.

KEYWORDS: alterity; ethical love; justice; freedom; transcendence.

INTRODUÇÃO

As questões existenciais como a angústia, o desespero, a liberdade e a solidão tiveram seu início a partir da reflexão filosófica do dinamarquês Soren Kierkegaard, ao focar tanto a preocupação pelo indivíduo, quanto a sua responsabilidade pessoal. A filosofia de Kierkegaard, naturalmente o colocou na história como sendo a de um *filósofo existencialista cristão*, pois defende que a própria essência humana corresponde a um atributo de Deus. No século XX com o comunicado da morte Deus, as filosofias da existência tomam seu lugar no mundo como campo de debate entre o assim denominado existencialismo ateu, que nega a essência da natureza humana, como no caso da filosofia de Jean Paul Sartre e o existencialismo cristão que encontra seu representante em Gabriel Marcel.

Partindo da refutação comum da morte de Deus e objetivando estabelecer um diálogo entre o célebre filósofo francês Emmanuel Lévinas e o filósofo brasileiro José Herculano Pires, procuramos abordar as questões da transcendência, justiça, linguagem do amor ético, liberdade e subjetividade em cada um dos filósofos a partir de suas obras principais.

Na concepção de Lévinas, o conceito de Deus atinge a sua significância e permanência na esfera ética da responsabilidade por outrem. Deus se manifesta não como conceito onto-teológico, mas se fazendo presente por uma alteridade. O rosto do outro é o vestígio do Infinito, pelo qual Deus se revela. Desvincula-se a noção de Infinito do âmbito de captá-lo enquanto mero conhecimento, vinculando-o ao desejo enquanto movimento em direção ao Outro e que se expressa como pura transcendência. A ideia de Deus a partir de outrem, foge ao controle da razão objetiva e se manifesta através da - passividade que não se recupera em uma tematização ...a ideia de Deus é ...afetividade, ou seja, Amor” (LÉVINAS, 1980, p.279).

Em Herculano, a concepção existencial de Deus parte da ideia de *Deus no homem*, do seu anseio de transcendência e seu desejo natural do bem (PIRES, 2000, p.30). Segundo o filósofo, nos enganamos quando transformamos a transcendência

ou Deus em uma mera ideia, pois não o experimentamos como nossa essência, onde “Deus não é o *Existente Absoluto* apenas por existir além das nossas dimensões, mas porque determina o homem como existente e participa da existência humana (PIRES, 2000, p.32).

No decorrer do artigo, iniciamos nossa discussão a partir da temática da transcendência, da linguagem do amor ético e da subjetividade pelo estabelecimento de um diálogo entre dois filósofos de tradições diferentes, mas que apresentam pensamentos semelhantes direcionados a uma transcendência. Ao longo deste texto, também buscamos analisar e discutir como são abordadas noções como transcendência e amor ético, justiça e responsabilidade, liberdade e alteridade de maneira independente em cada um dos pensadores, nos reportando inclusive a mitos da antiga Grécia como a Medusa e o Cavalo de Tróia para desenvolver as reflexões e argumentações presentes nas filosofias do pensamento levinasiano e piresniano.

TRANSCENDÊNCIA, A LINGUAGEM DO AMOR E SUBJETIVIDADE EM EMMANUEL LÉVINAS E HERCULANO PIRES

A transcendência e a linguagem do amor ético são temas que permeiam as filosofias de Emmanuel Lévinas e de Herculano Pires. Seu ponto de partida na filosofia levinasiana, expressa-se no amor por *Outrem*, reconhecendo-se na face do *Outro* a exigência de transcendência que se traduz em uma ética da alteridade, sendo esse o caminho em direção *ao Outro, ao Bem*. Este “Bem” encontra-se para além do Ser, visto que é o *Outro* que precede o “Eu”. Citando o autor: “A dimensão do divino abre-se a partir do rosto humano” (LÉVINAS, 1980, p.64). É no rosto do outro, enquanto não se reduzindo a algo que se possa tomar posse, que se testemunha a autêntica transcendência, onde o amor pelo próximo converte-se em uma responsabilidade para com o outro que nos redime diante de Deus, já que: “o Rosto do homem é a prova da existência de Deus” (LÉVINAS, 1980, p.173).

Na filosofia de Herculano Pires, o ponto de partida é o *amor transcendente* que convoca o Ser para a existência e que provém de *Deus como Existente*. Citando o pensador: “o amor é o clarim que convoca o Ser para a existência” (PIRES, 2008, p.11). Essa transcendência relaciona-se com a linguagem do amor, sendo esse relacionamento percebido pelo filósofo no amor ético ao próximo, na possibilidade para o encontro que marca a relação moral entre o eu e este próximo. Para Herculano, é a solidão do ser que gera a busca do outro (PIRES, 2008, p.21). Essa busca, pela linguagem do amor ético conduz ao seu alvo principal que é a transcendência e nela se transfunde. Todavia, acentua o pensador que: “se quisermos compreender esse chamado do amor divino, precisamos partir do amor humano” (PIRES, 2008, p.21). Ressaltemos que a filosofia piresniana recusa a noção de amor humano ou amor ao outro sob a perspectiva dos “porões do ser, que o leva aos crimes absurdos do assassinato por amor” (PIRES, 2008, p.23). Nesses casos, reflete-

se o ego que espelha no outro uma paixão animal e que se expressa enquanto uma monstruosidade contraditória. Em Herculano: “O amor é força criadora, e não destruidora, cria, ampara, perdoa, nunca mata”. (PIRES, 2008, p.23).

Retomando Lévinas, temos o sujeito que é constituído pelo outro que carrega consigo uma exigência da transcendência. O *Outro* está ali, ele não sou eu e por essa razão se constitui uma alteridade. Na filosofia levinasiana, nessa relação com a alteridade, a transcendência se apresenta no sentido radicalmente ético que carrega consigo uma responsabilidade de amor consoante ao pensamento piresniano. Se para Herculano, o amor se define na busca do outro e nos compromissos e responsabilidades da existência (PIRES, 2008, p.31), percebemos em Lévinas a sua condição primordial que se estabelece através da epifania do rosto, que se mostra e desafia a *egoidade* do Eu a assumir uma responsabilidade infinita, onde: “ser eu significa, a partir daí, não se poder furtar a responsabilidade, como se todo o edifício da criação repousasse sobre meus ombros” (LÉVINAS, 1993, p.62).

Herculano descreve o *ego* como “fonte de falsas ideias de superestimação individual, de segregação do indivíduo, que considera os demais como estranhos e impuros” (PIRES, 2000, p.85). É também pelo ego que ocorre a recusa em se ouvir o apelo do rosto do outro segundo o pensamento levinasiano. Qual a consequência disso? A prisão no centro do ego em que “o ser fica impedido de abrir-se no altruísmo, fechando-lhe o entendimento para tudo o que não se refira aos seus interesses individuais” (PIRES, 2000, p.86). Sobre essa questão, o pensamento piresniano destaca a caridade como virtude libertadora deste egoísmo, ponto esse que Lévinas também concorda, visto que a relação com o outro enquanto qualificada como “amor sem concupiscência”, pode ser interpretada como algo próximo da caridade (SEBBAH, 2009, p. 179).

Em Lévinas, esta proximidade de Outrem é no Ser um momento inelutável de uma presença absoluta. “O Outro é Outrem; não faz número comigo. Somos O Mesmo e Outro. Essa conjunção “e” não indica adição e nem poder de um termo sobre outro” (LÉVINAS, 1980, p.260). O que temos nessa proximidade? A inexistência do combate contra o outro e a conquista de si mesmo a partir desse Outrem, sendo esse outro ponto em Lévinas que se assemelha ao pensamento de Herculano, pois para este último a existência é o mundo do existente onde o homem se empenha na luta da conquista existencial e não em combater os outros seres, mas para conquistar a si mesmo e descobrir o em si, o eu oculto que se revela no processo de relação (PIRES, 2008, p.15).

Tanto as filosofias de Emmanuel Lévinas e Herculano Pires destacam-se pela subjetividade transcendente, que através da linguagem do amor ético busca abrir-se para o outro. Segundo Lepargneur: “a filosofia de Emmanuel Lévinas não é uma filosofia comum do Ser, e sim uma filosofia da subjetividade e da subjetividade que transcende, isto é, virtualmente religiosa” (LEPARGNEUR, H., 2014, p. 29). A subjetividade na filosofia de Levinás busca fundamentar o *estatuto da passividade*,

como o *Outro-no-Mesmo*. Ao se dizer sim ao apelo da face do outro, está dizendo sim à transcendência. É então, estar responsável pelo outro que se constitui o eu. O infinito se manifesta na epifania do rosto e o torna presente em Deus. A presença da face demonstra o infinito do outro e a outra face chama o eu e a vontade abre-se à razão que não se resume ao cognoscível, mas que se abre no âmbito da ética. Para o pensador: “A Epifania do rosto é ética” (LÉVINAS, 1980, p. 178). Na relação face-a-face do Rosto, pratica-se a acolhida e reconhecimento do Outro como realização da subjetividade ética, rompendo e não se enquadrando com a totalidade egoica da ontologia do ser.

Em Herculano, a subjetividade está ligada a própria existência, pois a não descoberta do sentido filosófico de que a existência é subjetividade pura e mantém o Ser prisioneiro de si mesmo e apegado às hipóstases terrenas (PIRES, 2008, p.98). Na concepção do filósofo, os que vencem na projeção existencial não se apegam às formas percíveis da rotina vivencial, mas descobrem esse sentido filosófico de que a existência é *subjetividade pura* (PIRES, 2008, p.98). Temos nessa concepção do filósofo a linguagem do amor, que assume o papel de convocar o Ser para a existência, ao mesmo tempo que o conduz a vencer sua projeção existencial. Este amor é portanto difuso e abstrato e concretiza-se na subjetividade humana, encontrando em cada Ser os motivos de afinidade para perdoar defeitos e amar, tendo sua causa nas exigências ônticas, nas fontes do Ser.

A JUSTIÇA, A LINGUAGEM DO AMOR E A LIBERDADE EM EMMANUEL LÉVINAS

Desde os tempos antigos a humanidade busca a real aceção da justiça, do amor e da liberdade. Na Grécia antiga, o conceito abstrato de justiça foi primeiramente representado pela deusa Têmis, que equilibrava o julgamento e a razão em sua balança. Dice, sua filha e sucessora era representada com os olhos abertos que a todo instante procurava punir os injustos e recompensar todos aqueles que fossem virtuosos. A linguagem do amor também está presente nos contos míticos, como no de Cúpido e Psique, em que o filho de Afrodite é convocado pela deusa do amor para punir a audaciosa beleza da donzela, pela qual era apaixonado e ainda assim aplicar-lhe a justiça exigida pela deusa. Já a liberdade, encontrou sua representação na deusa Libera durante o antigo Império Romano e também fora observada no século IV por Agostinho de Hipona, assim como também o próprio episódio da guerra troiana oferece o exemplo da disputa pela liberdade na antiguidade ao perdurar dez anos segundo a epopeia Homérica.

