

Sobre a construção dos fichários para exercícios filosóficos a partir do método da imagem-questão

On the construction of binders for philosophical exercises from the question-image method

Samon Noyama

Professor Doutor na Universidade Federal do ABC, São Bernardo do Campo, SP, Brasil
s.noyama@ufabc.edu.br - <https://orcid.org/0000-0003-4170-9545>

Lucas Magno dos Santos Nogueira

Graduando em Ciências Econômicas na Universidade Federal do ABC, São Bernardo do Campo, SP, Brasil.
lucas.magno@aluno.ufabc.edu.br – <https://orcid.org/0009-0008-4333-2706>

Bruno Romio Oliveira

Graduado em Ciências e Humanidades na Universidade Federal do ABC, São Bernardo do Campo, SP, Brasil.
bruno.romio@aluno.ufabc.edu.br – <https://orcid.org/0000-0003-0441-7439>

Henry Wachtler da Costa

Graduando em Ciências e Humanidades na Universidade Federal do ABC, São Bernardo do Campo, SP, Brasil.
henry.w@aluno.ufabc.edu.br – <https://orcid.org/0009-0009-2497-2537>

Beatriz Bondi Felix dos Reis

Bacharel em Ciências e Humanidades na Universidade Federal do ABC, São Bernardo do Campo, SP, Brasil.
bfelixreis@gmail.com – <https://orcid.org/0009-0005-5118-6460>

Bárbara Simão Corredor

Graduanda em Ciências e Humanidades na Universidade Federal do ABC, São Bernardo do Campo, SP, Brasil.
barbara.simao@aluno.ufabc.edu.br – <https://orcid.org/0009-0003-8019-9987>

Marcos Vinicius Pereira Silva

Graduando em Ciências e Humanidades na Universidade Federal do ABC, São Bernardo do Campo, SP, Brasil.
vinicius.pereira@aluno.ufabc.edu.br – <https://orcid.org/0009-0001-5730-0093>

Luara Kollar Marques Menegueli

Graduanda em Ciências e Humanidades na Universidade Federal do ABC, São Bernardo do Campo, SP, Brasil.

luara.menegueli@aluno.ufabc.edu.br – <https://orcid.org/0009-0005-8131-5147>

Gabriel Peres Ross

Graduando em Matemática na Universidade Federal do ABC, São Bernardo do Campo, SP, Brasil.

p.ross@aluno.ufabc.edu.br – <https://orcid.org/0009-0007-0417-1383>

Gabriel Alvarez

Mestre em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

gabriel.alvarez@aluno.ufabc.edu.br - <https://orcid.org/0000-0003-1609-8818>

Recebido em: 1º de dezembro de 2022

Aprovado em: 24 de fevereiro de 2023

Publicado em: 27 de abril de 2023

RESUMO: Este artigo é resultado de um processo coletivo, desencadeado entre os meses de maio e agosto de 2022, na disciplina Práticas de ensino de filosofia: programas de ensino, no segundo quadrimestre de 2022, no curso de licenciatura em filosofia da Universidade Federal do ABC (UFABC). Encerrada a disciplina e a proposta de criação de um fichário para ensino de filosofia, consideramos a relevância de transformar esse processo em um artigo, a fim de, em primeiro lugar, mostrar os fundamentos que orientaram o desenvolvimento da proposta e, em segundo lugar, compartilhar com a comunidade interessada os fichários desenvolvidos, seu propósito de oferecer mais uma ferramenta para o ensino de filosofia e fomentar, inclusive, a continuidade deste trabalho que está em aberto.

Palavras-chave: Ensino de filosofia; Material didático; Fichário.

ABSTRACT: This article is the result of a collective process, triggered between the months of May and August 2022, in the discipline Teaching practices in Philosophy: teaching programs, in the second quarter of 2022, in the degree course in philosophy at UFABC. After the discipline and the proposal to create a binder for teaching philosophy, we consider the relevance of transforming this process into an article, in order to, first, show the foundations that guided the development of the proposal and, secondly, to share with the interested community the developed binders, its purpose of offering another tool for teaching philosophy and fostering, continuity of this work that is open.

Keywords: Teaching philosophy; Didactic material; Binder.

Introdução

A proposta de elaboração de um fichário de atividades para aulas de filosofia surgiu no contexto da disciplina **Práticas de ensino de filosofia: programas de**

ensino¹ no segundo quadrimestre de 2022, no curso de licenciatura em filosofia da UFABC. Houve uma inspiração mesmo antes de a disciplina começar e que apontou para a solução do formato do material, que vem dos fichários para exercício teatrais da dramaturga norte-americana Viola Spolin, publicado no Brasil como *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*. Além do desafio de conhecer e analisar as estruturas básicas e planos de atividades para a sala de aula para uma disciplina que não desfruta ainda de um histórico das discussões sobre o seu ensino tão vasto como o de outras do currículo do Ensino Médio, também temos que lidar com o cenário recente da educação brasileira: a BNC-Formação, a BNCC, o novo Ensino Médio e, de forma mais ampla, um processo gradativo de pauperização da educação pública como um todo, desde a sua concepção, dos seus princípios e fundamentos filosóficos e pedagógicos no contexto dessas mudanças, quanto com a desvalorização da carreira docente, seja dos profissionais já inseridos no mercado de trabalho ou dos cursos de licenciatura, castigados pelo desprestígio e desinteresse por parte do Estado.

Mesmo cientes destas questões que transbordam das salas de aula, consideramos ainda a importância de continuar discutindo, pensando e propondo experiências para o ensino de filosofia, compreendendo seus conteúdos específicos e suas possíveis aproximações com as demais áreas de conhecimento.

