



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA – PROF-FILO
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

EMANUEL AVELINO ALVES JUNIOR

“INVOCAÇÃO ÀS MUSAS...” A EXPANSÃO DO IMAGINÁRIO ATRAVÉS DA
ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O
ENSINO DE FILOSOFIA

TERESINA – PI

2021

EMANUEL AVELINO ALVES JUNIOR

“INVOCAÇÃO ÀS MUSAS...” A EXPANSÃO DO IMAGINÁRIO ATRAVÉS DA
ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O
ENSINO DE FILOSOFIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia, PROF – FILO, da Universidade Federal do Piauí – UFPI, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Filosofia. Linha de Pesquisa: Filosofia e ensino.

Orientador: Prof. Dr. Luizir de Oliveira

TERESINA – PI

2021

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Serviço de Processamento Técnico

A474i Alves Junior, Emanuel Avelino.
“Invocação às musas...” Aexpansão do imaginário através
da arte de contar histórias: uma proposta de intervenção para o
ensino de Filosofia. / Emanuel Avelino Alves Junior. – 2021.
75 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em
Filosofia da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2021.
“Orientador: Prof. Dr. Luizir de Oliveira.”

1. Ensino de Filosofia. 2. Contação de Histórias.
3. Literatura. 4. Imaginação. I . Alves Junior, Emanuel
Avelino. II. Título.

CDD 107

EMANUEL AVELINO ALVES JUNIOR

TITULO DA DISSERTAÇÃO

“INVOCÇÃO ÀS MUSAS...” A EXPANSÃO DO IMAGINÁRIO ATRAVÉS DA
ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O
ENSINO DE FILOSOFIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO, na Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial a obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Área de Concentração: Ensino de Filosofia

Linha de Pesquisa: Filosofia e Ensino

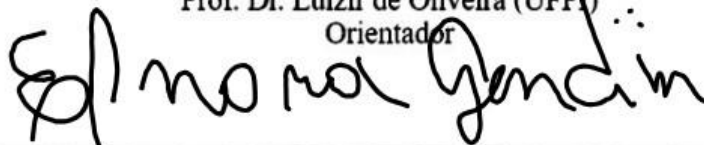
Orientador: Prof. Dr. Luizir de Oliveira

Aprovado em 28 de maio de 2021.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Luizir de Oliveira (UFPI)
Orientador



Prof.ª Dr.ª Elnôra Maria Gondim Machado Lima (UFPI)
Examinadora Interna



Prof.ª Dr.ª Stela Maria Viana Lima (UESPI)
Examinadora Externa à UFPI

Dedico este trabalho aos meus pais e amigos que sempre me incentivaram.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por tudo que tem feito na minha vida! Agradeço aos meus pais, Emanuel Avelino Alves e Maria da Guia Silva, por tudo que fizeram e fazem por mim, os amo com todo o meu ser e tudo que faço é em grande parte por vocês para que em vida eu possa dar-lhes o mínimo de conforto, paz e cuidado que vocês merecem.

Agradeço aos meus professores, em especial, o Prof. Dr. Luizir de Oliveira, meu orientador, o professor mais amável, paciente e doce que já conheci um grande ser humano, humilde e de uma envergadura intelectual admirável, obrigado por tudo professor, sou grato por toda gentileza e respeito que teve comigo, um homem amável e ao mesmo tempo firme e responsável. Certamente, sem seus “puxões de orelhas” e/ou orientações este trabalho não seria possível.

Agradeço também aos meus colegas, em especial, ao Kleber Farias, meu irmão e futuro padrinho de casamento, amizade dada por Deus. Ao Rogério, cara de coração enorme, parceiro e amigo a quem sempre pude contar Deus te abençoe sempre amigão tu és um gigante, grande ser humano. Ao meu manin Gleison Lima, ser humano amável e gentil, humilde e simpático de uma elegância e chame imprescindível, obrigado por tudo, manim! Sem o cuidado, incentivo e a força que me deram não sei se teria chegado até aqui, amo vocês demais, contem sempre comigo sempre não importa a distância ou o tempo jamais esquecerei o que fizeram por mim, jamais!

"O mundo é lindo, mesmo que as pessoas estejam vivendo momentos difíceis e sofrendo, há momentos em que vão sorrir." (Asmita de Vigem)

RESUMO

“Invocação às Musas...” tal era a expressão utilizada pelos poetas (*aedos*) na Grécia antiga antes do canto de suas peças – epopeias e romances. As Musas, por sua vez, eram deusas associadas à música, ao conto e à memória, sendo estas as responsáveis pela produção poética, enquanto que o poeta era seu porta-voz. Assim, para os gregos da antiguidade homérica a produção poética tratava-se de um feito divino. Ademais, foi por meio dessas histórias que Homero, o maior dos poetas gregos, se tornou o grande educador da Grécia, uma vez que, ao cantar, narrar ou contar essas histórias – *Ilíada* e *Odisseia* –, não só transmitia, tradições militares do mundo helênico, com certa base histórica, mas uma miríade de experiências e imagens para a formação e expansão do imaginário daquele povo e, com isso, melhorando a sua capacidade de pensamento. Diante disso, acredita-se, em certa medida, que ensinar filosofia é transmitir conceitos e/ou conteúdos sobre a história da filosofia, o que certamente, é condição *sine qua non* para que o processo de ensino filosófico esteja imbuído da sua própria história, sendo essa a matéria prima para filosofar. No entanto, transmitir a história da filosofia sem vivificá-la no pensamento do aluno é, antes de tudo, um processo reducionista da própria filosofia, sem imaginação. Assim, é preciso tal como Homero, proporcionar um processo que perpassa a mera concepção pedagógica de ensino. Partindo deste entendimento, a seguinte questão se evidencia: Como ensinar filosofia? Esta questão é, ela mesma, um problema filosófico. Por isso, buscaremos como possibilidade e/ou proposta para o ensino de filosofia, demonstrar que: a arte de contar histórias pode trazer à tona uma prática para além da transmissão de conteúdo. Desse modo, no primeiro momento, buscou-se discutir o ensino da filosofia como problema filosófico; em seguida, dialogou-se acerca do papel da literatura e/ou humanidades na formação humana e, por último, foi demonstrado como arte de contar histórias pode fomentar a formação e expansão do imaginário da criança e do adolescente no ensino de filosofia. Entrementes, este trabalho foi realizado com os alunos (as) da escola Pequeno Príncipe de Floriano/PI, especificamente, com 6º, 7º e 8º ano do Ensino Fundamental II, além disso, devido a pandemia do Covid-19 ressaltamos o caráter remoto desta intervenção, sobretudo, através das plataformas digitais: *Youtube*, *Google Meet*, Grupos no *Telegram* e outros. Ademais, como base teórica, o estudo está sustentado nas postulações de Gallo (2012), Cerletti (2009), Porta (2002), Nussbaum (2015), Keen (2017), Oliveira (2014), Colomer (2007), Coelho (2000), Aristóteles (2010) entre outros. Esta intervenção filosófica possibilitou novas experiências e vivências ao proporcionar novas sensações e emoções pela via da imaginação. Frente ao exposto, foi possível vivenciar outras vidas e épocas – um outro *ethos*, o que fomentou, em certa medida, a empatia e a tolerância por parte das crianças e adolescentes. Além disso, o presente estudo mostrou-se uma possibilidade livre e criativa para o ensino de filosofia para além da simples transmissão de conteúdo.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Contação de Histórias. Literatura. Imaginação.