Mas o que realmente nos importa ao recordar mitos antigos para discutir a justiça, a linguagem do amor ético e a liberdade em Lévinas? Lembremos que o pensador francês leva em conta a temática da socialidade, e que a partir dela torna-se necessária uma correção da noção da absolutividade da responsabilidade por outrem. Partindo desse pensamento, podemos identificar em relatos antigos a

questão da correção essencial para que a minha responsabilidade por outrem, não me leve a causar algum dano ao outro Outrem, ou seja, ao *outro do outro*. Segundo Lévinas: “o rosto fala, fala porque é ele que torna possível e começa o discurso” (LÉVINAS, 2000, p. 79).

Em Lévinas, rosto fala uma linguagem que não determina a mera objetificação do outro, mas sim uma linguagem do amor e portanto ética onde: “o discurso e, mais exatamente, a resposta ou a responsabilidade é que é a relação autêntica” (LÉVINAS, 2000, p.80). O rosto fala por si e se constitui como a única identidade reconhecida e acolhida pelo outro como realidade que se revela e que pela sua epifania chama pelo “eis-me aqui”.

A partir desta concepção, recordemos o Mito da Medusa, pois é um dos que nos oferece os melhores subsídios para aplicarmos as noções levinasianas de justiça, amor e liberdade. Medusa fora outrora uma das mais belas mulheres da Grécia antiga e se orgulhava principalmente de seus cabelos, mas sua beleza competia diretamente com a de Atena. Certo dia, a bela fora violentada por Poseidon no templo de Deusa. O rosto da bela suplicaria por justiça, mas ameaçada pelos seus encantos, Atena acabaria por transformar suas lindas madeixas em hórridas serpentes. A sacerdotisa devotada tornar-se-ia a górgona, um monstro cruel de aspecto horripilante, com dentes de javali, garras de bronze e cabelos de serpente, que nenhum ser vivo ousaria fitar a não ser que desejasse se tornar pedra (BULLFINCH, 2015, p.121). A justiça suplicada não a alcançaria, pelo contrário, Medusa fora castigada, amaldiçoada e banida para longe de qualquer socialidade.

A linguagem ética do amor segundo a concepção levinasiana ocorre no face a face e significa bondade e justiça. Esta relação estabelece a responsabilidade pelo outro, onde a consequente ética da alteridade é dada pela presença do outro que clama pela justiça, imparcialidade, interpelação do Outro e acolhimento. À Medusa tudo isto foi negado.

No mito, a responsabilidade ou amor de Atena por sua sacerdotisa não se desdobra naturalmente em justiça, mas em violência contra o outro, sem moderação, mesmo perante o estado da moça após ser violada em seu templo. A alteridade presente no apelo do rosto da bela e seu desejo por justiça não foi levado em conta devido ao eu egoísta da Deusa, que não se demonstrou sensível a esse apelo, a esse desejo. Sobre a questão do desejo, Levinas faz uma contraposição com a necessidade. A necessidade proveniente do eu é mera satisfação, que deseja retornar sempre a si mesmo, enquanto o desejo representa absolutamente outrem pelo seu olhar e seu infinito (LÉVINAS, 1980, p. 265). Medusa na condição de monstro, não teria seu desejo por justiça atendido, tornar-se-ia a coisa ou o *mero objeto*, indigno de qualquer preocupação de responsabilidade e passível inclusive de exclusão do meio social, Sua liberdade estaria perdida para sempre, ao mesmo tempo que se tornaria uma ameaça aos outros. É assim, que enquanto ameaça, banida e amaldiçoada por uma divindade desumanizada, passa a ser mero objeto de

repulsa que desperta o desejo do feito heroico pela sua eventual eliminação.

Na caverna da górgona, viam-se figuras petrificadas de homens e animais que tinham ousado contemplá-la. Perseu com o apoio de Atena, que lhe enviara seu escudo e sandálias divinas, aproximou-se cuidadosamente de Medusa enquanto ela dormia. Tomando as devidas precauções para não olhar a face/rosto do monstro a não ser pelo reflexo do seu brilhante escudo, cortou-lhe a cabeça e a ofereceu a Deusa (BULLFINCH, 2015, p.122). O que temos nesse relato mítico? A representação de um outro abjeto, indesejável e ameaçador segundo a concepção levinasiana. O castigo imposto pela deusa longe de passar pelo viés da justiça, demonstra um ato de vingança caprichosa e atitude desmedida. Em Lévinas, a justiça tem precisamente a função de atenuar qualquer tipo de desmedida, seja qual for sua natureza. A górgona pode representar o paradigma do diferente que por não se adequar a um modelo ou identidade que possa fazer parte do mundo, necessita ser exterminado. A Medusa enquanto górgona não mais admite a aproximação e o olhar do outro, pois sua face suplica por justiça mas que nessa condição se consolida numa justiça vingativa, que transforma em um instante o outro em Pedra.

Em diversos relatos míticos temos o imperialismo do Mesmo. Na certeza de um Mesmo que conceitua e exerce poder sobre Outrem identificado como passível de ser aniquilado inclusive em nome de algum tipo de “justiça” que se encontra envolta em sentimento de vingança e paixão. Esse tipo de imperialismo deve ser colocado em cheque, pois na verdade não posso ter poder sobre outrem (LÉVINAS, 1980, p.260). Seria inclusive contrário a toda liberdade, sendo que a liberdade em Levinas é heterônoma, ela recorre a proximidade não como intencionalidade objetivadora mas como relação proximal que clama por responsabilidade e justiça.

Em resumo, para Lévinas a responsabilidade ou o amor por outrem, desdobra-se de modo natural em justiça, ou em outros termos: se faz necessário dar tudo de si ao outro. O dar tudo de si exige que este dom se submeta à moderação e às circunstâncias, a partir do momento em que o ponto de vista do outro é adotado, o que não foi em momento algum observado por Atena em relação a sua sacerdotisa. A não observação desta condição que em Lévinas acarreta um abuso da absolutidade no em si, e que pode conseqüentemente desdobrar-se em injustiça, conforme discutido e exemplificado no mito.

A JUSTIÇA, A LINGUAGEM DO AMOR E A LIBERDADE EM HERCULANO PIRES

Na filosofia de Herculano Pires, a linguagem do amor é o primeiro passo em direção à liberdade existencial e conseqüentemente a compreensão de justiça. O único recurso que o Ser dispõe para mergulhar no mistério de sua origem é compreender essa linguagem, pois ela mesma o convoca para a existência. Para o filósofo, amor e liberdade se entrelaçam, são irmãos gêmeos no processo de transcendência. Um não pode existir sem o outro. Onde existe amor existe liberdade

e vice-versa.” (PIRES, 2005, p.59).

Muitas vezes, da linguagem do amor o Ser se afasta durante a existência, pois deixa-se arrebatado pelos delírios e pelas paixões. Compreender essa linguagem e conseqüentemente o amor, é a única chave da qual o Ser dispõe para mergulhar em seu mistério genésico e recuperar o caminho da transcendência (PIRES, 2008, p.12). Para melhor compreender a importância da linguagem do amor na filosofia piresniana, imaginemos que quando o Ser dela se afasta, projeta-se no mundo mas existe e se fecha em si mesmo. Fechando-se em sua própria essência, ainda sim dispõe da existência no mundo com outros, dos deveres e das responsabilidades que o convocam, sendo que este evento repete-se em todas as épocas. Para Herculano, esse evento ocorre com todo Ser lançado na existência, ao que passo que lhe deixa aberta a busca para recuperar seu próprio caminho transcendente.

As concepções de justiça, da linguagem do amor e da liberdade em Herculano, podem ser encontradas em suas obras: *pesquisa sobre o amor e sonhos de liberdade*. A fim de melhor ilustrá-las nos serviremos do exemplo do relato mítico da lendária cidade de Troia por Homero e utilizada pelo próprio pensador. Em *pesquisa sobre o amor*, destaca Herculano que é a partir do nascimento que o Ser experimentará durante a existência o episódio do Cavalo de Troia (PIRES, 2008, p.14). Mas como isso ocorre? Imaginemos por um momento a grande muralha troiana e veremos que ela é representada pelo autor como o limite que separa os troianos existentes dos gregos não existentes. É atrás dessa muralha existencial que os existentes troianos vigiam os guerreiros gregos, que se encontram impossibilitados de transpor o muro que esconde a plena realidade existencial (PIRES, 2008, p.14).

A existência para Herculano assemelha-se a essa Troia por trás dos muros prestes a ser conquistada, não experimentada em sua plenitude onde o Ser assemelhando-se aos gregos do episódio, apenas consegue entrevê-la. Nessa busca existencial, conforme já visto, ocorre também a busca do outro, onde cada inexistente busca a sua Helena raptada, sendo também esta uma das conseqüências naturais da busca do outro e uma das conseqüências do amor que o convocou para a existência.

No episódio da guerra troiana, recordemos o exemplo do Rei Espartano: Menelau que ao chegar em Troia buscava justiça por sua Helena raptada. No entanto, não se tratava de uma justiça embasada na linguagem do amor ético definido em Herculano, já que o Rei se encontrava animado pelo desejo de vingança, contrário a manifestação do amor. O que ele buscava, era apenas uma justiça para sua própria honra ferida e que acabou encontrando nas muralhas um obstáculo para sua consolidação. Almejando esse fim, desde o início, sujeitou-se no Outro, mais especificamente às ambições de seu irmão Agamenon, encontrando nele os meios de alcançar sua própria liberdade frente a essa que foi sua grande humilhação existencial.

A existência na concepção piresniana compara-se a uma Troia cercada de muralhas e que vai sendo conquistada pelo desejo de ascendência do inexistente. Os troianos atrás da muralha apenas se contentam com a imanência no *real-irreal*. O que lhes resta? O amor, mas também a angústia, o desespero e a dor para se libertarem deles mesmos (PIRES, 2008, p.12). Isso pode ser percebido também naquele que foi considerado o maior dos Heróis da Grécia antiga, o poderoso Aquiles. Sua imanência ansiava por libertar-se do real-irreal e das questões de temporalidade e até mesmo projetar-se para o futuro. Agir sobre o ambiente que se encontra fora das muralhas é modificar o meio em que existem, ao mesmo tempo em que modificam a si mesmo nas dimensões da temporalidade (PIRES, 2005, p.10)

O que podemos apreender desse relato mítico? Que nos sonhos de liberdade não existe guerra gratuita nem batalha sem objetivo e que cada Ser lançado nesse episódio da existência representa uma busca emocional da realização humana, em que ante a muralha a marca do amor definia o *não-ser* como o conquistador da existência (PIRES, 2008, p.14). É também esse o esboço dos sonhos de liberdade na concepção de Herculano, onde as aspirações por justiça marcam as relações entre as civilizações e que neste exemplo epopeico, tais sonhos se embasam na busca pela predominância do *Mesmo* sobre o *Outro*. As aspirações de liberdade aqui presentes demonstram o choque com as pretensões atrevidas da força bruta, da violência e da guerra, mostrando que “a consciência humana se fundamenta no pressuposto da liberdade” (PIRES, 2005, p. 10).

Em resumo, foi a partir do amor que os troianos perceberam a imobilidade e beleza do cavalo de madeira deixado a porta como presente de grego. Para eles, o cavalo representa a justiça consolidada pelos deuses, assim com o reconhecimento da ingenuidade dos conquistadores ao manter o cerco por dez anos. Por estes motivos o recolhem, embalando-o em seus braços sem darem ouvidos as profecias de Cassandra. Mal sabiam que em seu interior estariam ocultos os conquistadores experientes inexistentes (PIRES, 2008, p.14). Qual o fator preponderante neste quadro? O rompimento da muralha existencial para acolher tal presente, em que os existentes troianos o fizeram pela linguagem do amor, ao romper com a acomodação existencial, não para destruir o outro inexistente, mas para conquistar o que julgaram ser a justiça a eles concedida e o símbolo de sua liberdade.