Foi nesse sentido que orientamos nossas discussões em duas frentes, uma prática e outra teórica: na primeira, admitimos como elemento imprescindível para transformar o olhar sobre a construção dos saberes no território escolar uma ruptura com a lógica que não somente privilegia o racional ao corporal, mas que se acostumou a submeter nossos corpos aos interesses de uma governamentalidade da racionalidade. É certo que há, aqui, uma leitura inspirada em Foucault, mas foi a partir dos exercícios construídos pelo Teatro do Oprimido de Augusto Boal, organizados em *Jogos para atores e não atores*, que trabalhamos em busca de uma relação diferente entre mente e corpo, entre o racional e o sensível, e seus desdobramentos nos processos educativos formais e não formais. Na segunda, construímos um cronograma de leituras que teve três momentos: **a)** um conjunto de artigos que

apresentou um cenário do debate sobre ensino de filosofia no Brasil: “Produção de material didático pedagógico para a Filosofia: ensinar como um jogo e com o uso dos jogos”, de Angela Cilento e Pedro Gontijo, *Ensino de Filosofia e uso do Livro Didático: um debate necessário*, de Pedro Gontijo, “Produtos educacionais de filosofia: a produção do mestrado profissional e o seu contexto”, de Felipe Pinto e Taís Pereira e “Avaliação dos principais livros didáticos de filosofia para o ensino médio existentes no mercado editorial brasileiro”, de Marcos Von Zuben, Joelson Araújo, Izanete Costa e outros; **b)** as reflexões de dois importantes autores que vem há décadas pensando o ensino de filosofia e se tornaram referências neste campo de pesquisa Alejandro Cerletti e Walter Kohan, com o livro *A filosofia no Ensino Médio: caminhos para pensar o seu sentido*; **c)** e, por último, um trabalho que ajuda a compreender de forma mais diversa e experimental a relação entre os afetos e o conhecimento, sobretudo entre crianças: *Amar de brincar*, de Humberto Maturana e Gerda Verden-Zöllner.

Por fim, ainda com relação ao processo de construção do fichário, precisamos acrescentar dois elementos: em primeiro lugar, admitir que foi necessário ajustar semanalmente o trabalho porque ele foi realizado com duas turmas diferentes, uma no turno da manhã e outra no turno da noite. Embora as leituras e os referências teóricos fossem os mesmos, o fato de serem dois grupos distintos e sem contato frequente foi mais um obstáculo para a pesquisa, a escrita e a aproximação da forma dos textos, bem como para dar o acabamento do material como um todo. E, em segundo, dizer que contamos com a participação de dois convidados na fase final de confecção das fichas, que se dispuseram a ler as versões iniciais, discutir o método, as escolhas, as soluções visuais e, enfim, contribuir de forma significativa para que chegássemos neste lugar. Por isso, nossos sinceros agradecimentos e reconhecimento da presença de Marina Seemann e Luciano Nascimento neste trabalho.

Sobre o método da imagem questão

A proposta de elaborar um material para aula de filosofia e, mais amplamente, de ciências naturais e humanas, a partir da ideia de “imagem-questão”, tem inspiração direta no ensaio “Heidegger e as questões da arte”, de Manuel Antônio de Castro². Trata-se aqui de um esforço didático experimental de conjugar dois campos quase sempre muito distintos: a arte e a ciência. Como diz o próprio autor “arte vive das questões, a ciência vive dos conceitos” (2005, p.15), isto é, são tão importantes para os humanos como artistas e cientistas, mas há limites nas tentativas de reduzir a arte a conceitos, sob pena de pouco conseguir tanto para as artes quanto para as ciências. Certamente este é um assunto que não se esgota, muito menos aqui, se considerarmos os desdobramentos, os fundamentos e as histórias que nos trouxeram até aqui pelas mãos e mentes de poetas e cientistas.

Preferimos observar a seguinte afirmação de Manuel e seguir a partir dela nosso *esforço didático experimental*: “Os conceitos geram um conhecer passível de aprendizado. As questões, quando experienciadas por cada um, produzem um saber como aprendizagem (o que não pode ser ensinado)” (2005, p.15). Por isso insistimos no caráter experimental ou ensaístico da nossa proposta de trabalho, mesmo porque ele está concentrado em criar condições materiais para que professoras (es) de filosofia possam explorar essa relação potente entre as artes e o conhecimento, sabendo das suas vicissitudes e seu caráter provisório, sobretudo quando em sala de aula na Educação Básica.

A imagem-questão não é um objeto concreto, não é um ente, tampouco conceito ou algo pretensamente verdadeiro do ponto de vista das ciências. Ela é uma imagem poética que manifesta questões, que nos provoca ou convida a pensar. Capitu, enquanto imagem-questão, não é uma mulher ou personagem com seus dotes e singularidades marcadas por um corpo ou comportamento. Assim como, nesse sentido, pouco importa a existência concreta do filósofo Sócrates quando lança suas questões e exercita o poder da sua maiêutica. Assim, para a filosofia, podemos pensar no gênio maligno ou deus enganador de Descartes e nas pulsões de Apolo e Dioniso

na interpretação de Nietzsche. Isto posto, “a imagem-questão é uma imagem-poética nos convocando para a escuta das grandes questões, onde essa escuta é a condição fundamental de todo diálogo e de todas as interpretações” (Castro, 2005, p.19).