ABSTRACT

"Invocation of the Muses..." such was the expression used by poets (aedos) in Ancient Greece before they sing about their plays - epic novels. Like the Muses, in turn, he was associated with music and breaking with a memory, as these already existed responsible for the poetic production, while a poet or door-holder was choral. So, prepare the bone the Greeks give Homeric antiquity A production dealt with poetic self-made about it. Ademar, it was added by I urinate these stories that Homer, the two greatest poets, Greeks and others made The grand Educator give Greco, since, in singing, the lecture on telling these stories - Iliad out cause. Yet - not only conveyed military traditions give the Hellenic world a fixed historical base, but a myriad of experiences give to imaginary numbers, and Images for Formation and expansion for people and, with that, improved from their thinking capacity. Before adopted, it is believed, in a certain method, which uses Philosophy and transmit concepts and/or contents about the History of philosophy Oh that certainly, and condition without it, not for the process of imbued philosophical teaching to give its own history; this is the existing primary material for philosophy. However, transmitting the History of Philosophy revives its salad in the student's thoughts And, before starting from the rank and file, a reductionist process gives each dellaphilosophy a salad to the imagination. Thus, it is necessary, like Homer, to provide a way of passing through a mere Pedagogical conception to a teaching process. Starting from this understanding, evidences the next question itself: How to use philosophy? This question is itself a philosophical problem. Therefore, we will seek as a possibility and / or proposal for teaching philosophy, to demonstrate that an ability to tell stories can bring a practical thunder shadow beyond giving Transmission Hits. Weave in your own way, not at first Buscot-O teach to discuss to give philosophy as a philosophical problem; then, there was a dialogue about the role of giving literature / or humanities in human education and, finally, it was demonstrated how the art of storytelling can foster, from the formation from the imaginary expansion, to give philosophy to the child in teaching. Meanwhile, this work was carried out with students from the Pequeno Príncipe School of Florian / PI specifically, with 6, 7th of 8 years of Elementary School 2, in addition adopted, due to the pandemic dar Covid-19 we emphasize The character is removed, of this Intervention, mainly, through the digital platforms: Youtube, Google Meet, Groups on Telegram and others. Ademar, as a theoretical basis Oh study being supported in the postulations rooster (2012), Cerletti (2009), Porter (2002), Nussbaum (2015), Keen (2017), Oliveira (2014), Coloma (2007), Coelho (2000), Aristotle (2010) among others. These new sensations Philosophical intervention made possible from the new Emocore Experiences by leaving the path, give Vivencias imagination when providing. In front of ON A SHORE, it was possible to experience other lives and times - another healthy ethos, which fostered, in a reliable method, empathy on the part of children and tolerance on the part of boys. Dissolved addition Oh study revealed self-shadow free possibility and creative teaching prepare philosophy in addition to giving simple Broadcast Hits.

Keywords: Philosophy teaching. Storytelling. Literature. Imagination.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 — Relação professor/aluno na aprendizagem filosófica.	25
Figura 2 — Escola Pequeno Príncipe.....	54
Figura 3 — Aula Online/ Youtube	55
Figura 4 — Livro utilizado na intervenção	57
Figura 5 — Canal no Youtube.....	58
Figura 6 — Cartaz: O contador de histórias	62
Figura 7 — Episódio I – A guerra de Troia e sua causa	63
Figura 8 — Google Forms.....	68
Figura 9 — Desenho: O guerreiro Aquiles	69
Figura 10 — Ilustração do episódio III: “Um sonho enganador”	70

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 ENSINO DE FILOSOFIA: DIDÁTICA OU PROBLEMA FILOSÓFICO?	14
2.1 COMO ENSINAR FILOSOFIA?.....	14
2.2 O PAPEL DO PROFESSOR DE FILOSOFIA.....	25
3 LITERATURA E FORMAÇÃO HUMANA: EXPERIÊNCIAS E SENSAÇÕES PELA VIA DA IMAGINAÇÃO	28
3.1 UMA FORMAÇÃO PARA A TOLERÂNCIA	28
3.2 UMA FORMAÇÃO PARA A EMPATIA.....	32
4 “INVOCAÇÃO ÀS MUSAS...” A EXPANSÃO DO IMAGINÁRIO ATRAVÉS DA ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O ENSINO DE FILOSOFIA	36
4.1 FILOSOFIA, EDUCAÇÃO E LITERATURA.....	36
4.2 O PAPEL DA LITERATURA NA EXPANSÃO DO IMAGINÁRIO.....	43
4.3 A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS E O MUNDO DA IMAGINAÇÃO.....	53
4.3.1 O mundo da imaginação: o espaço.....	54
4.3.2 Os misteriosos gregos e troianos: os sujeitos.....	55
4.3.3 As ferramentas da guerra: escolha do material.....	56
4.4 O CAVALO DE TROIA: ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	61
4.4.1 Etapa I – O início da guerra: a apresentação do projeto.....	61
4.4.2 Etapa II – Os primeiros episódios da guerra: discussão.....	63
4.4.3 Etapa III – A imaginação das cenas: o vivenciar pela imaginação.....	64
4.4.4 Etapa IV – Fomentando o protagonismo: conte-nos o que aconteceu.....	65
4.4.5 Etapa V – E se eu fosse Homero, o que eu mudaria na história?.....	66
4.4.6 Etapa VI – Na guerra de Troia que personagem eu seria?.....	67
4.4.7 Etapa VII – Desenhando a partir da imaginação.....	68
4.4.8 Etapa VIII – O Cavalo de Troia: o fim de uma guerra.....	71
5 CONSIDERAÇÃO FINAIS	72
REFERÊNCIAS	74