CONCLUSÃO

Naturalmente, cada pensador desenvolve os temas a partir de pontos distintos, mas com o objetivo em comum da transcendência. O que isso demonstra? Que do movimento em direção ao outro, a humanidade mesmo herdeira da morte de Deus ainda pode conquistar uma redenção. Estas reflexões se originam de uma preocupação comum aos dois filósofos, que é a da incompreensão diante da violência contra o outro que representa uma violência contra toda a humanidade, conforme

exemplificamos e percebemos no mito Troiano e de Medusa. Concluimos que tanto Emmanuel Lévinas quanto Herculano Pires buscam problematizar a constituição da subjetividade humana frente a relação com o próximo, destacando a necessidade do Ser não permanecer fechado em si mesmo, no seu egocentrismo, para que suas potencialidades possam se desenvolver a partir de si ou de outrem, lançando-o no processo de transcendência.

REFERÊNCIAS

Bullfinch, Thomas. *O Livro de Ouro da mitologia: histórias de deuses e heróis*. Tradução: David Jardim. Rio de Janeiro: Agir, 2015.

Lepargneur, Hubert. *Introdução a Lévinas: Pensar a ética no século XXI*, editora PAULUS, 2014.

Levinas, Emmanuel. *Totalidade e Infinito*. Tradução: José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1980.

_____. *Entre Nós: Ensaios sobre Alteridade*. Tradução: Pergentino Stefano Pivatto. Petrópolis: editora Vozes; 1997.

_____. *Ética e Infinito*. Lisboa: Edições 70, 2000.

PIRES, José Herculano. *Concepção Existencial de Deus*. São Paulo/SP: Ed. Paideia, 1992.

_____. *Curso Dinâmico de Espiritismo*. São Paulo/SP: Ed. Paideia, 2000.

_____. *Pesquisa Sobre o Amor*. São Paulo/SP: Ed. Paideia, 2008.

_____. *Os Sonhos de Liberdade*: São Paulo/SP: Ed. Paidéia, 2005.

SEBBAH, François – David. Lévinas. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. - São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

FENOMENOLOGIA DO ROSTO EM EMMANUEL LEVINAS

Abimael Francisco do Nascimento

Mestre em Teologia pela PUCSP

Mestre em Filosofia pela UFC

Doutorando em Filosofia pela UFC

Fortaleza-CE

RESUMO: No presente estudo busca-se apresentar a influência da fenomenologia de Husserl no pensamento de Levinas e, ao mesmo tempo, expor uma reelaboração conceitual de termos husserlianos em vista da ética da alteridade. Levinas frequentou aulas de Husserl entre os anos de 1928 e 1929, ali ele aprendeu a admirá-lo, a tanto que o método fenomenológico passou definitivamente a marcar a sua filosofia. No entanto, para Levinas, o rosto, como lugar da alteridade, manifesta-se, mas não depende da intencionalidade do Mesmo para ter sentido, aliás, ele, o rosto, resiste a que alguém lhe imprima sentido e lhe condicione ontologicamente. O rosto resiste a ser coisificado, a se tornar objeto. Nele reside uma resistência que a consciência do Mesmo não pode dominar. Assim, a fenomenologia do rosto não se rege pelo princípio da identificação, da apreensão, como propunha de modo geral a fenomenologia husserliana, que entende, segundo Levinas, o sentido a partir da identificação, mas pelo contrário, na fenomenologia do rosto há uma alteridade

que por si mesma possui sentido, o rosto não precisa do Mesmo para tê-lo. O fenômeno do rosto, antes de qualquer compreensão, exige responsabilidade, que o Mesmo seja ético com o Outro. Portanto, o presente estudo conclui que Levinas aplica o método fenomenológico, contudo o faz numa nova perspectiva, não mais naquela do “amor à sabedoria”, mas desde “a sabedoria do amor”.

PALAVRAS-CHAVE: Fenomenologia, Alteridade, Ética

PHENOMENOLOGY OF THE FACE IN EMMANUEL LEVINAS

ABSTRACT: In the present study it is looked to present the influence of Husserl's phenomenology on Levinas's thought and, at the same time, expose a conceptual re-elaboration of Husserlian terms in view of the ethics of alterity. Levinas attended Husserl's classes between the years of 1928 and 1929, where he learned to admire him, as long as the phenomenological method definitively came to mark his philosophy. However, for Levinas, the face, as a place of alterity, manifests itself, but it does not depend on the intentionality of the Same to make sense, in fact, he, the face, resists that somebody impresses him sense and condition him ontologically. The face resists being made into object. In it resides a resistance

that the consciousness of the Same can not dominate. Thus the phenomenology of the face is not governed by the principle of identification, of apprehension, as Husserlian phenomenology generally proposed, which, according to Levinas, understands meaning from identification, but on the contrary, in the phenomenology of the face there is an otherness which by itself has meaning, the face does not need the Same to have it. The phenomenon of the face, before any understanding, demands responsibility, that the Same be ethical with the Other. Therefore, the present study concludes that Levinas applies the phenomenological method, yet does so in a new perspective, no longer in the “love of wisdom”, but since “the wisdom of love”.

KEYWORDS: Phenomenology, Alterity, Ethics

INTRODUÇÃO

Emmanuel Levinas (1906-1995) em sua trajetória, em virtude da origem judaica e por compor uma família praticante, encontrou-se com o Talmude; também logo cedo leu grandes autores da tradição literária russa. No ambiente filosófico o que lhe marcou profundamente foram as aulas de 1928 e 1929, com Husserl (1859-1938) e Heidegger (1889-1976)¹. Encantou-se com a obra filosófica desses dois grandes pensadores; de Heidegger, a maior ocupação foi com a obra *Sein und Zeit* e de Husserl com o método fenomenológico.

Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), tendo vivido dolorosas experiências de perdas e sofrendo a condição judaica, ele se aproximou mais ainda do pensamento de Rosenzweig (1886-1929) e de certo modo de Buber (1878-1965), por serem, no entender de Levinas, os proponentes mais legítimos de uma filosofia judaica. O judaísmo entra em seu pensamento como um modo de resistência com a totalidade, uma ruptura com o domínio do ser. Sua crítica à tradição ontológica já remonta a tempos anteriores à Guerra, mas é após a experiência de prisioneiro que mais se intensificará a proposição de um caminho diferente para a filosofia, o caminho do outro, um modo diferente daquele da primazia do ser.

O presente estudo, tendo em conta a trajetória de Levinas, detém-se no seu aproveitamento da fenomenologia, diz-se aproveitamento, porque ele não a assumiu tal qual Husserl propunha, pelo contrário, Levinas desenvolveu uma caracterização peculiar para a fenomenologia, tendo em vista a fenomenologia do rosto.

Partindo da compreensão de fenomenologia em Husserl, por Levinas, a pesquisa apresenta suas propriedades na perspectiva de uma fenomenologia do rosto. Assim, o percurso desenvolvido aqui busca a abordagem levinasiana de uma fenomenologia para a filosofia da alteridade.

¹ LEVINAS, Emmanuel. Entre nós: ensaios sobre a alteridade. Tradução Pergentino Pivatto. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 149: “Devo antes de tudo a Husserl – mas também a Heidegger – os princípios de tais análises, os exemplos e os modelos que me ensinaram como reencontrar estes horizontes [de sentido] e como é preciso procurá-los”

1 | A INTERPRETAÇÃO DE LEVINAS: FENOMENOLOGIA EM HUSSERL

A obra propriamente dita onde se encontra a interpretação direta de Levinas à fenomenologia em Husserl e Heidegger é *Descobrendo a existência com Husserl e Heidegger*. Essa obra nasce da coletânea de textos e conferências que falam das primeiras impressões de Levinas em relação à fenomenologia, e também de sua opção pela alteridade, registrando já um distanciamento com Husserl.

Théorie de l'intuition dans la Phénoménologie de Husserl, 1930, é a obra com a qual Levinas contribui para introduzir a fenomenologia na França; é com ela que ele consegue o título doutoral (cf.: CINTRA, 2002, p. 108). No geral é uma obra que se debruça sobre a fenomenologia, como por exemplo a ausência de um problema metafísico em Husserl (cf.: LEVINAS, 1994, p. 203); por outro lado um ganho com a relevância da vida mesmo, uma reflexão sobre a vida concreta (cf.: LEVINAS, 1994, p. 203), daí ser um método eidético (cf.: LEVINAS, 1994, p. 201), aquele que vai às coisas mesmas², ao contrário do que afirmava Kant, sobre as possibilidades de se conhecer a realidade das coisas, algo que estaria imerso em irremovíveis dificuldades³. Para além dessas considerações, a obra é uma afirmação da saída do psicologismo, tal como propôs Husserl (cf.: LEVINAS, 1994, p. 217). É também, segundo Levinas, o reconhecimento de que a fenomenologia seja uma revolução dentro da filosofia (cf.: LEVINAS, 1994, p. 222).

A fenomenologia é assumida como método, por colocar o filósofo na concretude de mundo. Com isso, Levinas a tem como um método necessário à sua filosofia.

A fenomenologia é a evocação dos pensamentos – das intenções subentendidas – mal entendidas – do pensamento que está no mundo. Reflexão completa, necessária à verdade, ainda que seu exercício efectivo [sic] houvesse de fazer aparecer os seus limites. Presença do filósofo junto às coisas, sem ilusão, sem retórica, no seu verdadeiro estatuto. (LEVINAS, 2007, p. 18)

Em *Descobrendo a existência com Husserl e Heidegger*, Levinas segue inicialmente numa “apologia” ao pensamento fenomenológico, considerando a fenomenologia um estatuto necessário à existência plena do homem como espírito.

A fenomenologia constitui para o homem uma maneira de existir pela qual ele

2 HUSSERL, Edmund. Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica. Tradução Márcio Suzuki. Aparecida-SP: Ideias & Letras, 2006, p. 161: “No que concerne à fenomenologia, ela quer ser uma doutrina eidética descritiva dos vividos transcendentais puros em orientação fenomenológica e coo toda disciplina descritiva, que não opera por substrução nem por idealização, ela tem sua legitimidade nos vividos reduzidos em intuição pura – quer como comportamento real, quer como correlato intencional- será próprio a ela, e tal é para ela uma grande fonte de conhecimento.”

3 KANT, Immanuel. Realidade e existência: lições de metafísica. Tradução Adaurty Fiorotti. São Paulo: Paulus, 2002, p. 60-61: “Ora, eu observo na experiência grande parte daquilo que pertence à existência como, por exemplo, a extensão no espaço, a resistência a outros corpos etc. O princípio interno de tudo isto é a própria natureza da coisa. Não podemos chegar ao princípio interno senão a partir das propriedades que nos são conhecidas, por isso, a essência real da coisa nos é inacessível [sic], ainda que conheçamos dessa coisa grande número de elementos essenciais. Ao contrário, aprendemos progressivamente, pela experiência, as forças que operam nas coisas.”

cumpra o seu destino de espírito. A fenomenologia serviu de base às ciências morais, tal como funda as ciências da natureza, mas, além disso, é a própria vida do espírito que se encontra e que existe em conformidade com a sua vocação. Ela traz uma disciplina pela qual o espírito toma consciência de si (Selbstbesinnung). (LEVINAS, 1997, p. 13).