Reservadas as associações que se aproximam da perspectiva heideggeriana da filosofia e a poética que Manuel de Castro enseja no seu ensaio, que ainda não nos interessam para o exercício didático proposto, resta-nos tentar transpor para uma espécie de roteiro de atividades didáticas a força e as possibilidades que as imagens-questões nos oferecem, pensando, primeiramente, em ampliar o repertório de experiências de ensino de filosofia que somos capazes de construir.

A primeira elaboração do material

Como já dissemos anteriormente, este trabalho foi distribuído em duas equipes diferentes, uma no turno da manhã, com cinco estudantes, e outra no turno da noite com quatro estudantes. Um dos aspectos mais interessantes desse processo é o que podemos chamar de “caráter orgânico”, afinal, todo o processo se deu a partir de um diálogo e uma construção coletiva que se desenhou, gradativamente, como uma busca por um material de apoio à sala de aula que pudesse, por um lado, mostrar sensibilidade e dinamismo e, por outro, se apresentasse como algo exequível em diferentes contextos de sala de aula e que fosse, portanto, versátil e adaptável. Mas o começo não foi tão administrado e organizado como pode parecer.

Depois de trabalhar com os textos de Cerletti/Kohan (1999) e Maturana/Werden-Zoller (2019), chegamos a um acordo em sala de que qualquer proposta de material didático ou auxiliar precisaria dar conta de algumas exigências. Era preciso chegar aos alunos de forma sensível, aberta, sem um direcionamento muito determinado e com os encaminhamentos já estabelecidos. Além disso, constatamos que seria fundamental ter aderência às questões que costumam afetar os jovens e que costumam ser, via de regra, um pouco distantes dos conteúdos disciplinares da filosofia. Nesse sentido, não tardou para que entendêssemos a importância do diálogo com as artes, as imagens e os referenciais culturais e de

consumo dos jovens do Ensino Médio. Compreendidas essas questões, naturalmente, cada estudante envolvido no processo trouxe também os assuntos de seu interesse, fossem eles filósofos e filósofas que gostariam de explorar, bem como os temas associados à história da filosofia e os assuntos para além do currículo que eles julgassem relevantes para levar à sala de aula.

A partir da leitura de *A filosofia no ensino médio*, de Cerletti e Kohan (1999), uma das afirmações que alimentou nossa vontade de produzir um material didático ou paradidático de filosofia, aparece logo o começo do texto, quando os autores defendem que o caráter radicalmente crítico da filosofia se expressa no fato de que, nela, qualquer afirmação pode ser alvo de reflexão e revisão. Isto quer dizer que, segundo os autores, “a aula de filosofia é (ou deveria ser) o âmbito por excelência onde esta abertura ao pensamento crítico daria sentido a qualquer intervenção didática” (1999, p.26).

Os autores ressaltam ainda como a sala de aula e as escolas, na medida em que fazem parte da nossa formação de professores, podem cristalizar algumas concepções e práticas e, por assim dizer, moldar um conjunto de fazer e agir docentes. O problema é que este conjunto acaba sendo talhado para atender às demandas ideológicas e de interesse econômico fundamentalmente mercantis e empresariais. Tal afirmação nos faz pensar, em seguida, que uma consequência desastrosa dessa implicação é o engessamento de professoras e professores, que passam a desempenhar funções similares a de administradoras e gestores.

Ora, o todo esse trabalho realizado na disciplina de **Práticas de ensino de filosofia: programas de ensino**, no âmbito da UFABC, se justifica exatamente por estabelecer um campo de referência para a formação docente que se opõe a essa dinâmica. Admitimos e expressamos publicamente o desejo de não formar esse perfil de profissional, concordando com Cerletti e Kohan quando eles dizem que “um desempenho desse tipo garante comportamentos previsíveis, condutas organizadas e controláveis, práticas padronizáveis e hierarquizáveis, não apenas nos estudantes, mas também nos professores” (1999, p.26). Portanto, os valores que orientaram nossas decisões ao longo do processo de criação dos fichários apontavam na direção

de evitar a todo custo que a (o) licencianda (o) se tornasse “um dispositivo funcional que o leva a reproduzir valores que mantêm e aprofundam a dominação imposta pelo capitalismo contemporâneo”. (1999, p.26)

A partir da leitura de *Amar e brincar, fundamentos esquecidos do humano*, de Humberto Maturana e Gerda Verden-Zoller, aprendemos a centralidade e a importância condicional do amor para a evolução humana e o desenvolvimento da linguagem. Analisando do ponto de vista biológico, dizem eles,

o amor é a emoção que constitui o domínio de ações no qual o outro é aceito como é e no presente, sem expectativas em relação às consequências da convivência, mesmo quando seja legítimo esperá-las” (2019, p.223).

O amor é, portanto, a emoção que fundamenta as relações sociais. É, ainda, no âmbito das relações afetiva que se efetua o brincar, essencial também para o nosso desenvolvimento como relação interpessoal. Os autores nos alertam quando dizem que “entendemos – de modo inadequado – que a dinâmica evolutiva biológica trata da seleção de vantagens de sobrevivência como o mecanismo que gera as mudanças evolutivas” (2019, p.225), pois nos acostumamos a naturalizar a ideia equivocada de que a agressão, a competição e a dinâmica das relações custo-benefício são fatores que explicam a evolução humana. É certo que este texto não tem a pretensão de sintetizar a argumentação dos autores tampouco esgotar a questão. Nosso movimento, talvez herético, foi o de admitir como nosso esse princípio inegociável e potente que é a afirmação do amor, seu lugar e importância na evolução humana e, enquanto parte muito relevante dela, nos nossos processos de formação e educação.