1 INTRODUÇÃO

“Invocação às Musas...” tal era a expressão utilizada pelos poetas (*aedos*) na Grécia antiga, antes do canto de suas peças – epopeias e romances. As Musas, por sua vez, eram deusas associadas à música, ao conto e à memória, sendo estas as responsáveis pela produção poética, enquanto o poeta era seu porta-voz. Assim, para os gregos da antiguidade homérica a produção poética tratava-se de um feito divino. Ademais, foi por meio dessas histórias que Homero, o maior dos poetas gregos, se tornou o grande educador da Grécia, uma vez que, ao cantar, narrar ou contar essas histórias – *Ilíada* e *Odisseia* – não só transmitia, tradições militares do mundo helênico com certa base histórica, mas também uma miríade de experiências e imagens para a formação e expansão do imaginário daqueles povos e, com isso, contribuía em melhorar a capacidade de pensamento (NUNES, 2015).

Diante disso, acredita-se, em certa medida, que ensinar filosofia é transmitir conceitos e/ou conteúdo – história da filosofia, pois isso certamente é condição *sine qua non* para que o processo de ensino filosófico esteja imbuído da sua própria história – matéria prima para filosofar. No entanto, transmitir a história da filosofia sem vivificá-la no pensamento do aluno é, antes de tudo, um processo reducionista da própria filosofia – sem imaginação. Isso porto, é preciso tal como Homero proporcionar um processo que perpassa a mera concepção pedagógica de ensino, partindo deste entendimento, temos a seguinte questão: como ensinar filosofia? Tal questão é, ela mesma, um problema filosófico. Por isso, buscaremos como possibilidade e/ou proposta para o ensino de filosofia, demonstrar que: a arte de contar histórias pode trazer à tona uma prática para além da transmissão de conteúdo, com vistas a possibilitar, por meio das narrativas, em especial, as ficcionais, a expansão do imaginário e o florescer da empatia, uma vez que, “é ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais”. (ABRAMOVICH, 1997, p. 17). Em outras palavras, as narrativas (*Mithos*) podem fazer com que as crianças ultrapassem o seu campo particular de experiência.

O despertar deste trabalho justifica-se por problematizar o ensino de filosofia, caracterizado como um processo de transmissão de conteúdo filosóficos – no qual os alunos apenas memorizam conceitos filosóficos para, posteriormente, aplicá-los numa avaliação e/ou prova em sala de aula, com isso, ressaltamos que esse processo sem

imaginação não é filosofia – ela não se reduz a uma miríade de conceitos a serem “depositados” nos alunos de maneira passiva em sala de aula. Por isso, avessos a essa concepção *memorística* e passiva, entendemos que a literatura de ficção pode, em maior ou menor medida, fomentar a imaginação e o imaginário da criança, uma vez que, a literatura é “a mais importante das artes, pois sua matéria é a palavra (o pensamento, as ideias, a imaginação), exatamente aquilo que distingue ou define a especificidade do humano”. (COELHO, 2000, p.10). Além disso, a literatura contribui em grande medida para o desenvolvimento da empatia nas crianças. Dessa maneira, objetiva-se aqui discutir o ensino da filosofia como problema filosófico. Essa discussão auxilia a transitar para o segundo dos objetivos propostos, que é analisar o papel da literatura na formação humana; e por fim, discutir e possibilitar através da arte de contar histórias e da literatura de ficção, uma proposta de ensino de filosofia para além da transmissão de conteúdo com vistas, em certa medida, à expansão do imaginário da criança e do adolescente.

Desse modo, para que nosso percurso investigativo possa ser melhor compreendido dividimos esta dissertação em três capítulos. No primeiro, apresentamos uma investigação acerca da própria filosofia, em especial, sobre as possibilidades do ensino da mesma. Com efeito, buscamos responder a seguinte questão: como ensinar filosofia?

No segundo capítulo, – “O papel da literatura na formação humana”, buscamos apresentar o papel das humanidades no processo de formação humana e, com isso, chamar a atenção para o “espírito das humanidades” (NUSSBAUM, 2015. p. 8), – uma formação com vista a sensibilidade, a empatia e a tolerância.

No terceiro capítulo – “Invocação às Musas...” nosso intuito é o de analisar de que modo podemos oferecer elementos que, em alguma medida, possam possibilitar a expansão do imaginário através da arte de contar histórias como uma proposta de intervenção para o ensino de filosofia. Com isso, buscou-se demonstrar como a arte de contar histórias aliada à literatura de ficção pode trazer à tona uma proposta para o ensino de filosofia, que perpassa, de algum modo, a transmissão de conteúdo trazendo viabilizando uma possível expansão do imaginário da criança.

Ademais, este trabalho foi realizado com os alunos (as) da escola Pequeno Príncipe de Floriano/PI, especificamente, com 6º, 7º e 8º ano do Ensino Fundamental II, além disso, devido a pandemia do Covid-19 ressaltamos o caráter remoto desta intervenção, sobretudo, através das plataformas digitais: *Youtube*, *Google Meet*,

Grupos no *Telegram* e outros. Como base teórica sobre o ensino de filosofia, sustentamo-nos em Porta (2002), para um possível conceito acerca da filosofia e seu ensino; consoante Cerletti (2009) e Gallo (2012) o intuito foi o de fundamentar o ensino de filosofia como problema filosófico, e assim pensar qual o papel do professor nesse processo do “ensino de filosofia”. A respeito do papel da literatura para a formação humana, tivemos como fonte primária, Nussbaum (2015); Keen (2017) e Oliveira (2014) por meio destes fundamentamos uma espécie de apologia das humanidades e o seu papel na formação humanitária com foco na empatia e tolerância com as diferenças. Por fim, sobre a contação de história, imaginação e expansão do imaginário tivemos como base Coelho (2000), Colomer (2007), Aristóteles (2010) e outros, que nos ajudaram, em certa medida, a pensar a imaginação como via para uma possível expansão do imaginário.