Essa consideração levinasiana acerca da fenomenologia vai se encaminhando para aproximar Husserl de toda a tradição ocidental, especialmente o mundo moderno, quando a filosofia explicitamente forjou um sujeito absoluto, referência de toda a realidade. Para Levinas, numa continuidade com Kant, o sujeito de Husserl é o sujeito para o qual tudo está referido, é aquele que dá sentido ao mundo,

O sujeito pode dar conta do universo no seu foro íntimo, toda a relação com outra coisa se estabelece na evidência e tem nele, por conseguinte, a sua origem. A sua existência com outra coisa, antes de ser um comércio, é uma relação de inteligência [...]. O sujeito é absoluto, não porque seja indubitável, mas é indubitável porque responde sempre por si mesmo e a si mesmo. (LEVINAS, 1997, p. 60).

É em virtude da suficiência do sujeito que Levinas abre uma outra possibilidade de fenomenologia. Uma abordagem em que o Outro retire o sujeito (o Mesmo) (cf. LEVINAS, 2014, p. 22), da sua suficiência, para uma responsabilidade pelo Outro. A manifestação do Outro, Levinas entende como fenomenologia do rosto.

Rosto é a categoria peculiar de Levinas para falar da manifestação da alteridade, que vindo como rosto, faz-se irremediavelmente outro, uma alteridade. É essa manifestação que rompe com a soberania do sujeito, com o eu absoluto. O Outro, segundo Levinas, não esteve fora da filosofia ocidental, contudo foi abordado indevidamente. Ele entende que normalmente o discurso sobre o Outro foi regido por uma apropriação do Mesmo.

A filosofia ocidental coincide com a revelação do Outro onde o Outro, ao manifestar-se com ser, perde a sua alteridade. A filosofia foi desde sempre atingida por um horror ao Outro que continua a ser Outro, por ser uma alergia insuportável. É por isso que ela é essencialmente uma filosofia do ser, que a compreensão do ser é a sua última palavra e a estrutura fundamental do homem. (LEVINAS, 1997, p. 229).

A manifestação do rosto é resistência ao domínio do Mesmo, é discurso que evoca a responsabilidade do Mesmo, de modo que a fenomenologia se desloca do horizonte do domínio do sujeito, para a responsabilidade por outrem. Uma responsabilidade ética, pois o primeiro discurso do rosto é: não matarás. E a palavra do Mesmo, como aceitação a esta invocação é: *eis-me aqui*. Como acolhida do rosto.

É a partir do Outro que os elementos da fenomenologia são reinterpretados em Levinas. Inicialmente o pensamento levinasiano se identificou com o modo fenomenológico de Husserl, contudo, a partir da obra *De l'évasion*, de 1935, há uma reinterpretação da ontologia e conseqüentemente da fenomenologia, de sorte que Levinas “em *De l'évasion*, pela primeira vez, apresenta um pensamento mais pessoal e mostra o peso de ser e a necessidade de sair da ontologia” (ZILLES, 2016, p. 97).

A saída da ontologia não é uma saída propriamente da fenomenologia, mas

uma reorientação da fenomenologia. Se em Husserl a fenomenologia está orientada na mesma ordem da filosofia transcendental, ordenada para o saber⁴, para a apreensão do sujeito, agora, em Levinas, por outro lado, postula outra maneira para a fenomenologia, um modo como manifestação e acolhida do Rosto. Deste modo, não há um abandono da fenomenologia, mas uma reorientação. Sobretudo no que se refere ao método, à concretude do abordado, assim, “de Husserl, Levinas retém a exigência da *concretude* [sic] fenomenológica e descoberta da intencionalidade” (ZILLES, 2016, p. 98).

Para a ética da alteridade, a intencionalidade husserliana é bastante importante, porém está sujeita a crítica, pois para Levinas a intencionalidade husserliana está no mesmo horizonte do domínio do saber e da suficiência do sujeito, de sorte que “basta à fenomenologia husserliana interrogar as intenções do pensamento para saber onde o pensamento quer chegar [...]. Nada vem desconcertar alguma vez este desejo intencional do pensamento e não mostrar-se à sua dimensão”.

A intencionalidade se acomoda no modo de abastar-se, no entanto, é um abastar-se no horizonte do concreto, não num sentido puramente pessoal, mas numa atitude eidética, entender que as coisas possuem sentido, a tanto que a intencionalidade é um diferencial em relação à Descartes e Kant, que entendiam o sentido desde o sujeito e seu pensamento numa percepção de identificação; já a intencionalidade husserliana considera que as coisas possuem sentido para além de uma identificação. Esse sentido parte do pensamento que encontra até mesmo o que lhe escapa, mas nem por isso aquilo que lhe escapa é inacessível ou sem sentido.

Foi Husserl que introduziu na filosofia essa ideia de que o pensamento pode ter um sentido, visar qualquer coisa, mesmo quando essa qualquer coisa é absolutamente indeterminada, uma quase ausência do objeto [...]. O processo de identificação pode ser infinito. Mas ele termina na evidência – na presença do objeto em pessoa perante a consciência. A evidência realiza de alguma forma as aspirações da identificação [...]. A evidência não é um sentimento intelectual indeterminado – é a própria penetração do verdadeiro [...] a relação entre objeto e sujeito não é uma simples presença de um ao outro, mas a compreensão de um pelo outro, a intelecção, e esta intelecção é evidência. (LEVINAS, 1997, p. 32).

A intencionalidade em Husserl resguarda, de certo modo o sentido no objeto, mas segue no mesmo horizonte de um referencial de sentido, que para Levinas é a manutenção da centralidade do sujeito. É, então, uma propriedade de Husserl permitir o sentido numa conjunção de teórico e sensível (cf.: LEVINAS, 1997, p. 38), mas é ainda um retorno ao Mesmo, ao sujeito, por ser ele aquele que compreende.

O pensamento não poderia, pois, entrar em relação com aquilo que não tem sentido, com o irracional. O idealismo de Husserl é a afirmação de que todo o objeto, polo de uma síntese de identificações, é permeável ao espírito; ou inversamente, que

4 LEVINAS, Emmanuel. Transcendência e inteligibilidade. Tradução José Freire Colaço. Lisboa, 2003, p. 17: “Doutrina do saber absoluto, da liberdade do homem satisfeito, o hegelianismo – ao qual, como à fenomenologia husserliana, vão dar as diversas tentativas do pensamento ocidental – promoção de um pensamento que, na plenitude das suas ambições se desinteressa do outro enquanto outro que não se aloja no noema de uma noese e que poderia, no entanto, convir ao humano.”

o *espírito nada pode encontrar sem o compreender*. O ser nunca poderia chocar o espírito, porque tem sempre um sentido para ele. (LEVINAS, 1997, p. 42).

Levinas reconhece elementos válidos em Husserl e também elementos merecedores de crítica, como tem sido exposto aqui. Um dos elementos que circulam entre a validade e a crítica é a categoria de representação na intencionalidade husserliana. Levinas entende que o (2014, p. 114) “objeto da representação distingue-se do acto [sic] da representação – eis a afirmação fundamental e a mais fecunda da fenomenologia husserliana”, possibilitando, deste modo, aquela defesa do sentido para além do sujeito, um sentido no objeto mesmo.

O sentido que Levinas irá defender, é o sentido do Outro, como para além da identificação e da representação, mas sabendo que Husserl ainda está numa intencionalidade de retorno ao Mesmo, numa suficiência do sujeito.

A representação ocupa assim, na obra da intencionalidade, o lugar de um acontecimento privilegiado. A relação intencional da representação distingue-se de toda a relação – causalidade mecânica, ou relação analítica ou sintética do formalismo lógico, de uma intencionalidade inteiramente diferente da representativa – no seguinte: o Mesmo está nele em relação com o Outro, mas de tal maneira que o Outro não determina nele o Mesmo e é sempre o Mesmo que determina o Outro. Sem dúvida, a representação é foco da verdade: o movimento próprio da verdade consiste em que o objecto [sic] que se apresenta ao pensante determina o pensante. Mas determina-o sem o tocar, sem pesar sobre ele, de tal maneira que o pensante que se sujeita ao pensado o faz de ‘boa vontade’, como se o objecto [sic] tivesse sido antecipado pelo sujeito, mesmo nas surpresas que reserva ao conhecimento. (LEVINAS, 2014, p. 115).

A partir da constatação de que Husserl permanece na lógica transcendental, Levinas passa a propor uma intencionalidade fora do domínio do Mesmo, para uma intencionalidade como acolhida do Outro.

2 | INTENCIONALIDADE EM LEVINAS E A FENOMENOLOGIA DO ROSTO

Na obra levinasiana, mesmo no período de sua aproximação com Husserl, ele já intuía uma outra perspectiva para a filosofia, foi até mesmo por isso que se sentiu atraído tanto por Husserl como por Heidegger. O seu pensamento vai se desenvolver como uma ética da alteridade, o que ocorrerá definitivamente após a experiência de prisioneiro durante a Segunda Guerra Mundial. Aquela sua experiência foi onde começou a escrever *Da existência ao existente* e *Le temps et l'autre* (cf.: ZILLES, 2016, p. 97) e ensaiava uma radical ruptura com dois dos seus mestres: Husserl e Heidegger, filósofos aos quais Levinas muito admirou (cf.: LEVINAS, 2007, p. 19-20). Essa ruptura se consolidará nas obras vindouras de Levinas, especialmente em *Totalité et Infini* e *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*, que se tornariam as grandes obras de apresentação e síntese de seu pensamento.

As obras a partir de 1949 contavam com a exposição do distanciamento com Husserl e Heidegger e uma aproximação maior com o judaísmo, especialmente o encontro com Rosenzweig, como uma fala contra a totalidade filosófica que se tinha

imposto no ocidente⁵, por outro lado, permanecia a fenomenologia em suas obras, aulas e palestras, de sorte que “a apresentação e o desenvolvimento das noções utilizadas [em *Totalidade e Infinito*] devem tudo ao método fenomenológico. A análise intencional é a procura do concreto” (LEVINAS, 2014, p. 15).

A intencionalidade é assumida por Levinas, passando a fazer parte de sua filosofia, especialmente no que tange à acolhida do rosto. Entendendo rosto para além da plasticidade, dos traços físicos de alguém, ultrapassando essa descrição, pois, de fato, “o rosto não se assemelha de modo algum à forma plástica” (LEVINAS, 1997, p. 211). Essa categoria, de rosto, é habitada por uma dificuldade, pois poderia ser facilmente associada a essa plasticidade, a essa sujeição à descritividade do físico de alguém, porém, Levinas propõe uma maneira diferente para interpretar a categoria rosto.

À primeira vista, pode parecer simplista individuar o rosto humano como referencial do discurso ético. O rosto, como parte do corpo humano, é privilegiado pelo fato de concentrar em si os sentidos superiores, fatores principais da comunicação e das relações interpessoais: a visão, a voz, a escuta e um outro sentido importante, que é o paladar. Mas não é isso que caracteriza o rosto, segundo Levinas. Sua importância não seria por esse motivo. A epifania do rosto não teria nada de perceptivo, enquanto é entendido como relação ética. (MELO, 2003, p. 90).