A ideia do fichário é marcada, duplamente, por esse elemento: pois enquanto um processo de construção coletivo e que se concentrou em agregar diferentes visões e contribuições, é ele mesmo, enquanto movimento, a valorização da potência das relações humanas. E, na sua outra ponta, enquanto uma proposta de material para ser utilizado com turmas de estudantes, procura manter seu caráter aberto e plural, reforçando a ideia de que a educação se dá, também e fundamentalmente, no estabelecimento de relações sociais fortalecidas pelos afetos.

Fichários de ensino: o que são e como usá-los?

Os fichários de ensino: um olhar filosófico a partir da prática são um conjunto de fichários com três tipos diferentes de fichas: **a) a imagem-questão; b) atividades e c) autores/autoras**, pensadas e elaboradas para enriquecer as possibilidades de trabalhar com o ensino de filosofia e, também, das ciências humanas em geral, deslocando o padrão já estabelecidos pelos livros didáticos, manuais, documentos orientadores da área e afins. A primeira das fichas, a **imagem-questão**, é o elemento disparador das atividades e, por isso, para cada uma delas, temos a possibilidade de escolher várias opções de fichas de **atividades** e/ou **autores/autoras**. Não há, aqui, a pretensão de substituir livros didáticos, cadernos e manuais disponíveis no mercado editorial e pelos sistemas de ensino, mas, tão somente, oferecer um material que permita escolher trabalhar com ensino de filosofia quando os limites das formas tradicionais de ensino forem obstáculos que não contribuam com o trabalho de professores, professoras, mediadores e mediadoras de atividades de interesse filosófico.

A informação mais importante para quem for utilizar os fichários em sala de aula ou quaisquer outros ambientes não-formais em que se pretenda trabalhar conteúdos de filosofia ou mesmo fomentar uma discussão que se aproxime do pensamento filosófico é que as fichas da imagem-questão são o ponto de partida das atividades. Elas oferecem alternativas para propor atividades que podem ser realizadas conjuntamente ou de forma seletiva e, a critério do mediador ou mediadora da atividade, as atividades posteriores podem ser orientadas a partir das fichas secundárias, que oferecem atividades temáticas e/ou focadas em autores e autoras pertinentes para o assunto.

Diante do ambiente e das demandas que se apresentarem, quem pretender usar esse fichário poderá adaptar as fichas aos conteúdos exigidos, ao tempo das atividades, e à duração (semanal, bimestral, trimestral e assim por diante) que lhe convier. Além disso, como estas fichas constituem substancialmente uma primeira experiência, é consenso entre nós que há a necessidade de ampliação das fichas,

das atividades, bem como um aperfeiçoamento de todo o material que pode e deve ser atualizado depois de um ciclo de uso e experimentação concreta em sala de aula ou ambiente não formal de ensino.


A primeira etapa de produção desse material compreendeu a elaboração de um total de 20 fichas, assim distribuídas: capa (1 página), apresentação (3 páginas), metodologia (2 páginas), definições e instruções de uso (2 páginas), duas fichas de imagem-questão (4 páginas), 4 fichas de atividade e 4 fichas de autores (as). Apresentamos, a seguir, algumas imagens que exemplificam o layout escolhido e a distribuição dos elementos em cada ficha.

Figura 1: Capa do Fichário



Fonte: elaborado pelos autores(as)

Figura 2: Ficha da imagem-questão Flor.



Flor

Descrição: **Duração Recomendada:** 1h30

A ideia de trabalhar com a "Flor" como uma imagem-questão é atravessada pela amplitude de sua simbologia que, de certa forma, se torna algo diferente, a depender da cultura, circunstância, ou até mesmo o afeto envolvido. Nesse sentido, propomos algumas atividades adaptadas do livro "Jogos para atores e não atores", de Augusto Boal, que podem ser desenvolvidas individual ou coletivamente, explorando a potencialidade da flor enquanto elemento disparador da reflexão.

Jogo 01: Cadavre exquis
Um papel dobrado muitas vezes em pequenos pedaços: cada participante deve fazer um desenho ou escrever uma frase se utilizando dos pequenos espaços da folha dobrada e dos traços ou palavras finais que o colega fez anteriormente, sem ver qual desenho ou escrito estava nesse papel. O objetivo desse jogo é criar uma narrativa ou imagem disparadora para a discussão do que faz uma flor ser flor (essência).

Jogo 02: Descobrindo o objeto
O objeto a ser descoberto é guardado numa caixa e o estudante, vendado, é convidado a tentar descobrir o que está tocando. Esse exercício pode ser com as mãos, ou com outras partes do corpo, a fim de instigar o uso do tato através do corpo como um todo. O objetivo deste jogo é compreender a falibilidade dos nossos sentidos em decifrar o que é ou não uma flor.

Fonte: elaborado pelos autores(as)

Figura 3: Imagem-questão Boneca



Boneca

Descrição: **Duração Recomendada:** 45 min

1.Movimento:

- Livre brincar com a boneca;
- Observar interações autônomas;
 - Quais grupos sentiram-se mais a vontade?
 - Quais recusaram?

2.Movimento:

- Boneca vira peteca ou boneca vira batata-quente: estimular que todos

interajam com o objeto como um objeto-outro, uma não-boneca.

3.Movimento:

- Reflexão sobre a dinâmica ocorrida: as posturas, os comentários;
- Questionamento sobre o que é uma boneca (seus significados culturais, usos, representações, etc.)

Áreas de interesse: **Eixo Temático:**


- Filosofia - Artes - Sociologia Relações de gênero

Referências:

BOAL, Augusto. Jogos para atores e não atores. 15ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

Fonte: elaborado pelos autores(as)

Figura 4: Ficha de autor sobre a imagem-questão Flor.