Outrossim, esta proposta de intervenção filosófica, não se trata de uma receita, fórmula ou método pedagógico única e encerrada para o ensino de filosofia, se é que é possível ensiná-la, mas de uma possibilidade com o intento de proporcionar para a criança novas experiências, sensações e emoções pela via da imaginação – especificamente com um outro *ethos*, capaz de fomentar a empatia e a tolerância, e assim uma possibilidade livre e criativa para o ensino de filosofia além da simples transmissão de conteúdo.

2 ENSINO DE FILOSOFIA: DIDÁTICA OU PROBLEMA FILOSÓFICO?

Neste capítulo apresentaremos uma investigação acerca da própria filosofia, em especial, sobre as possibilidades do seu ensino, com efeito, buscamos responder a seguinte questão: Como ensinar filosofia?

2.1 COMO ENSINAR FILOSOFIA?

Antes de nos aplicarmos à questão: *Como ensinar filosofia?* é preciso nos debruçarmos sobre uma questão anterior: *O que é filosofia?* Neste primeiro momento, o que nos interessa, em especial, é a resposta oferecida pelos documentos oficiais. Diante disso, encontramos nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) uma resposta satisfatória, a saber: “a pergunta acerca da natureza da filosofia é um primeiro e permanente problema filosófico” (BRASIL, 2006, p. 21). Em outras palavras, trata-se de uma pergunta para a qual não há uma resposta última, definitiva, pronta e acabada, pois a questão “O que é filosofia?” é por natureza uma questão filosófica. Dessa forma:

Se a questão ‘o que é Física?’ não é exatamente um problema físico, a questão “O que é Filosofia?” é talvez um primeiro e recorrente problema filosófico, e a ela cada filósofo sempre procurará responder baseado nos conceitos pelos quais elabora seu pensamento (BRASIL, 2006, p. 21).

Acreditamos, com isso, que a resposta à questão “O que é filosofia?”, contida nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), é de grande valia, uma vez que, ao tratar da filosofia, não há uma resposta absoluta para a questão, com isso, “cabe-nos, porém, a tarefa de delinear alguns elementos para uma contextualização mais adequada dos conhecimentos filosóficos” (BRASIL, 2006, p. 21). Além disso, o que se pode deixar claro é que “a filosofia costuma quebrar a naturalidade com que usamos as palavras, tornando-se reflexão” (BRASIL, 2006, p. 21). Partindo deste entendimento, não pretendemos trazer uma resposta definitiva e/ou absoluta para a questão, no entanto, buscaremos caracterizar o que é a própria filosofia – que, por sua vez, possui características complexas e puramente racionais. Entrementes, uma característica própria da filosofia é a capacidade de criticar o senso comum e encontrar no óbvio um complexo e rigoroso problema filosófico, que vai além da mera

especulação e/ou das turvas imagens que são dadas, das sombras no interior da caverna (PLATÃO, 2018, p. 264-665). Assim, a filosofia:

Pretende decerto ser um discurso consciente das coisas, como a ciência; entretanto, diferencia-se dessa por pretender ainda ser um discurso consciente de si mesmo, um discurso sobre o discurso, um conhecimento do conhecimento. Não pergunta simplesmente se isso ou aquilo é verdadeiro; antes indaga: o que pode ser verdadeiro? Ou ainda, o que é a verdade? (BRASIL, 2006, p. 22).

Há uma peculiaridade na Filosofia, algo que lhe é próprio e indispensável, que a distingue tanto da ciência quanto das artes. Por isso, “ao dirigir o olhar para fora de si, no entanto, a Filosofia tem a necessidade, ao mesmo tempo, de se definir no interior do filosofar como tal, isto é, naquilo que tem de próprio e diferente de todos os outros saberes” (BRASIL, 2006, p. 22). Em outras palavras, trata-se uma análise racional, crítica e reflexiva sobre a realidade do que quer que exista – inclusive sobre ela mesma. Assim, diante da questão: o que é filosofia? Há um amálgama de questões, por outro lado, no que concerne a sua identidade; um elemento comum encontrado nas filosofias e/ou concepções filosóficas, que é “a especificidade da atividade filosófica enquanto expressa, sobretudo, em sua natureza reflexiva” (BRASIL, 2006, p. 23). Diante disso, compreende-se inicialmente o *éthos* da filosofia, o seu modo de ser e, por sua vez, a complexidade do que iremos chamar de "ensino de filosofia". Assim,

Independentemente de como determinada orientação filosófica estiver configurada, ela sempre resulta não tanto de uma investigação que tematiza diretamente este ou aquele objeto, mas, sobretudo, de um exame de como os objetos nos podem ser dados, como eles se nos tornam acessíveis. Mais do que o disposto à visão, a atividade filosófica privilegia um certo “voltar atrás”, um refletir por que a própria possibilidade e a natureza do imediatamente dado se tornam alvo de interrogação (BRASIL, 2006, p. 23).

De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) não se trata de uma filosofia, mas de filosofias, ou ainda, daquilo que é próprio das filosofias e que constitui uma “identidade”, a rigor: sua natureza reflexiva. Assim, a resposta de cada professor de filosofia à pergunta: “o que é filosofia?” sempre dependerá de um modo determinado de filosofar que se considere justificado.

Mas afinal, como ensinar filosofia? Antes de tentamos responder esta questão é preciso responder uma outra: o que é ensinar? Segundo Hirst (2001, p. 65), “sem

um conceito claro do que é ensinar, é impossível encontrar critérios de comportamento apropriados para compreender o que acontece numa sala de aula”. Em outras palavras, o professor não pode ensinar em estado de ignorância – desconhecimento da sua prática em sala de aula, por isso, “[...] clarificar o conceito de ensino é de importância vital porque o modo como os professores entendem o que é ensinar afeta grandemente o que efetivamente fazem na sala de aula” (HIRST, 2001, p. 66). Em outras palavras, a prática de ensino do professor é fruto do que ele compreende por ensinar.