Em *Ética e Infinito*, Levinas diz que olhar e descrever é tornar o Outro um objeto (2007, 69), isto é, detalhar o rosto é impor a ele os dados coletados pela percepção, é uma postura fora do que ele compreenderá como ética, pois aí há a redução do rosto. No entanto, é exatamente a isto que o rosto é resistência, ao domínio do Mesmo, a uma redução que lhe retire a alteridade. “Ele [o rosto] é o que não se pode transformar num conceito, que o nosso pensamento abarcaria; é o incontível, levamos além. Eis porque o significado do rosto o leva a sair do ser enquanto correlativo de um saber” (LEVINAS, 2007, p. 70).

Por ser resistência ao conceito, ao saber, o rosto se manifesta numa posição distinta daquela da fenomenologia de Husserl, agora, o Mesmo não é o gestor do sentido, mas o rosto, ou seja, se antes o Outro era determinado pelo Mesmo (LEVINAS, 2014, p. 115), agora, o Outro e o Mesmo se dão num face a face, fora da representação do Mesmo no Outro ou do Outro no Mesmo, permitindo uma diferente intencionalidade⁶.

Na modalidade husserliana, a intencionalidade está na ordem do saber, no

5 LEVINAS, Emmanuel. *Totalidade e Infinito*. Tradução José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 2014, p. 15: “A oposição à ideia de totalidade impressionou-me no *Stern der Erlösung* de Franz Rosenzweig, demasiadas vezes presente neste livro para ser citado.”

6 *Ibidem*, p. 117: “o facto [sic] de, na representação, o Mesmo definir o Outro sem por ele ser determinado justifica a concepção kantiana da unidade da apercepção transcendental que permanece forma vazia dentro da sua obra de síntese. Longe de nós o pensamento de partir da representação como de uma condição não-condicionada! A representação está ligada a uma ‘intencionalidade’ inteiramente diferente, da qual tentamos aproximar-nos em toda esta análise. E a sua obra maravilhosa de constituição é sobretudo possível na reflexão. É que nós analisámos [sic] a representação ‘desenraizada’. A maneira como a representação está ligada a uma intencionalidade ‘inteiramente outra’ é diferente daquela cujo objecto [sic] está ligado ao sujeito ou o sujeito à história.”

mesmo saber que ordenou a filosofia transcendental, numa apreensão do Outro, porque intencionalidade é trazer à consciência, numa compreensão de representação.

Enquanto saber, o pensamento é o modo pelo qual uma exterioridade se encontra no interior de uma consciência que não cessa de se identificar, sem ter de recorrer para tal a nenhum signo distintivo e é Eu: o Próprio [equivale ao termo Mesmo]. O saber é uma relação do Próprio com o Outro onde o Outro se reduz ao Próprio e se despoja de sua alienidade [alteridade]. (LEVINAS, 2003, p. 14).

O rosto rompe essa intencionalidade, retirando do teórico, para a dimensão relacional, e nisto consiste a fenomenologia do rosto, numa manifestação que não pode ser abarcada pela intencionalidade teórica, aquela do modelo do saber, mas estabelece uma intencionalidade relacional, num face a face, numa exterioridade radical (cf.: LEVINAS, 2014, p. 119), de tal modo que há uma separação que não pode ser rompida pelo modo de compreensão e apreensão do Mesmo sobre o Outro. Assim, “Levinas descreve o lugar no qual o intencional faz-se ética: no Rosto do Outro, fazendo ruptura dos horizontes adequados em vista do momento da visita do outro” (SALLES, 2005, p. 110).

A visita do rosto está no mesmo formato de resistência à conceitualização, pois é uma visita enigmática, uma presença-ausência, que traz uma infindição, despertando no Mesmo a ideia de infinito. Portanto, o rosto mais que manifestação fenomênica é uma visita.

Quando descreve a epifania do outro, Levinas provoca a imaginação do leitor. Imagina-se uma visita de alguém que visita alguém. A visita é precedida pela manifestação de alguém que se anuncia, esperada ou inesperadamente. O visitado é chamado à acolhida do encontro, do diálogo face-a-face. O visitante é para o visitado uma realidade nova de alguém que se lhe apresentou, que se lhe fez próximo; quanto mais próximos um parece estar do outro, tanto mais separados eles são, na realidade. O visitante é para o visitado uma presença ambígua: é presença, porque veio, anunciou-se, fez-se presente ali; mas é ausente, ausência absoluta, que veio, mas vai embora deixando o vestígio, apenas o vestígio da sua visita. (MELO, 2003, p. 109).

É nesta presença ausência que o Outro, como rosto, coloca ao Mesmo uma desproporção para contê-lo conceitualmente; há uma assimetria, uma separação que não pode ser rompida, de modo que a intencionalidade acontece não mais na ordem de saber sobre o Outro, mas numa consciência dessa separação, uma consciência não mais como retorno a si mesmo, mas como acolhida do Outro, acolhida numa perspectiva ética, pois o rosto faz ao Mesmo um apelo ético como primeiro discurso: não matarás (cf.: LEVINAS, 2007, p. 70).

Os dois, o Mesmo e Outro estão numa relação sem serem pares, nos moldes da filosofia transcendental, de fato, “a relação entre outrem e o eu não desemboca em um número ou em um conceito *a priori*. Outrem é infinitamente transcendente e estranho. O seu rosto, a sua presença rompe com o mundo comum a dois e os mantém totalmente separados” (KUIAVA, 2014, p. 326). É esta separação que não só desfaz a intencionalidade teórico sobre o Outro, ela rompe também com a

totalidade. O Outro é resistente à totalidade, pois seu modo de relacionar-se é face a face, não num apreendido pelo Mesmo.

A ética funda-se nessa fenomenologia do rosto, como epifania, como visitação. A manifestação do rosto é realmente assimétrica, desperta a ideia de infinito porque remete ao que a consciência do Mesmo não pode conter. Aqui nos detemos nessa consideração, de que a epifania do rosto estabelece a ética.

Entre quem invoca e quem deve responder ao apelo vigora necessariamente uma assimetria na qual, segundo Levinas, é o outro que tem o primado. Daqui a frase de Dostoievski muitas vezes citada pelo filósofo: 'cada um de nós é culpado [por tudo e por todos] [sic] perante todos, e eu mais que os outros'. Diacrônica porque a resposta ao apelo vem sempre depois, sempre atrasada, um atraso constitutivamente irrecuperável. A experiência do outro como Rosto [sic] realiza, portanto, a eticidade, uma eticidade não desencarnada, não fundada, como em Kant, em uma adesão abstrata ao imperativo moral como expressão da razão universal, mas no concreto da *economia*, no modo 'pelo qual socorrer, dar', e no qual é sempre o outro que nos põe em questão. (SANSONETTI, 2006, p. 658).

A intencionalidade, diante do rosto se dá como uma consciência do apelo ético, uma percepção de que não se pode trazer o Outro para dentro do Mesmo. Essa consciência é um despertar para a não violência, promovendo acolhida do que se manifesta em sua "história em seus meios e em seus hábitos" (LEVINAS, 2010, p. 30). O que vem do Outro ultrapassa a consciência do Mesmo, resiste ao seu poder.

O rosto *significa* outramente. Nele, a infinita resistência do ente ao nosso poder se afirma precisamente contra a vontade assassina que ela desafia, porque totalmente nua – e a nudez do rosto não é a figura de estilo, ela significa por si mesma. Nem se pode dizer que o rosto seja uma abertura: isto seria torná-lo relativo a uma plenitude circundante. (LEVINAS, 2010, p. 31).

Com a fenomenologia do rosto, Levinas sustenta uma ruptura com o pensamento da totalidade, porque o rosto resiste a ser relativo e a ser apreendido, nele há uma infinição que traz a ideia de infinito, mas sobretudo, no rosto está a gratuidade da nudez que se expõe contra o poder do homem sobre o outro homem, numa nudez da fragilidade e também da alteridade, num rosto que diz: tu não matarás. Assim, "o humano só se oferece a uma relação que não é poder" (LEVINAS, 2010, p. 32).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pensamento de Emmanuel Levinas se firma como relevante no ambiente da filosofia, tanto pela continuidade com pensadores que lhe foram anteriores, como também por sua propriedade. Por ser um pensamento ético sobre o Outro, ou mais especificamente: a partir do Outro.

A grande reviravolta levinasiana é, pois, pensar Outro não no horizonte do ser ou do saber, mas no horizonte do concreto, daquilo que se mostra, resguardando a alteridade, uma vez que nessa gratuidade da acolhida o Outro escapa à representação do Mesmo. Assim, a ética se antepõe à ontologia, se antepõe a uma filosofia transcendental, tudo sob o primado do Outro.

Para a realização de tal projeto filosófico, Levinas, de fato, conta com a contribuição do método fenomenológico de Husserl, em especial com a intencionalidade, não mais na ordem de matriz socrático-aristotélico (cf.: SALLES, 2005, p. 109), mas na ordem do rosto, numa intencionalidade que é consciência da alteridade, da separação entre o Mesmo e o Outro; uma intencionalidade onde o Mesmo mantém-se Mesmo e permite ao Outro ser alteridade, sem a regência do Mesmo.

A fenomenologia do rosto é ética, é visitação, uma experiência sem domínio, sem posse; uma presença-ausência que faz o apelo da responsabilidade, o apelo ético: não matarás.

REFERÊNCIA

CINTRA, Benedito Eliseu Leite. Emmanuel Lévinas e a ideia do infinito. **Margem**. São Paulo, n. 16, p. 107-117, 2002.

HUSSERL, Edmund. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica**. Tradução Márcio Suzuki. Aparecida-SP: Ideias & Letras, 2006.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito**. Tradução José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 2014.

_____. **Entre Nós: ensaios sobre alteridade**. Tradução Pergentino Pivatto [et al ...]. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

_____. **Descobrimos a existência com Husserl e Heidegger**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

_____. **Ética e Infinito**. Tradução João Gama. Lisboa: Edições 70, 2007.

_____. **Théorie de l'intuition dans la Phénoménologie de Husserl**. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1994.

_____. **Transcendência e inteligibilidade**. Tradução José Freire Colaço. Lisboa, 2003.

KANT, Immanuel. **Realidade e existência: lições de metafísica**. Tradução Adauray Fiorotti. São Paulo: Paulus, 2002.

KUIAVA, Everaldo. Ética da alteridade. In TORRES, João Carlos Brum (org). **Manual de ética: questões de ética teórica e aplicada**. Petrópolis-RJ: Vozes; Caxias do Sul-RS: Universidade de Caxias do Sul; Rio de Janeiro: BNDES, 2014.

MELO, Nelio Vieira de. **A Ética da Alteridade em Emmanuel Levinas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

SALLES, Marcelo. O rosto do outro como fundamento ético em Emmanuel Lévinas. **Reflexão**. Campinas, n. 30 (88), p. 105-126, 2005.

SANSONETTI, Giuliano. Emmanuel Levinas: o judeu errante e o cristianismo. In

ZILLES, Urbano. **Panorama das filosofias do século XX**. São Paulo: Paulus, 2016.

ZUCAL (org.). **Cristo na Filosofia Contemporânea**. Vol II: o Século XX. Tradução Benôni Lemos; Patrizia G. E. Collina Bastianetto. São Paulo: Paulus, 2006.