Platão

Tema: A realidade na metafísica de Platão

Descrição: Duração Recomendada: 1h30

[Partir da atividade prática prevista na ficha de imagem-questão "flor": divisão da sala em 4 grupos, cada um, de posse de um "tipo" de flor diferente.]

Partindo da questão "qual das formas é a mais real?", podemos sustentar, segundo Platão, que o conceito da flor (a folha de papel escrita-flor) é mais real que a própria flor natural. Segundo Platão, a realidade é composta daquilo que é, isto é, ele é o domínio do ser (somente aquilo que é real). A realidade opõe-se, então, o domínio do devir, do vir e ser, onde as coisas estão sempre mudando. Explorando a metafísica de Platão e sua concepção do "mundo das formas" pode-se sustentar que a forma da flor tem mais realidade que flor mundana, pois em sua existência metafísica ela é eterna, imutável (sempre igual a si mesma) e abrangendo toda a variedade possível de características (de predicados) que o conceito de flor aceita.

Pontos principais:

- o mundo das formas em Platão (formas versus objetos sensíveis)
- o ser e a ontologia antiga (os 3 sentidos do ser: ser enquanto existe, ser enquanto ser dito, ou ter um predicado, e ser como idêntico a si mesmo)
- a realidade e a distinção entre o domínio do ser e o do devir

Metodologia:

- Leitura conjunta de recortes textuais;
- Contestatização da produção filosófica e parcerias;
- Investigação/reflexão sobre pressupostos e implicações dos argumentos.

Áreas de interesse:

- Filosofia

Eixo Temático:

Teoria do conhecimento

Referências:

- PLATÃO. O mito da caverna

Fonte: elaborado pelos autores(as)

Figura 5: Ficha de atividade sobre a Imagem-questão Boneca



Atividade 1

Descrição: Duração Recomendada: 30 - 60 min

Nesta atividade buscamos discutir a questão do consumismo, a publicidade nas mídias atuais e sua influência nos modos de viver.

No primeiro momento colocamos o objeto (boneca) a disposição dos alunos, permitindo que eles interajam com ele livremente. Depois podemos exibir um vídeo mostrando o processo de produção de brinquedos.



Ao fim do vídeo iremos debater com a turma sobre como esse brinquedo foi produzido. Onde ele foi produzido? Por quê? Quais os materiais usados para produzi-lo? Pensar em como os brinquedos eram feitos antigamente.

Podemos fazer algumas perguntas para a turma, como: vocês se lembram de alguma marca de brinquedos? Brinquedo é coisa de criança? Adolescentes e adultos têm brinquedos? Celulares e computadores são brinquedos? Todas as crianças têm brinquedos? Quais crianças têm brinquedos e quais não têm?

Por fim podemos discutir a questão da publicidade: Em que lugares vemos propagandas/anúncios/publicidades? Elas influenciam nosso comportamento, consumo? Vale tudo pra vender um produto? O que vale, e o que não vale? Os brinquedos influenciam nossa personalidade? Quem escolhia nossos brinquedos? O tipo de brinquedo que temos na infância tem alguma influência na vida adulta?

Eixo Temático: Consumo; Fetiche; Capitalismo

Fonte: elaborado pelos autores(as)

Relatos da experiência de construção dos fichários

Como a elaboração dos fichários se deu efetivamente em um trabalho coletivo e aberto às contribuições dos (as) participantes, não poderíamos deixar de acolher aqui as percepções individuais do processo, a maneira como cada um dos envolvidos se percebeu, contribuiu e avaliou a participação na construção dos fichários. Por isso, as passagens abaixo são de suma importância para a compreensão mais aproximada

do que foi o trabalho, e se mantém como fonte de estímulo e aprimoramento desta empreitada, que aponta para uma continuidade e ampliação do acervo das fichas. Convém observar, ainda, que é provável que haja uma quebra na forma da escrita e uma ruptura estilística, porque, afinal, são passagens escritas em separado e aqui reunidas sem ajuste ou interferência no texto, justamente para que a dimensão coletiva e a diversidade das expressões se manifestem aqui concretamente.

Marcos Vinicius

Nossa pretensão foi abordar os temas filosóficos a partir de elementos concretos com o intuito de materializar os conteúdos. Isso foi feito com aulas menos expositivas, fazendo das aulas verdadeiros laboratórios de conceitos como sugere Silvio Gallo. As fichas foram as ferramentas que possibilitaram essa prática orientada para a experimentação. A própria ficha surgiu em meio a experimentações que buscavam resgatar o corpo como aspecto relevante do fazer filosófico, ou seja, não apenas pensar sobre o corpo, mas pensar com o corpo.

A produção das fichas foi precedida por uma tensão entre a filosofia tradicional e a necessidade de pensar e interpretar o contexto cultural e pedagógico brasileiro. Ou seja, de antemão, houve o entendimento de que o ensino de filosofia não pode se limitar a reproduzir teoricamente os conceitos já canônicos do campo em questão. Portanto, proceder por vias que aqui poderíamos chamar de marginais ou menores³ se mostrou não apenas uma escolha pedagógica, mas uma urgência. Ao mesmo tempo, constatamos que não se trata de negar a relevância das produções teóricas e metodológicas clássicas que compõem o que tradicionalmente se chama de *história da filosofia* e, sendo assim, existe de fato uma impossibilidade de ignorá-las. Desse modo, a intenção não foi desprezar o cânone e substituí-lo, mas sim, demonstrar que ela pode possuir diversas entradas e, após passar pelo *hall* que abriga os conceitos e os conteúdos da educação filosófica, ela pode apontar para múltiplas saídas.