Desse modo, Hirst (2001) traz à tona dois sentidos a respeito do ato de ensinar, por um lado, ele constitui empreendimento que trata dos aspectos gerais do ensino, (abrir uma janela, dar bom dia, jogar lixo no cesto, afiar um lápis e outros), tais atividades, numa visão mais superficial e restrita, não são necessariamente consideradas como uma atividade de ensino (2001, p. 66). Ademais, por outro lado, as atividades específicas de ensino, as quais divergem da concepção anterior, se caracterizam por ter bem definido um objetivo, ou seja, “é clarificando o objetivo, a intenção do que está a acontecer, que podemos ver de que modo demonstrar algo, ou qualquer outra atividade, é de fato ensinar e não, digamos, simplesmente entreter” (HIRST, 2001, p. 70). Dito de outra forma, sem objetivos claros e uma prática de ensino consciente o professor é apenas um animador de sala.

Parece-nos que a finalidade de todo o esforço em ensinar não é outro senão possibilitar alguma aprendizagem. Assim, “não existe ensino sem a intenção de produzir aprendizagem e que, assim sendo, não se pode caracterizar o ensino sem caracterizar a aprendizagem” (HIRST, 2001, p. 71). Em outras palavras, ambos os termos ensino e aprendizagem se completam, no entanto, não podemos afirmar que diante de um objetivo claro de ensino haverá necessariamente aprendizagem. Entrementes, podemos dizer que o ensino implica uma intencionalidade, a rigor, a aprendizagem – de conteúdo, comportamento e/ou postura por parte dos alunos (as) – (HIRST, 2001). Portanto, ensinar pode ser entendido, em certa medida, como a transmissão de algo (conteúdo, comportamento, técnica e outros) que, por sua vez, produz aprendizagem. Isso posto, infere-se que apenas com uma intencionalidade bem definida daquilo que se deseja ensinar é possível consolidar o processo de ensino/aprendizagem.

Neste caso, se só é possível consolidar o processo de ensino/aprendizagem com clareza daquilo que se deseja ensinar, surge aqui uma outra questão: o que é

filosofia? Sem a clareza do que ela é tão pouco é possível ensiná-la. Assim, na questão “como ensinar filosofia?” trata-se de uma complexa questão filosófica, pois “como se pode transmitir algo cuja identificação é já um problema filosófico?” (CERLETTI, 2009, p. 9). Como ensinar filosofia uma vez que ela não é, necessariamente, nem um comportamento nem um conteúdo? Por isso, devemos ter um olhar mais atento sobre qualquer ideia de “transmissão” ou “ensino” de filosofia, visto que “encontrar uma resposta unívoca para ‘o que é filosofia?’ não somente é impossível, mas cada uma das eventuais respostas poderia dar lugar a concepções diferentes da filosofia e do filosofar, o que influirá, por sua vez, sobre o sentido do ensinar ou transmitir filosofia” (CERLETTI, 2009, p. 9). Percebe-se, diante disso, que as questões em torno do ensino de filosofia são filosóficas e não pedagógicas. Conforme Cerletti:

Quer consideremos que é possível construir uma ‘identidade’ filosófica reconhecível em qualquer expressão da filosofia ao longo do tempo, quer se considere que a filosofia se caracteriza pela reinvenção constante da própria significação, a questão é elucidar o que se ensina em nome de esta filosofia – e, de maneira correlata, como se o faz –, e isso não pode ser resolvido apenas didaticamente (CERLETTI, 2009, p. 13).

Frente ao exposto, pode-se pensar em algo como “filosofar” ou “atitude de suspeita” (CERLETTI, 2009, p. 29), ou seja, não se trata simplesmente (como já deixamos claro) de transmitir informações e/ou conteúdo, mas de tentar “ensinar” aquilo que é característico da filosofia em todos os filósofos, a saber, “o modo filosófico de pensar” (PORTA, 2002, p. 22-23), o que constitui uma visão crítica e reflexiva. Segundo Cerletti (2009, p. 29):

O que haveria de tentar ensinar seria, então, esse olhar agudo que não quer deixar nada sem revisar, essa atitude radical que permite problematizar as afirmações ou colocar em dúvida aquilo que se apresenta como óbvio, natural ou normal. E essa disposição, nós a encontramos em qualquer filósofo: em Sócrates, em Descartes, em Kant, em Marx, em Wittgenstein ou Deleuze. E, ainda que cada um desses filósofos defina as próprias perguntas, construa seus problemas e ofereça suas respostas, ou seja, elabore a sua filosofia, tenaz inquietude da busca é um traço comum a todos os filósofos.

Toda essa discussão remete-nos de volta a Kant que enfatizava: “Até então não se pode aprender nenhuma filosofia; [...] Pode-se apenas aprender a filosofar” (1994, B 866). Partindo desta concepção, temos aqui pelo menos dois aspectos, por um lado, ensinar “filosofia”, com essa ênfase, de um modo em que seria necessária,

em certa medida, uma série de conteúdo a ser transmitido, algo como apresentar uma história da filosofia, por exemplo, situando autores e teorias/ideias/conceitos numa linha de tempo cronologicamente estabelecida; e, por outro lado, ensinar a filosofar, enfatizando-se agora a ação de filosofar, em que a filosofia se caracteriza como uma atividade da razão. Nesse sentido, o foco não é meramente o conteúdo a ser ensinado ou transmitido (PORTA, 2002, p. 21). Dessa forma,

Ensinar filosofia supõe basicamente ensinar a filosofar e caracterizamos o filosofar mais do que pela aquisição de certos conhecimentos ou pelo manejo de alguns procedimentos – por um traço distintivo: a intenção é a atitude insistente do perguntar, do problematizar e, de acordo com isso, de buscar respostas (CERLETTI, 2009, p. 29).

Voltamos à discussão anterior a respeito da intencionalidade, em especial, sobre ensino e aprendizagem. Vimos que todo processo de ensino implica uma intenção, a saber, a aprendizagem, no entanto, em relação à filosofia a pretensão e/ou intencionalidade não é outra senão a insistente atitude do perguntar, da inquietação diante do mundo, que leva alunos e alunas a buscarem suas respostas. Assim, a intencionalidade mencionada em filosofia não se trata apenas de transmitir conteúdos filosóficos, muito pelo contrário, constitui da atitude filosófica – a criticidade do aluno diante do mundo que o cerca.