NOTAS PARA PENSAR A INDÚSTRIA CULTURAL NA ERA DIGITAL

Deborah Christina Antunes

Universidade Federal do Ceará, Instituto de Cultura e Arte. Fortaleza – CE

RESUMO: Desde uma perspectiva crítica inspirada na primeira geração da Escola de Frankfurt, objetivamos refletir o conceito de Indústria Cultural hoje. Nosso mote é o surgimento de tecnologias digitais, a Internet e redes sociais virtuais que se apresentam como soluções democráticas para a comunicação contemporânea. O surgimento de novas mídias colocaria por terra o conceito adorniano? Partindo da ideia da Indústria Cultural como sistema, conforme caracterizaram Adorno e Horkheimer (1985), defendemos a hipótese de que, longe de se tornar obsoleto, este conceito deve ser atualizado a partir do reconhecimento de que esse sistema é permanentemente ampliado dentro do campo científico e técnico da lógica da dominação no capitalismo e suas formas de produzir-se e reproduzir-se. As novas tecnologias de comunicação aparecem como novas extensões do sistema que se complexifica e amplia, de acordo com as técnicas mais avançadas disponíveis, dentro de um processo de permanente busca de controle e radicalização da administração da sociedade. Apesar de parecer possibilitar o avanço da participação democrática na esfera pública,

reconhecê-la como Indústria Cultural nos ajuda a realizar uma crítica radical e política, a partir da qual podemos vislumbrar possibilidades de superação da sociedade capitalista, revelando seus aspectos ideológicos de produção e reprodução de si mesma. Não se trata de considerar a dominação como um estado total – embora totalitário – e irreversível, mas de mostrar como ela ocorre, seus mecanismos objetivos e subjetivos e ideologias, revelando que é exatamente sua renovação constante a peça chave para compreender sua necessidade de atualização para conseguir manter o controle. **PALAVRAS-CHAVE:** Indústria Cultural; Novas mídias; Política.

NOTES TO THINK THE CULTURAL INDUSTRY IN THE DIGITAL AGE

ABSTRACT: From a critical perspective based on the first generation of the so-called Frankfurt School, this paper aims to reflect the concept of Cultural Industry in the present time, and has as motto the emergence of digital technologies, the Internet and virtual social networks. From the idea of Cultural Industry as a system, as characterized by Adorno and Horkheimer in “Dialectic of Enlightenment”, we defend the hypothesis that, far from becoming obsolete, this concept must be actualized from the amplification of its system within the Scientific and technical

domination logic in capitalism. New communication technologies appear in this way as new extensions of the system akin to the most advanced techniques available, within a process of radicalization of the administration of society. Despite it appears to make the advance of democratic participation in public sphere possible, recognizing it as Cultural Industry helps us to realize a radical critique, from which we can glimpse possibilities of overcoming capitalist society, by revealing its ideological aspects of production and reproduction of itself. It is not, therefore, a question of considering domination as a total - though totalitarian - and irreversible state, but of showing how it occurs, its objective and subjective mechanisms and ideologies, revealing that its constant renewal is the key to understanding its necessity to maintain control.

KEYWORDS: Cultural Industry; New media; Politics.

De dentro de um campo de estudo específico do pensamento sobre a sociedade no Brasil, a ideia de Indústria Cultural tem sido questionada em diferentes frentes. Como um campo de disputa de saberes sobre os grupos, as comunidades e as massas, posicionamentos diversos, dentre os quais os positivistas, marxistas e pós-estruturalistas aderem à mera terminologia estática e superficial do nome “Indústria Cultural” para não compreendê-la. Enquanto alguns consideram a Indústria Cultural literalmente como uma “fábrica” de produtos culturais que influenciam – via modelagem – o comportamento dos grupos, outros apelam para a origem supostamente europeia do termo, que nada teria a dizer sobre a realidade específica do Brasil ou da América Latina. No primeiro caso, o termo parece ser aceito e fixado. Pode, assim, ser utilizado proveitosamente para realização de experimentos que medem seu suposto grau de influência nas interrelações. No segundo caso, a recusa em reconhecer a importância da reflexão sobre Indústria Cultural no Brasil impede que se avance seja no conhecimento sobre aquilo que, de fato, o conceito se refere, seja na crítica a ele. “Não se aplica a nossa realidade” e “Nunca vi um psicólogo trabalhar com isso em comunidades” aparece como a “crítica” mais avançada que se consegue elaborar – denunciando o caráter pragmático/utilitarista que buscam, ainda que dentro de um escopo de tensionamento de práticas vazias. Em outro extremo, embora atentos às formas como o sistema capitalista – através do desenvolvimento tecnológico avançado – exerce controle sobre corpos e produz subjetividades, alguns pensadores do contemporâneo encontram dificuldade em compreender que Indústria Cultural é mais do que uma mídia específica, rádio, televisão ou cinema. Sendo estes novos tempos, com novas mídias, estaria ultrapassado na medida em que aplicar no aqui e agora um conceito derivado de análises realizadas na época de ouro do rádio seria anacronismo. De certo modo, a acusação de anacronismo (por motivação espacial ou temporal) une os ataques ao conceito de Indústria Cultural. Em comum, além da falta de aprofundamento no conceito, esses dois pontos de vista também deixam entrever o incômodo que uma crítica radical que denuncia o engodo a que estamos todos submetidos pode causar – esse incômodo acaba por

gerar a busca imediata por possibilidades de otimismo no presente. Isso também denuncia a incapacidade geral de imaginar o não existente.

Ao mesmo tempo em que palavras e conceitos precisam ser compreendidos em sua contingência e isolamento, tal isolamento é apenas aparente. Palavras e conceitos se relacionam entre si e com as coisas. A ideia da existência de um conceito supremo e já fixado deriva de um sistematismo avesso ao próprio modo da Teoria Crítica, para a qual o todo é o falso. Indústria Cultural não é um conceito puro racionalista, tampouco um termo técnico em um catálogo ou índice especializado, mas um conceito concreto, devido aos problemas concretos que concentra. As definições que, despretensiosamente, as diversas visões apresentam de Indústria Cultural não são tão despretensiosas como pode parecer, nem mero “erro de leitura” – elas impedem o avanço do próprio pensamento nesse âmbito ao aplicar a tais definições certa determinação essencial, certa divisão normativa. A representação conceitual deve ser delimitada pelos conceitos especificamente opostos, e também assinalada, distinguida entre os objetos do mundo. Só se compreende uma determinada vertente de pensamento quando se entende seus termos. Ao mesmo tempo, seus termos apenas são compreendidos quando se compreende a filosofia da qual faz parte, assim como sua função específica dentro dessa vertente. Por outro lado, os conceitos não se mantêm idênticos ao longo da história - e isso não se dá por suposta negligência, mas o oposto. Mudanças no mundo material, assim como mudanças no pensamento são condições de mudanças nos conceitos em um enlace histórico e social contínuo que mantém, no entanto, seus fundamentos. As explicações sobre o conceito de Indústria Cultural são apenas caminhos, e somente possíveis se mantidas as relações explícitas com o complexo em que as palavras ocorrem. A vida coagulada no termo precisa ser reavivada.

Em 7 de novembro de 2007, foi criada em Macau, China, a Associação de Indústria Cultural de Macau. Em 25 de maio de 2017, surgiu, no mesmo país, a Associação de Indústrias Culturais e Criativas Chiu Yeng. Essas associações estão relacionadas, de modo direto, à abertura econômica da China – em especial à sua associação à Organização Mundial do Comércio (OMC) em 2001. No ano 2000 o governo chinês utilizou o termo para indicar a necessidade de aperfeiçoar as “políticas das indústrias culturais”, fortalecendo sua gestão e fomentando indústrias relacionadas com a finalidade de acelerar o crescimento econômico do país. A utilização do termo no cotidiano, e sua inclusão no vocabulário da gestão pública, ao mesmo tempo em que opera sua neutralização, modifica-o estruturalmente e arruína sua base crítica. Cria-se uma “definição operacional” do termo: “Oferta de produtos culturais, a comunicação cultural, a fabricação e a venda de bens diretamente relacionados à cultura e ao entretenimento, bem como outros tipos de manufaturas e vendas”, incluindo principalmente “jornalismo, serviços de publicação e imprensa, serviços de direitos autorais, rádio, televisão, filme e artes”, como camada interna, e “internet, lazer e entretenimento e outros serviços culturais” em uma camada

externa. Tal definição operacional visa a explicitar e orientar positivamente um modo de funcionamento a ser seguido e reproduzido. A partir do caso chinês, Robert Hullot-Kentor (2008, p.19) fala da onipresença e da frivolidade do termo: “todos nós sabemos o que ele significa”, diz o norte-americano. A mim, essa afirmação somente pode soar como uma ironia. Saber o que Indústria Cultural significa a partir do caso chinês é não saber aquilo que significou o termo homônimo na *Dialética do Esclarecimento* e, ao mesmo tempo, indicar a obsolescência da crítica. Por outro lado, os chineses conseguem ver o que muitos pensadores críticos não conseguem: a ampliação daquilo que compõe o escopo material da Indústria Cultural: ela está para muito além do rádio, da TV e do cinema, de mídias específicas e temporais. Nela, o todo é maior que a soma das partes. Ao mesmo tempo, sua sistematicidade é dinâmica e adaptável aos avanços do capitalismo e da tecnociência. Daí pensar que as mudanças na ordem da produção e do capital financeiro/imaterial/especulativo indicariam por si só o atraso do conceito é um erro de princípio. Afora isso, a Indústria Cultural jamais ansiou se realizar propriamente enquanto uma “indústria” em seu sentido estrito. Esse termo diz respeito ao tripé formado pelas técnicas de produção, reprodução e recepção, mas não à ideia de que seus produtos são fabricados em moldes industriais – a manutenção de resquícios de manufatura e de uma suposta individualidade e genialidade de seus “artistas” é fundamental para seu funcionamento – antes e agora. O atraso aparente é o rastro da verdade do presente.

A Indústria Cultural constitui, ela mesma, um sistema onde “cada setor é coerente em si mesmo e todos o são em conjunto” (HORKHEIMER & ADORNO, 1985, p.113). Na época da escrita de “O esclarecimento como mistificação das massas”, Horkheimer e Adorno incluíram aqui o cinema, o rádio, as revistas, a publicidade e também a arquitetura e os projetos de urbanização. Num sistema, cada um de seus elementos são interdependentes, ao mesmo tempo em que formam um todo organizado com um objetivo único e comum. Para isso, cada parte desse sistema se comunica com as demais num fluxo de informações constante e ininterrupto. A *administração da sociedade* aparece como aquela finalidade que se quer esconder sob o discurso do entretenimento, da diversão, da comodidade, do agrado ao cliente, da produção de bens e serviços individualizados, da boa vida – embora já não se tenha a pretensão de esconder seu caráter puramente comercial. A tradução intersemiótica exemplifica essa ideia ao explicitar a intenção de traduzir narrativas de plataformas midiáticas diferentes para outras, gerando todo um espectro de produtos nos quais se variam os meios, mas se mantêm os temas e as narrativas. Aos fãs de determinado HQ logo são oferecidos filmes, trilhas sonoras, jogos, brinquedos, roupas e objetos decorativos – e até aplicativos de celular de encontros amorosos específicos ao público categorizado orgulhosamente como “nerd” –, com a sedutora mensagem de que a indústria se preocupa com eles e suas preferências individuais. Mas, tal tradução é apenas um exagero que nos permite ver o modo de integração da Indústria Cultural. Não é necessário manter o tema para que a integração do

conjunto ocorra. A mensagem transmitida está muito aquém e além da mensagem aparente. Aquém, porque se enraíza na forma estrutural, e além na medida em que é abrangente e totalitária. “A unidade evidente do macrocosmo e do microcosmo demonstra para os homens o modelo de sua cultura: a falsa identidade do universal e do particular” (HORKHEIMER & ADORNO, 1985, p. 113-114). Apesar da ideia de individualização que marca a ilusão do consumo de produtos feitos para cada “estilo” e “gosto”, a padronização e a produção em série se faz como o verdadeiro elo entre produto e consumidor, aquilo que os identifica e marca de forma distintiva o chamado sujeito da adequação (MAAR, 2000).