Antes mesmo da imagem-questão ou as fichas serem desenvolvidas, havia o desejo, ou até mesmo a necessidade, de trabalhar os conteúdos da filosofia a partir

de elementos que fossem comuns à grande maioria. Ainda no início das discussões, notamos que alguns objetos ou elementos tinham grande potencial simbólico que se lançavam para diferentes lados, podendo ser filosófico, artístico ou científico. A *flor* apareceu como uma dessas imagens carregadas de simbologia. Por exemplo, percebemos que comparar as flores orgânicas com flores artificiais permite traçar um caminho epistemológico; o seu simbolismo confere uma perspectiva poética e suas cores e beleza pode proporcionar um debate estético.

As fichas surgiram como um mecanismo de organizar os temas e os autores que foram disparados de cada imagem-questão. A estrutura geral e a maneira de manuseá-la não foi causa de grandes problemas, afinal, nos baseamos em um material já existente. Tivemos alguns desafios quanto a identificação visual, pois o material tinha que ser de fácil identificação e, além disso, as fichas tinham que se relacionar. Chegamos à conclusão de que elas poderiam ser independentes, com as fichas de autores e atividades dependendo apenas da imagem-questão, e, com isso, seria possível desenvolver atividades que se relacionam a uma área sem necessitar das fichas dos autores, e vice-versa. Visualmente as cores que identificam cada imagem-questão auxiliam no manuseio e entendimento do material.

Uma das grandes características desse trabalho é que ele nasce e se desenvolve pelas experiências coletivas. Ele é reflexo de um grupo onde cada um possui interesses por questões específicas que, apesar das especificidades, tem a educação como confluência. Desde o início de sua produção as fichas tinham como objetivo ser um material de consulta onde educadores de diferentes disciplinas pudessem encontrar sugestões de atividades, mas que também pudessem acrescentar novas fichas. Ou seja, o material possui uma imensa possibilidade de ampliação, algo que só se efetiva coletivamente, creio que seja nisso que reside o seu mérito.

Gabriel Alvarez

Entendo que a ideia de trabalhar com as imagens-questão nasceu da tentativa de dispor ao professor em sala de aula um instrumento capaz de fazer a mediação entre o conhecimento filosófico e as questões e imagens cotidianas que atravessam a vida dos alunos.

A busca por conjugar imagens carregadas de significados, exercícios de teatro e conteúdo de autores consagrados no campo da Filosofia foi certamente um desafio, mas acreditamos que existia aí o potencial para uma síntese tão buscada no ensino de filosofia, a saber, a abordagem rigorosa da tradição filosófica, mas por entradas que interessassem diretamente aos estudantes, servindo-nos de um uso dos corpos que contestasse a exigência de uma disciplina imposta e castradora.

Do começo ao fim do processo de elaboração das fichas, deparamo-nos com a dificuldade de definir as relações gerais entre imagens-questão, práticas do teatro e autores, de modo que as fichas resultantes de nosso trabalho pudessem dispor de uma estrutura organizativa capaz de ser apropriada por futuros alunos que queiram contribuir com o trabalho produzindo novas fichas. Além disso, tínhamos de lidar com as exigências que implacavelmente habitam a prática concreta do ensino filosófico, isto é, moldar todo o conteúdo trabalhado no tempo contado das horas-aulas, bem como assumir a existência de poucos recursos materiais no trabalho do professor.

Penso que o resultado ainda careça de ser aprofundado, de ser trabalhado por novas mãos capazes de iluminar novas possibilidades e aperfeiçoar o material já produzido. No entanto, acredito que deva ser destacado o êxito do trabalho feito. Na aula que ministramos aos alunos da Escola Preparatória da Universidade Federal do ABC (UFABC), ficou evidente o potencial das fichas produzidas em permitir que professores, novos e experimentados, tenham a disposição um leque de possibilidades e alternativas no ensino filosófico que podem ser adaptados nas mais diversas formas.

Luara Kollar Marques Menegueli

Elaborar os fichários, trabalhar com jogos teatrais e com a imagem-questão digo que foi uma grande *experiência*, pois partimos de um lugar coletivamente e fomos afetados por aquilo que estávamos construindo, mas também porque fizemos uma experiência, de modo que arriscar remodelar o ensino de filosofia e pensá-lo a partir da estética e do teatro, ainda que não fosse “inovador”, se fez necessário pelo isolamento que nos sondava, pela frieza que a filosofia é trabalhada e sua distância, principalmente, dos estudantes.

Diante disso, pudemos ver o espaço da sala de aula como um laboratório, em que tínhamos um objetivo geral - o de pensar os programas de ensino de filosofia como algo a ser subvertido -, mas não tínhamos, com absoluta clareza, como fazer isso: afinal, como conciliar o pensamento filosófico tradicional com o desejo de derrubá-lo? Então, uma das primeiras ações que pareciam estar de acordo com esse desejo, era o de trabalhar com os afetos, uma vez que as emoções nos pareciam ser subjugadas na história da filosofia, e foi a partir disso que a nossa primeira imagem-questão “floresceu” diante de nós.