A questão que se segue é: Se aquilo que se ensina em filosofia é o “filosofar”, devemos então nos perguntar: qual é então a utilidade dos conteúdos de filosofia? Com efeito, o próprio Cerletti (2009, p. 32) deixa claro que “não é possível criar a partir do nada e que o que fazem dos filósofos é bem mais re-criar os seus temas e reconstruir os seus problemas”. Visto isso, é por meio da história da filosofia e seus problemas filosóficos que se pode trazer à tona o filosofar. De acordo com Porta (2002, p. 22) “‘Filosofia’ é um verbo que indica tanto uma atividade como o seu produto” – assim, a filosofia é movimento e produção. Dessa forma,

A filosofia não é um caos de pontos de vistas incomensuráveis, nem consiste simplesmente em possuir certezas. Trata-se de ter opiniões sobre certos temas bem definidos e sustentá-las em algo diferente de uma convicção pessoal; mais ainda, o núcleo essencial da filosofia não é construído de crenças tematicamente definidas e racionalmente fundadas, se não de problemas filosóficos e soluções (PORTA, 2002, p. 25).

Em filosofia os conteúdos são os textos e questões encontrados na própria tradição filosófica e/ou história da filosofia, temas desde a “filosofia pré-socrática: uno

e múltiplo; movimento e realidade” (BRASIL, 2006, p. 34) até “a filosofia francesa contemporânea: Foucault; Deleuze” (BRASIL, 2006, p. 35). Por isso, é condição *sine qua non* utilizar os textos filosóficos para filosofar, no entanto, não se deve apenas depositar informações e conceitos filosóficos nos alunos (a) é necessário vivificá-los, trata-se de uma problematização e não de uma reprodução de conceitos. Assim, a história da filosofia é a matéria prima para o filosofar, com efeito:

[...] não é possível fazer Filosofia sem recorrer a sua própria história. Dizer que se pode ensinar filosofia apenas pedindo que os alunos pensem e reflitam sobre os problemas que os afligem ou que mais preocupam o homem moderno sem oferecer-lhes a base teórica para o aprofundamento e a compreensão de tais problemas e sem recorrer à base histórica da reflexão em tais questões é o mesmo que numa aula de Física pedir que os alunos descubram por si mesmos a fórmula da lei da gravitação sem estudar Física, esquecendo-se de todas as conquistas anteriores naquele campo, esquecendo-se do esforço e do trabalho monumental de Newton. (NASCIMENTO apud SILVEIRA, 2000, p. 142).

Segundo Galo (2002, p. 198) a “Filosofia é processo e produto ao mesmo tempo; só se pode filosofar pela História da Filosofia, e só se faz história filosófica da Filosofia, que não é mera reprodução”. Com isso, reiteramos a importância da tradição filosófica para a própria formação filosófica, no entanto, não podemos afirmar que transmitir a tradição é necessariamente ensinar filosofia, pois como dissemos anteriormente o problema não é pedagógico – didático, mas antes de tudo filosófico. Segundo Kohan (2009, p. 75),

Habitamos uma tradição pedagógica fundada na transmissão. Todavia não está claro o que se transmite no ensino de filosofia. É evidente que não se pode reduzir a filosofia à transmissão de conteúdos filosóficos. Contudo a ausência de qualquer forma de transmissão é também problemática.

No que concerne a possibilidade de “ensinar filosofia”, é importante que haja um ponto de partida, por isso, se debruçar sobre a história da filosofia é crucial para fundamentar e problematizar as questões filosóficas. Ademais a referida história é a matéria prima do filosofar, pois é por meio da história da filosofia que começamos a compreender uma busca iminentemente racional sobre o mundo, visto que é por meio da tradição filosófica que temos as bases para o “filosofar”, portanto, “a ausência de qualquer forma de transmissão é também problemática” (KOHAN, 2009, p. 75). Destarte, transmitir conteúdo não é transmitir o “filosofar”, mas através dos conteúdos e conceitos filosóficos pode-se ou não desenvolver uma postura crítica, ou seja, um

olhar aguçado sobre o mundo, porém, tal processo dependerá principalmente da vontade e do querer filosofar. Então, “o essencial da filosofia é, constitutivamente, inensinável, porque há algo do outro que é irreduzível: seu olhar pessoal de apropriação do mundo, seu desejo, enfim, sua subjetividade” (CERLETTI, 2009, p. 38). Contudo, que fique claro que “ensinar filosofia não garantirá que alguém ‘aprenda’ a ser ‘um filósofo’, ao menos do modo como o professor o deseja” (CERLETTI, 2009, p. 38. Grifo do autor). Em outras palavras, a questão é bem mais complexa do que imaginamos.

Chegamos à conclusão que ensinar filosofia não é simplesmente um conteúdo que possa ser ensinado, mas uma atividade da razão, com isso, temos aqui o problema central no que concerne ao ensino de filosofia, a rigor: *não se pode ensinar filosofia e, sim, aprendê-la* (Grifo nosso), esta afirmação parece ser contraditória devido a máxima comum e muito disseminada pela a qual só há aprendizagem se houver ensino e clareza do que se deseja ensinar, no entanto, no que concerne a filosofia, é possível ensiná-la?

Segundo Porta (2002, p. 42) “a filosofia é a consumação plena da racionalidade”, a pergunta que se segue é: como ensinar essa tal consumação plena da racionalidade? Como ensinar a atividade da razão? Como ensinar o modo filosófico de pensar? Por isso, acreditamos que não se pode ensinar filosofia e, sim, aprendê-la, uma vez que, antes de tudo trata-se de uma construção subjetiva. Assim, a filosofia não é algo que possa ser transmitido por meio de um rigoroso e metódico processo pedagógico, por isso, a máxima anterior que “só há aprendizagem se houver ensino” não se aplica a filosofia.

Segundo Cerletti (2009), o que chamamos de ensino de filosofia consiste em “uma construção subjetiva, apoiada em uma série de elementos objetivos e conjunturais” (p. 08). Em outras palavras, é algo particular, um modo de pensar, uma atividade da razão, uma construção de si mesmo, um modo de ser e perceber o mundo, isso não é ensinado, é aprendido, não se transmite, é um fenômeno solitário que apesar de estímulos externos (relação professor/aluno, textos filosóficos e outros), se constitui apenas entre o ser (indivíduo), o mundo e a filosofia.