Mas, é ainda necessário lembrar a motivação para a escolha do termo Indústria Cultural pelos autores frankfurtianos. Uma confusão já era, àquela época, recorrente – e ainda persiste: aquela que iguala cultura de massa, e cultura como mercadoria produzida para comércio. E é apenas para estabelecer a diferença e apontar de modo adequado seu objeto, que Adorno (1994) caracteriza a cultura de massa como aquilo que emerge espontaneamente das massas. Indústria Cultural, ao contrário, não é espontaneidade, resultado da sublimação de Eros, do que está além da autopreservação de si e dos seus englobando na construção de laços cada vez mais amplos a união dos corpos e seres no prazer da vida, mas está ligada a propósitos bastante diretos de sobrevivência na escassez e, por isso, da divisão, da ruptura, da separação e do medo. “A indústria cultural não sublima, mas reprime” (HORKHEIMER & ADORNO, 1985, p. 131). É claro que a escassez e o medo que dela advém já não são um princípio de natureza, senão frutos de decisões tomadas de cima para baixo onde a abundância surge como promessa não realizada, na medida em que – em tese – a humanidade já desenvolveu condições materiais suficientes para transformar a vida em sociedade em uma vida livre – o porquê disso não ocorrer precisa ser buscado na racionalidade que enraíza todo esse sistema de conhecimento e produção da realidade. A Indústria Cultural, aquilo que aparece como o mais moderno em termos de cultura – ainda que essa cultura já não se preocupe em eliminar a fome –, ao operar pelo princípio de uma promessa não realizada – onde os consumidores esforçam-se por saciarem-se na leitura de cardápios – preserva o arcaico como força de regressão. Como os tentáculos do capitalismo tardio, a Indústria Cultural adentra a esfera privada da vida para além do mundo do trabalho e transforma tudo em seu tempo e espaço homogêneos. A apreensão da Indústria Cultural é integrada à crítica da economia política – ela é peça-chave (juntamente como a produção das subjetividades que engendra) do mecanismo pelo qual a acumulação capitalista busca se manter e reproduzir. É na mediação da Indústria Cultural que “o capital reconstrói a sociedade como um todo à sua própria imagem” (MAAR, 2000, p. 89). A Indústria Cultural é a forma social do capital. O capital é o princípio da dominação na forma histórica atual.

Adorno percebeu como o ritmo das canções de sucesso de seu tempo preservavam o ritmo da maquinaria industrial, de modo a conservar o trabalhador-

consumidor no compasso do trabalho fabril, e realizando o tempo livre como um apêndice do trabalho. O rádio foi o primeiro agente secreto do capital a fingir-se de amigo dos ouvintes e enredá-los em uma trama da qual jamais se conseguiu sair desde então. A partir daí as máquinas passaram cada vez mais a fazer parte do cotidiano, das casas, dos quartos de dormir, das camas onde, ao lado do travesseiro, colocam sempre à mão os telefones “inteligentes” que hoje são rádio, tv, máquinas de fotografar e escrever, cinema, GPS, academia, agenda – tudo, nada e qualquer coisa que se queira ou necessite para regular ou facilitar a vida que já não se vive. Se o capitalismo é, como Marx já havia compreendido, intrinsecamente incompatível com “formações sociais estáveis e duradouras”, necessitando da “revolução contínua” de suas “formas de produção, circulação, comunicação e construção de imagens” (CRARY, 2016, p. 47), a estas “revoluções” acoplam-se suas formas sociais na versão 3.0 da Indústria Cultural, com as reconfigurações das experiências e percepções próprias a seus novos ritmos, velocidades e intensidades para realização da integração total pela homogeneização. Está claro que há ironia no termo “revolução” aqui utilizado, na medida em que “a inovação no capitalismo consiste na simulação contínua do novo, enquanto na prática as relações de poder e de controle permanecem as mesmas” (CRARY, 2016, p. 49). Não se trata, portanto, de uma época pós-industrial, mas hiperindustrial, “na qual a lógica da produção em massa de repente se alinhou a técnicas que, como nunca antes, combinaram fabricação, distribuição e subjetivação em escala planetária” (CRARY, 2016, p. 60).

Na subjetivação em escala planetária, a semiformação, a produção do sujeito cativo que ama sua cela, do sujeito da adequação que reproduz incessantemente o vigente, não se dá, nesta formação social, por conteúdos ideológicos – e isso já é explícito na análise da Indústria Cultural da década de 1940. Na *Dialética do Esclarecimento*, a Indústria Cultural é denunciada como o modo de mistificação das massas realizado pelo esclarecimento – aquele que no caminho rumo às formas modernas de ciência substituiu sentido e conceito por fórmulas, regras e probabilidades. A reprodução da sociedade desde então se faz através da oferta de “experiências substitutivas” (MAAR, 2000, p. 86), fórmulas de juízos de valor sobre si, sobre o outro e sobre o mundo que bloqueiam a experiência consigo mesmo, com o outro e com o mundo e são reproduzidas como clichês: pensamento de ticket e estereotipia como indicaram Horkheimer e Adorno (1985), onde importa menos o conteúdo do que a supressão da capacidade de julgar – sua finalidade última. Pode-se falar também aqui, em outros termos e no presente, que esse processo se dá por meio de uma “servidão maquínica” em duplo sentido: porque somos tratados maquinicamente (como estatísticas ou big data), e porque somos afetados também de forma maquínica: “não mais influenciados por conteúdos ideológicos ou políticos, de significação ou de sentido, e sim afetados por signos a-significantes (algoritmos, equações, gráficos) que se dirigem não à consciência e à vontade, mas se impõe como modos de semiotização num plano pré-subjetivo” (PERBART, 2013, p. 124), e

onde já aparece borrada a dicotomia homem-máquina – ao menos quando se pensa a máquina como dispositivos que obedecem cegamente a comandos baseados em cálculos. É nesse ponto que está a força do capitalismo: na forma, na estrutura e não em qualquer conteúdo específico facilmente intercambiável para agradar seus clientes. É na forma que se enraíza a racionalidade do sistema e é essa racionalidade a mensagem estruturante das subjetividades que se formam na sua mediação cotidiana e ininterrupta nesta sociedade:

Não é tanto a homogeneidade dos produtos de mídia que perpetua a segregação, o isolamento e a neutralização dos indivíduos, mas os dispositivos compulsórios nos quais esses elementos, assim como muitos outros, são consumidos. O ‘conteúdo’ visual e auditivo é na maioria das vezes um material efêmero, substituível, que além de sua condição de mercadoria, circula para aclimatar e validar nossa imersão nas exigências do capitalismo do século XXI” (CRARY, 2016, p. 61).

Homogeneização e nivelamento é o resultado de uma expropriação em massa do tempo da experiência e da reflexão necessários à práxis.

A quebra da dicotomia homem-máquina já estava prevista na denúncia de sujeitos autômatos, respondentes e reprodutores da lógica vigente. Ela aparece hoje na ciência na mudança nas formas com que se concebe o próprio modo de funcionamento da mente humana e não apenas no acoplamento de dispositivos tecnológicos ao corpo – embora isso se realize como função daquela. Sherry Turkle foi perspicaz ao notar essa transmutação na fala de seus estudantes já na década de 1970 ao discutirem os chamados atos-falhos. Na época do início dos primeiros computadores pessoais, uma estudante de ciência da computação discordou da abordagem freudiana e anunciou que a mente funciona como um computador, transformando “o ato falho freudiano em um erro de processamento de informação” (TURKLE, 2004, s/p). Na mesma direção de toda ciência moderna, ali numa nova área que estava surgindo, explicações em termos de significado se tornaram simples explicações em termos de mecanismo calculado na base do 0 e do 1, dos bits e bytes de computadores - atualmente essa visão ganha espaço como uma forma de neuropsicologia computacional, onde modelos computacionais servem ao entendimento de supostos modos de funcionamento da mente. A psicologia como ciência moderna realiza aqui com voracidade sua inclinação para a técnica em vistas à eficácia – uma eficácia ligada à produtividade e reproduzibilidade do próprio capitalismo e de vidas que a ele se adaptam e servem sem reservas - maquinicamente. Para isso, a ideia de experiência e de sentido devem se tornar obsoletas: a real possibilidade de experiência e sentido na mediação técnica, não pode se realizar de outro modo senão daquele que ameaça romper com essa própria forma de mediação. É a isso que ininterruptamente o sistema da Indústria Cultural se opõe – sua função primordial, e a opera de modo a modificar a própria estrutura psíquica e antropológica invariavelmente afetada pela nova linguagem com que é pensada e tornada realidade. A mentira manifesta na ideia de inexistência de sentido, que fora substituído pelo cálculo, realiza sua autodenúncia na realização de que o cálculo

como linguagem é ele mesmo o sentido.

Walter Benjamin (1985) é o nome primeiro que me vem à mente quando penso na pauperização da experiência no contemporâneo. Pensando sobre seu tempo ele prenunciou o que hoje se aprofunda como pobreza da experiência na mediação tecnológica, no declínio da narrativa e sua substituição pelo recorte factual, informativo e mimético, no declínio da memória e sua elaboração pela fixação de imagens desprovidas de historicidade e afetação, na mudez opinativa, que diferentemente do silêncio, acompanha a incapacidade de dizer sobre as coisas na ausência da linguagem que forma pensamentos que vão além do vivido. A distinção entre vivência e experiência é aqui fundamental: o que traduzimos como experiência, vem do alemão “*Erfahrung*”, cujo radical do verbo “*fahren*” opera uma distinção fundamental num modo de experimentar no qual o sujeito “vai”, “viaja” e não permanece o mesmo. *Erleben* aparece, ao contrário, como um “deixar-se” ir – sua distinção é a heteronomia de uma vida onde o que ocorre é dado pelo que está fora e antecipado. A crise da experiência no mundo contemporâneo é denunciada também por Adorno (2003) para o qual a possibilidade de experimentar estava em perigo desde os primórdios da Indústria Cultural na medida em que as subjetividades por ela mediadas são avessas à receptividade do diferente, à abertura, à disponibilidade a algo outro e além do que é freneticamente dado e recolocado. “O sujeito da experiência”, diz Bondia (2002, p. 24), se define “por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” e sua abertura ao mundo é feita de “paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial”. A paixão, o padecimento, a paciência e a atenção transmutam-se em apaziguamento, agonia, ansiedade e distração numa sociedade em que já não é possível viver sem estar ao mesmo tempo produzindo: seja ao consumir informações, seja ao se colocar a si mesmo como a informação na forma mercadoria do capital – e esse é o único modo de participação na sociedade que nos é permitido na Era Digital – as opiniões que tanto são ostentadas como a prova da qualidade democrática das novas mídias, na medida em que aparecem como meios em que todos podem falar sobre tudo a todo e qualquer momento, nada mais são do que prova do vazio da experiência transformada na mercadoria cibernética da rede.