Nossa “ficha-mãe”, pensada a partir da imagem-questão Flor, foi um dos trabalhos mais complicados e prazerosos que pudemos realizar, já que não é um objeto comum de ser pensado filosoficamente, muito menos adequado àquilo que a sala de aula e a educação tradicional nos exigirá enquanto educadores. Entretanto, ao pensarmos na flor no seu sentido afetivo, romântico, biológico e natural, vimos uma potencialidade, em que diversos conteúdos da filosofia tradicional poderiam ser trabalhados de maneira emancipatória. Dessa forma, ainda que estar imersa na educação formal e tradicional possa parecer contraditório com o objetivo – reforço que contra colonial, afinal, somos sujeitos da filosofia na América Latina – conseguimos encontrar um meio de repensar a atividade filosófica, o currículo e o próprio espaço escolar: como podemos educar sem ter o monopólio da palavra? E que filosofias podemos criar a partir de uma imagem-questão?

Em linhas gerais, as dificuldades que tivemos na condução desse projeto piloto das fichas, se relaciona a um *não-lugar* dessa atividade dentro do próprio ensino de filosofia, o qual foi acostumado e moldado a partir e pela razão, assim como pelo predomínio da fala do filósofo e da escuta passiva de sua plateia. Por isso, explorar o não-lugar e percebê-lo como um espaço de criação, quebra desses predomínios clássicos e a valorização do próprio sujeito e seu corpo (a partir do teatro) foi, sem dúvida, essencial para nossa formação enquanto educadores. Ver potencialidades diferentes de um ensino antes engessado será um trabalho contínuo para qualquer educador ou educando que entre em contato com o fichário, assim, espero que ele continue a ser construído por outras mãos, possa ser pensado por outros sujeitos, de outros espaços e que busquem, assim como nós, um não-lugar, pois estar nele foi a *experiência* mais próxima que tive de um ensino libertador.

Bruno Romio

Após uma série de conversas e considerações entre os membros do grupo do período noturno, foi decidido que a imagem-questão seria representada por uma boneca de brinquedo. A partir dessa imagem-questão foram elencados certos temas capazes de suscitar debates relevantes entre estudantes em sala de aula. Os temas então foram distribuídos entre os membros do grupo de acordo com os interesses individuais dos membros, que se encarregaram do desenvolvimento de fichas de atividades, de autores e a ficha da própria imagem-questão.

A partir da escolha da boneca como imagem-questão foi possível pensar uma série de temas relacionados com o objeto escolhido e que podem afetar a vida dos estudantes, temas como: papéis de gênero, infância, parentalidade, sexualidade, relações de produção, consumo e trabalho, entre outros. O método da imagem-questão se mostrou especialmente profícuo no contexto colaborativo em que o trabalho foi desenvolvido, de modo que todo o processo de elaboração dos materiais foi realizado de forma coletiva pelos membros do grupo a partir de uma confluência de perspectivas e experiências distintas e de certa forma complementares.

Por fim, cabe destacar como os exercícios e jogos teatrais praticados durante o curso promoveram uma maior aproximação de ideias, corpos e afetos entre os membros do grupo, o que certamente contribuiu para o clima colaborativo, brincante e enriquecedor em que os materiais foram produzidos. Especialmente no momento ainda delicado do retorno às atividades presenciais na universidade no segundo quadrimestre de 2022, após o longo isolamento imposto pela pandemia, poder retornar à universidade e ter tido a oportunidade de participar deste projeto, além de voltar a atenção para o corpo, para o movimento, para interação humana e para debate orgânico afastado dos algoritmos e videoconferências, foi um grande alívio e uma experiência de alegria, no sentido de uma verdadeira elevação de potência.

Considerações finais

Apresentar algumas considerações finais sobre um processo como esse inevitavelmente nos expõe ao risco de fazer um gesto precipitado: uma vez que se trata de um trabalho em seu início, não queremos afirmar mais do que se pode efetivamente extrair da trajetória percorrida, sobretudo se dividirmos aqui nossas expectativas futuras. Contudo, cientes dos riscos, parece razoável que compartilhem aqui um pouco da avaliação que fizemos, dos obstáculos encontrados e dos desafios que nos esperam na continuidade da proposta.

1. É importante destacar a potência do trabalho coletivo: o material desenvolvido na proposta evoluiu de forma consistente a cada versão, ganhou amplitude, riqueza de perspectivas e aprimorou as abordagens graças às diferentes leituras e comentários oriundos de um coletivo cuja identidade se resumiu ao pertencimento de uma ou duas turmas. Sobretudo por ser um jogo, que envolve diferentes formas de abordagem, “entradas”, uso dinâmico do material, é fundamental que ele seja testado, experimentado para apontar a necessidade de alguns ajustes e adaptações que tendem a ser imperceptíveis ao olhar de um único autor. Por isso, ao avançar no desenvolvimento do material, o olhar

- em diferentes perspectivas ofereceu certa maturidade e refinamento do fichário.
2. A importância de pensar e experimentar desenvolver materiais didáticos e paradidáticos na formação de professoras (es): estudantes de licenciatura demonstraram ganhar desenvoltura, segurança e interesse à medida que se percebiam capazes de formular seu próprio material didático, para o qual agregaram suas experiências, preferências, conhecimento específico e geral. Além disso, neste grupo, as experiências pregressas em sala de aula, projetos de extensão e de iniciação científica contribuíram para ampliar o olhar pedagógico e sua aplicação em diferentes contextos sociais, políticos, econômicos das salas de aula, reconhecidamente uma característica das escolas públicas brasileiras e um obstáculo significativo da atividade docente.
 3. No que diz respeito a uma das nossas principais fontes, a saber, o texto em que Manuel Antônio de Castro desenvolve as perspectivas de interpretação que o dispositivo da imagem-questão oferece, parece importante ressaltar duas coisas: primeiro, que o uso da imagem-questão como método permitiu alcançar os objetivos imaginados, entre eles e fundamentalmente, o de abrir espaço para o questionamento e a reflexão a partir de um objeto ou de uma imagem mais próximos do senso comum do que da erudição e complexidade frequentes ao exercício filosófico. E, segundo que notamos alguma dificuldade em trabalhar com esse instrumento dentro da estratégia do fichário, mas que, para nossa surpresa, as dificuldades foram mais nossas em construir o material a partir da metodologia da imagem-questão do que dos alunos e alunas que participaram da experiência.
 4. Retomando uma observação feita por Alejandro Cerletti (2009), em *O ensino de filosofia como problema filosófico*, ao desenvolver o material didático repetidas vezes nos deparamos com a necessidade de pensar e expor nossas concepções de filosofia, nossas predileções por temas, textos e autoras (es), e, com isso, registrar a importância de amadurecer nossas visões sobre a filosofia e seu ensino. O exercício da escuta, inerente a um processo dessa