Por isso, na tratativa do “ensino” de filosofia “isso é algo que não se pode ser resolvido apenas didaticamente” (CERLETTI, 2009, p. 13), a questão nunca foi como ensinar filosofia e, sim, se ela pode ser ou não ensinada. Assim, podemos de modo geral elencar dois pontos a respeito da filosofia: primeiro, ela não pode ser ensinada

ou transmitida; a segundo, é que, apesar da impossibilidade da sua transmissão ou ensino, ela pode ser aprendida a partir de uma construção subjetiva. Consoante Cerletti (2009, p. 40) “‘aprender’ a filosofar implica uma decisão que é, em última instância, pessoal”, o que, mais uma vez, corrobora nossa afirmação anterior de que a filosofia não pode ser ensinada, mas aprendida. Assim,

[...] quem aprende filosofia filosofa quando cria, isto é, quando os conhecimentos que vai adquirindo ou com os quais conta são reordenados a partir de uma nova maneira de interpelá-los, ou seja, quando estabelecemos novas relações com o mundo” (CERLETTI, 2009, p. 40).

Observamos então algo muito além da transmissão de conteúdos e conceitos, temos embrionariamente algo de “filosófico”, na medida em que há uma nova relação com o mundo, ou seja, “‘o filosófico’ radica na possibilidade de revisar os supostos que apresentam como óbvio certo estado de coisas e as perguntas que são próprias desse estado de coisas naturalizado” (CERLETTI, 2009, p. 47). Assim, não se trata de uma mera aquisição ou acúmulo de saberes ou conhecimento, mas, a partir destes – textos filosóficos e/ou história da filosofia – desenvolver uma “atitude filosófica”, um “olhar aguçado” sobre o mundo e, sobretudo, romper as amarras – senso comum, crenças, dogmas e tantos outros mais – que nos são impostos. Assim,

Se o ensino filosófico tratasse de adaptar-se aos parâmetros de utilidade do mercado e ao formato espetacular, correria o risco de transformar-se em uma espécie de instrumentalismo, mais ou menos oportunista. Talvez conviesse reservar para si a potestade de não colaborar, pelo menos de maneira direta, em adestrar para um mundo segundo os termos antes descritos, mas preferencialmente deveria “servir” para compreendê-lo e desconstruí-lo. O ensino de filosofia deveria contribuir, em seu exercício para fazer dos estudantes agentes críticos capazes de pensar, avaliar e poder decidir da melhor maneira as condições de sua incorporação ao mundo de hoje (CERLETTI, 2009, p. 49-50).

Chegamos, com efeito, a duas afirmações. Em primeiro lugar, não se trata meramente de uma questão pedagógica, algo que será transmitido com vista à utilidade do mercado, apesar de, em certa medida, contribuir para tal. Ademais é plausível admitir algum tipo de concepção pedagógica – transmissão de conteúdo, métodos de ensino e outros – apesar de não se resumir a isso. Segundo, pode-se afirmar que sim, trata-se de um problema filosófico, desde o seu conceito, até mesmo às discussões sobre as possibilidades do seu ensino, em que não há um só conceito unânime apesar de encontrar algo de característico na maioria das definições, a saber,

a percepção crítica da realidade.

Segundo Cerletti (2009, p. 49-50) “o ensino de filosofia deveria contribuir, em seu exercício, para fazer dos estudantes agentes críticos, capazes de pensar, avaliar e poder decidir da melhor maneira as condições de sua incorporação ao mundo de hoje”. Este fragmento do autor nos traz à memória aspectos para que possamos pensar a filosofia como algo indomável. Ela não é um processo de reprodução mecânica, pelo contrário, ela possibilita a reflexão e o pensar; ela não visa adestrar, mas libertar, ou seja, ela possibilita um olhar mais agudo sobre a realidade como um todo e, com isso, pode contribuir com o desenvolvimento da capacidade do indivíduo de lidar com o mundo de maneira menos “robotizada” – mecânica e acrítica. Pois,

A Filosofia é teoria, visão crítica, trabalho do conceito, devendo ser preservada como tal e não como um somatório de ideias que o estudante deva decorar. Um tal somatório manualesco e sem vida seria dogmático e antifilosófico, seria doutrinação e nunca diálogo. Isto é, tornar-se-ia uma soma de preconceitos, recusando à Filosofia esse traço que julgamos característico e essencial (BRASIL, 2006, p. 35).

Aquilo que, com efeito, chamamos de “ensino de filosofia” não consiste meramente em um processo pelo qual podemos estar no mundo, muito mais que isso, trata-se de um processo para que tenhamos consciência dele. Dessa forma, “é essencial que haja um lugar e um momento para que os jovens e adultos possam pensar criticamente o mundo em que vivemos e decidir como nos situamos nele” (CERLETTI, 2009, p. 23). Dessa forma, ensinar filosofia ultrapassa a concepção pedagógica citada anteriormente. A filosofia visa trazer à tona uma formação para a consciência de tal modo que alunos e alunas tenham a consciência que possuem uma consciência. Assim,

Ensinar filosofia é dar um lugar ao pensamento do outro. Não tem sentido transmitir “dados” filosóficos (isto é, informações extraídas da história) como se fossem peças de uma loja de antiguidades com a qual os jovens não teriam qualquer relação. Não há sentido em tentar transmiti-los sem vivificá-los no perguntar dos alunos. A lógica do antiquário filosófico, que atesoura joias para oferecê-los sem vivificá-los no perguntar dos alunos. A lógica do antiquário filosófico, que atesoura joias para oferecê-las a alguns poucos privilegiados, emudece o filosofar e mutila a sua dimensão pública (CERLETTI, 2009, p. 87).

Não se trata simplesmente de transmitir conceitos, informações conceituais desprovidas de vida e reflexão, ou de depositar informações filosóficas nos alunos,

mas de dar vida aos conceitos a partir da imaginação e, por meio destes, dar vida ao pensamento do indivíduo, que ao tomar consciência do conceito, pode fazer com que a matéria prima da filosofia, a saber, a história da filosofia, não seja apenas um conglomerado de informações, e sim, uma energia pulsante para despertar a criticidade e a reflexão. Outrossim, é dar voz ao pensamento do aluno, sobretudo, por meio das provocações advindas do processo – relação professor/aluno, e, assim, proporcionar não um ambiente de reprodução, mas de produção e criação do pensar.