Essa é a diferença fundamental colocada pelas mídias digitais dentro do sistema da Indústria Cultural e sua relação com o Capital: se na época do advento do rádio, a arte foi transformada e padronizada como mercadoria - e isso já soava como absurdo frente à mercadoria usual como tempo/força de trabalho na fábrica pois invadia a esfera privada da fruição da vida, na Era Digital o que é transformado em mercadoria é a vida em todos os seus níveis e aspectos. Toda e qualquer ação humana é transformada agora em mercadoria assinalando um avanço ainda maior do capital nas esferas da vida privada e pública (se ainda podemos operar com essa dicotomia - na medida em que usamos plataformas virtuais como o Facebook

como espaço público, esquecemos que ele é uma empresa privada e é para essa empresa que produzimos: valor). A inexistência do ócio foi radicalizada e levada às suas últimas consequências. O banco que opera essas transações e guarda seu valor monetário é o *Big data* – não é à toa que a expressão “banco de dados” foi escolhida desde o início da era da informática para nomear a forma/espaço como as informações eram/são reunidas e guardadas. Tudo o que se faz é transformado – com o auxílio da tecnologia digital – em dado e arquivado para fins de controle e mercado. É a filosofia do dataísmo, um “segundo movimento das Luzes” (HAN, 2015, p.66). No primeiro, a estatística - que lidava com o parcial e a amostra – pretendia nos auxiliar a superar o conhecimento mítico pela busca da regularidade. No segundo movimento das Luzes, a transparência aparece como valor pressuposto que nada deixa de fora: “tudo deve ser transformado em dados e em informação” de modo a dar conta do todo e tornar a teoria, que novamente recai sob suspeita de ideologia, supérflua. O *Big data* é o “totalitarismo digital” (HAN, 2015, p. 67). O registro das atividades substitui a necessidade de pensar identidades. No *Big data*, o valor está no reconhecimento de padrões que substituem a ideia de identidade – por demais subjetiva. Padrões são reconhecidos quando se vigia, reúne dados, traça-se gráficos em grande escala, “para em seguida, pela análise do *Big data*, fazer emergir os pontos nodulares que, pela posição e pelo tamanho que suas pastilhas de cor começam a ocupar no diagrama geral, podem ser identificados como ameaças a neutralizar” (CHAMAYOU, 2015, p. 59).

Nossas conexões são analisadas e delas derivadas topografias, nossos mapas topográficos de conexões apresentam nossas relações e ligações com ambientes, indivíduos e grupos – essas análises servem tanto ao mercado, quanto à guerra: “Usando o olho-que-tudo-vê, você pode descobrir quem é importante numa rede, onde eles vivem, quem os sustenta, quem são seus amigos” (CHAMAYOU, 2015, p. 47). Cada um de nós temos padrões de vida, repetimos cotidianamente certas ações, vamos à Universidade ou ao trabalho no mesmo horário, percorremos um mesmo itinerário, encontramos os mesmos amigos e amores. Há também um padrão nos itinerários diferentes. Talvez você vá aos finais de semana na casa da avó, pais ou namorado. O *Big Data* saberá quando você deixou o emprego ou rompeu uma relação assim que você mudar seus caminhos e seu smartphone não estiver mais frequentemente na mesma localização que os de outras pessoas que costumava estar. O *Big data* oferece uma “análise das formas de vida” que funde análise geoespacial e análise de vínculos. Quando alguém sobrepõe seus dados do Facebook, do GoogleMaps (GPS) e calendário, concebe o que é sua vida na prática. Em tempos de paz, esses dados são vendidos por empresas de *Big data* para empresas de produtos e serviços que oferecem seus préstimos a alvos mais certos de modo a reproduzir esse estado de coisas pela via de uma pseudo-individualização e pseudo-liberdade. Em tempos de eleição, servem à manipulação dissimulada dos votos. Em tempos de crise econômica e política, servem à guerra

escancarada. E, na realidade, – em espaços geográficos diferentes – esses três tempos se sobrepõem, sem que um reconheça a existência do outro. A transparência do *Big data* é a opacidade do sistema que, no mais, ninguém consegue compreender no embotamento da experiência que já não percebe a ausência de si mesma.

Ao operar segundo uma racionalidade tecnológica ampliada, o Capital aliena não parte, mas o todo existente - e nisso ele age democraticamente. A própria racionalidade política é cega frente ao que produz sobre si mesma – a análise das formas de vida baseadas no *Big data* não consegue diferenciar uma reunião de um grupo terrorista, de uma reunião comunitária de vilarejos – seus padrões são próximos demais. A alienação política é acelerada e está em todos os campos. Essa é sua fraqueza – o desenvolvimento tecnológico não resulta da força do capitalismo, mas o oposto. A expansão da Indústria Cultural não é índice de sua soberania, mas de sua ineficácia caso deixe de ser prescrita cotidianamente como um remédio controlado cujas doses precisam aumentar de tempos em tempos para conservar seus efeitos. É por isso que a simulação do novo deve ser constante – para constantemente controlar o tempo e as possibilidades de experiência – esta sim impossível de ser apreendida por qualquer dataísmo. O não reconhecimento da Era Digital no âmbito da Indústria Cultural afrouxa a crítica materialista e histórica, des-historiciza o presente e o separa da vida objetiva, sobrepuja seu vínculo com o passado e suprime a possibilidade de modificar o futuro. Reconhece-la como Indústria Cultural possibilita realizar uma crítica radical, a partir da qual pode-se vislumbrar possibilidades de superação, ao revelar seus aspectos ideológicos, racionais e técnicos de produção e reprodução da barbárie.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. A indústria cultural. In: COHN, G. (Org), **Theodor W. Adorno**. São Paulo: Ática, 1994. _____ . **Notas de literatura I**. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2003.

BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. In: **Obras Escolhidas 1**. Magia e Técnica. Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BONDÍA, J.L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n.19, p.20-28, jan/fev/mar/abr. 2002.

CHAMAYOU, G. **Teoria do Drone**. Cosac Naify: São Paulo, 2015.

CRARY, J. **24/7: Capitalismo tardio e os fins do sono**. São Paulo: Ubu editora, 2016, p.47.

MACAU, **Arte e cultura**. Governo da região administrativa especial de Macau. Imprensa oficial. In: <http://www.io.gov.mo/pt/entities/priv/cat/art>. Acessado em 03 de abril de 2018.

HAN, B. **Psicopolítica: neoliberalismo e novas técnicas de poder**. Lisboa: Relógio D'Água. 2015.

HORKHEIMER, M., ADORNO, T.W. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. p. 113.

HULLOT-KENTOR, R. Em que sentido exatamente a Indústria Cultural não mais existe. In: **A Indústria Cultural Hoje**. Durão, F. A., Zuin, A.A.S.; Vaz, A. (org). São Paulo: Boitempo, 2008, p.19.

MAAR, W.L. A produção da sociedade pela Indústria Cultural. In: **Olhar**, ano II, n.3. Maio de 2000. p 84-107.

PERBART, P.P. Capitalismo e niilismo. In: **O avesso do niilismo: cartografias do esgotamento**. São Paulo: N-1 Edições, 2013. p. 124.

TENDÊNCIAS atuais da indústria cultural chinesa. Disponível em: https://prezi.com/rb2wpfgj_qy_/tendencias-atuais-da-industria-cultural-chinesa/. Acesso em 03 de abril de 2018.

TURKLE, S. How computers change the way we think. In: **The Chronicle of Higher Education**. 2004. [online]. Disponível em http://web.mit.edu/sturkle/www/pdfsforstwebpage/Turkle_how_computers_change_way_we_think.pdf. Acesso em 03 de abril de 2018.

SOBRE O ORGANIZADOR

WILLIAN DOUGLAS GUILHERME Pós-Doutor em Educação, Historiador e Pedagogo. Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins e líder do Grupo de Pesquisa CNPq “Educação e História da Educação Brasileira: Práticas, Fontes e Historiografia”. E-mail: williandouglas@uft.edu.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetização 62, 65, 66, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 77, 88

Alteridade 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 69, 109, 117, 119, 121, 122, 123, 124, 126, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140

Amor 27, 30, 32, 45, 55, 92, 111, 117, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131

Astronomia 6, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21

Ateliê Conatus 87

C

Comando 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 119

Cotidianos 42, 47, 48, 51, 53, 57, 60, 97

Crianças 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 76, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 98

Currículos 42, 47, 48, 51, 53, 54, 57, 60

D

Descobrimento 22

Didática 20, 22, 56

Discurso De Ódio 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32

E

Educação 13, 17, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 31, 32, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 53, 54, 56, 57, 60, 61, 62, 67, 70, 74, 78, 79, 80, 81, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 93, 94, 95, 151, 153

Errância 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 44, 45, 47, 48, 53, 60

Escrileituras 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94

Esperança 14, 20, 40, 41, 43, 44, 57, 74, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108

Estado 12, 14, 21, 34, 36, 37, 40, 41, 44, 53, 54, 61, 78, 81, 87, 89, 97, 99, 100, 109, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 126, 142, 150

Ética 21, 23, 26, 27, 29, 30, 31, 33, 50, 51, 92, 94, 95, 96, 106, 108, 109, 110, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 122, 123, 125, 126, 130, 131, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140

Ético 30, 49, 109, 110, 115, 121, 122, 123, 124, 125, 128, 131, 137, 138, 139, 140

Existência Humana 11, 13, 17, 18, 79, 123

Experiência 16, 24, 28, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 50, 51, 54, 55, 56, 60, 61, 62, 68, 71, 72, 73, 74, 79, 80, 83, 84, 85, 86, 89, 93, 98, 132, 133, 136, 139, 140, 147, 148, 149, 151

F

Favela 96, 98

Fenomenologia 83, 84, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140

Filosofia 6, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 74, 87, 88, 89, 90, 93, 94, 102, 106, 109, 117, 119, 121, 122, 123, 124, 127, 128, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 144, 150

Filosofia Com Crianças 34, 37, 39

I

Indústria Cultural 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 152

Infância 34, 35, 36, 37, 38, 39, 43, 44, 45, 46, 53, 60, 80, 84

Infinito 32, 106, 109, 110, 111, 114, 115, 116, 119, 120, 121, 122, 125, 126, 130, 135, 137, 138, 139, 140

Interdisciplinaridade 6, 11, 14, 17, 20

J

Justiça 81, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 129

L

Lévinas 24, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 130, 140

liberdade 18, 34, 40, 42, 44, 59, 68, 72, 92, 94, 101, 111, 112, 113, 117, 118, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 135, 150

Liberdade 44, 57, 108, 130

M

Medo 18, 24, 27, 28, 29, 31, 32, 56, 60, 65, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 111, 112, 146

N

Novas Mídias 142, 143, 149

O

ONG 7, 96, 98, 99, 100, 105, 106, 107, 108

P

Poesia 57, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73

Política 13, 24, 28, 30, 98, 102, 114, 118, 142, 146, 150, 151

S

Subjetividade 25, 28, 29, 49, 61, 82, 83, 85, 96, 113, 114, 116, 117, 119, 121, 122,

123, 124, 125, 130

T

Transcendência 110, 121, 122, 123, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 135, 140

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-683-6