natureza, é imprescindível para amadurecer o pensamento, fortalecer os vínculos e tornar o exercício da autocrítica um hábito, natural e fértil, sobretudo a quem interessa umedecer os desertos. Talvez estejamos diante de um momento ímpar, pois, por um lado, resistir e defender as humanidades, e a filosofia entre elas, é urgente e, talvez, nosso único caminho. Por outro lado, a pluralidade de perspectivas, pensamentos e a diversidade das vozes que vem ecoando em nosso país potencializam e fortalecem demais a nossa empreitada, por mais que ela se mostre, hoje, nesses tempos horríveis para ser brasileira (o), uma tarefa infinita.

5. Por último, uma breve observação que ao final dessa jornada de trabalho coletivo, se mostrou de maneira inequívoca: é verdade que o rigor, a seriedade, e todas as demais qualidades que se exijam para realização de um trabalho acadêmico e científico consistente em geral nos levam para um lugar de sofrimento, de angústia e desalento. Na filosofia, em especial, nos esforçamos nos últimos séculos para isolar uma aparente alegria que dizem ter sido, nas antiguidades, motor do pensamento, para adotar uma sisudez, um enrijecer dos músculos faciais que pretensamente poderia expressar qualidade de pensamento e sucesso no trabalho intelectual. Pois que o jogo, a ginga, uma certa malemolência, e a despreziosa alegria de quem aceita compartilhar seus conhecimentos, medos, angústias e desconfianças trouxe àqueles que se deitaram ao chão, no escuro das manhãs e das noites, breves encontros em que se pode pensar coletivamente e construir uma coisa só, que a todos pertence. Que nada nos leve o sorriso gratuito de cada manhã.

Referências

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. RJ: Civilização brasileira, 2007.

CASTRO, Manuel Antônio de. (org.) **A arte em questão: as questões da arte**. RJ: 7 letras, 2005.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Tradução de Ingrid Xavier. BH: Autêntica, 2009.

CERLETTI, A.; KOHAN, W. **A filosofia no ensino médio**: caminhos para pensar o seu sentido. Tradução de Norma Guimarães Azeredo. Brasília: Editora da UNB, 1999.

CILENTO, Ângela; GONTIJO, Pedro. Produção de material didático pedagógico para a Filosofia: ensinar como um jogo e com o uso dos jogos. **Coluna Anpof**, 11.10.2021.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: Por uma literatura menor. Rio de Janeiro, Imago, 1977

GONTIJO, Pedro. “Ensino de Filosofia e uso do Livro Didático: um debate necessário”, **Revista O que nos faz pensar**, Rio de Janeiro, v.28, n.44, p.133-147, jan.-jun.2019.

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar de brincar**. Fundamentos esquecidos do humano. SP: Palas Athena, 2019.

PINTO, Felipe; PEREIRA, Tais. Produtos educacionais de filosofia: a produção do mestrado profissional e o seu contexto. **Revista O que nos faz pensar**, Rio de Janeiro, v.28, n.44, p.108-132, jan.-jun.2019.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais**. O fichário de Viola Spolin. SP: Perspectiva, 2014.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula**. O livro do professor. SP: Perspectiva, 2007.

VON ZUBEN, M.; ARAÚJO, J. S.; COSTA, I. M. Avaliação dos principais livros didáticos de filosofia para o ensino médio existentes no mercado editorial brasileiro. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 20: maio-out/2013, p. 157- 178.

Notas

¹ No curso de Licenciatura em Filosofia da UFABC há três disciplinas de práticas de ensino de filosofia, voltadas, respectivamente, para os currículos, as metodologias e os planos de ensino. Foi nesta última que desenvolvemos essa atividade. Vale considerar, ainda, que no funcionamento da UFABC, é possível que alunos vinculados a outros cursos de graduação, bacharelados ou licenciaturas, se inscrevam nessas disciplinas, como de fato ocorreu no referido quadrimestre.

² No artigo “Heidegger e as questões da arte”, constante no livro **A arte em questão: as questões da arte**, Manuel Antônio de Castro faz um amplo ensaio sobre algumas possibilidades de interpretarmos questões fundamentais da cultura ocidental a partir de personagens da literatura, partindo do pressuposto de que seja possível, a partir deles, pensar tais questões de forma profunda e exaustiva, levando aos limites do pensamento de caráter filosófico. Neste artigo o autor propõe este exercício a partir do Édipo rei, de Sófocles. Nós, contudo, priorizamos a concepção de imagem-questão e trabalhamos a partir das potencialidades dela que se mostraram pertinentes ao proposto no trabalho.

³ DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: Por uma literatura menor. Rio de Janeiro, Imago Editora, 1977.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)