Esta é, portanto, uma característica idiossincrática da filosofia, ela sequer pode ser chamada de disciplina, uma vez que ela não visa disciplinar, muito pelo contrário, ela busca libertar e, para tal, não é possível desenvolver o pensamento crítico, livre e criativo apenas transmitindo conceitos e/ou informações aos alunos, pois “não há sentido em tentar transmiti-los sem vivificá-los no perguntar dos alunos” (CERLETTI, 2009, p. 87). Assim, é necessário fazer com que os conceitos se tornem significativos para os alunos. Dessa forma, para além do decorar conceitos para uma avaliação que sequer tenha sentido ou compreensão por parte do aluno, limitar essas reflexões constitui-se como um processo pobre de ensino em que os mesmos se tornam apenas reprodutores de informações incompreendidas e sem sentido, com a única finalidade de realizar provas e testes escolares, com o objetivo de uma nota aprovativa no ano letivo.

Diante disso, temos como proposta para o ensino de filosofia a arte de contar histórias aliada à literatura de ficção. Tal proposta visa ser um contraponto à mera transmissão de conteúdo, uma vez que, através da contação de história, é possível “vivificar” os conceitos e períodos históricos à luz da imaginação, fazendo com que os alunos e alunas possam também vivenciar e experimentar outras vidas possíveis – um outro *éthos*, um outro modo de ser. Ademais, é interessante pensarmos o porquê de tantas problemáticas no âmbito do que chamamos de “ensino de filosofia”, pois mesmo sabendo que se trata de algo tão complexo, poucos filósofos e/ou professores de filosofia têm dado atenção ao problema. Assim,

O problema consiste no fato de que os filósofos dão pouca ou nenhuma importância à questão do ensino. Os cursos preocupam-se em ensinar filosofia, transmitir o legado de sua história, às vezes preparando o pesquisador especializado nesse campo. E cumprem essa tarefa, de modo melhor ou pior, dependendo do caso. Mas não se importam com a formação do professor de filosofia (GALLO, 2012, p. 11-12).

Encontramos, dessa forma, o problema inicial, a saber, os próprios professores deixam em segundo plano a tratativa do ensino de filosofia, uma vez que não se dedicam a ela, ou seja, a questão da formação de professores é deixada de lado. Em outras palavras, “a tarefa de formar o professor é transferida para os Departamentos de Educação e suas didáticas e legislações, como se isso tudo não tivesse nenhuma relação com a prática da filosofia” (GALLO, 2012, p. 12). Essa situação, apresenta-se como um erro, pois delegar ao Departamento de Educação a tratativa do “ensino de filosofia” é partir do entendimento que ensinar filosofia é transmitir conteúdo, logo uma questão pedagógica e/ou transposição didática o que, por sinal, concede ao Departamento de Educação um caráter excepcional. Outra grande questão e, por sua vez, problema sobre o ensino da filosofia são justamente as perspectivas ou “filosofias”. Pois,

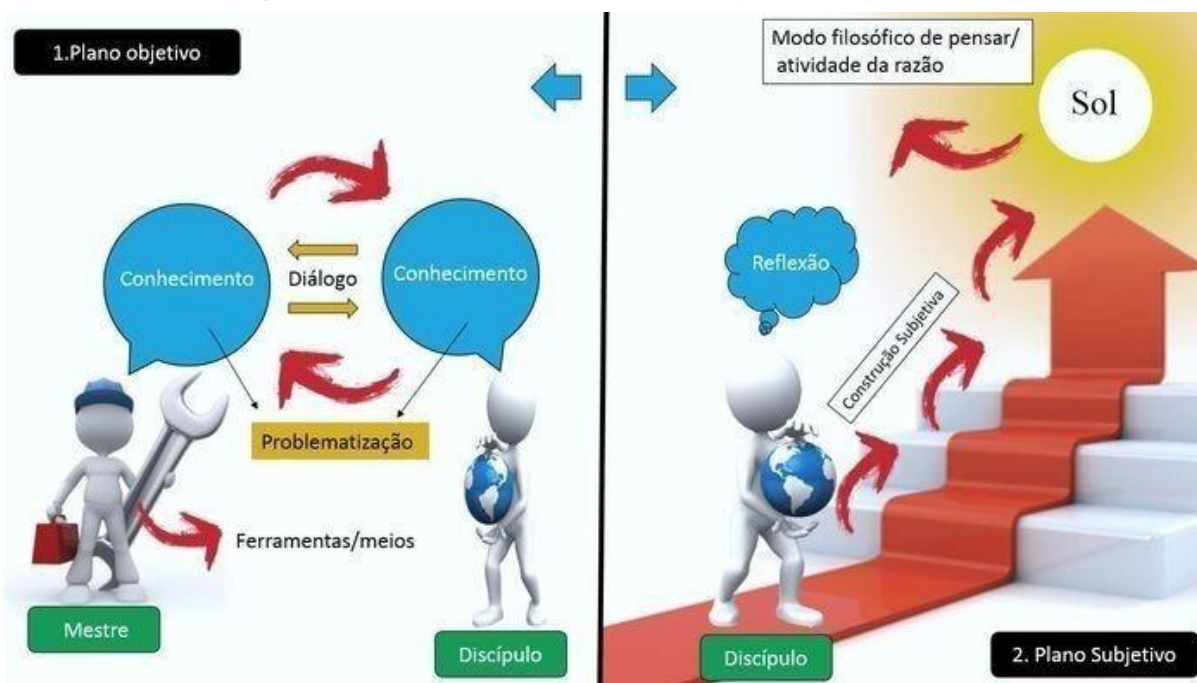
A filosofia é, possivelmente, o campo de saber mais plurívoco e, portanto, aberto a e suscetível de muitos equívocos. Não se pode falar em “filosofia” de forma geral, sem dizer de que filosofia falamos. Da mesma maneira, não se pode falar em “ensinar filosofia” como se se tratasse de algo geral e universal. [...] falar em ensinar filosofia é falar em ensinar uma determinada filosofia, ou em ensiná-la a partir de uma determinada perspectiva (GALLO, 2012, p. 38-39).

Ressaltamos que o professor não deve omitir as demais filosofias e abordagens, muito pelo contrário, cabe ao professor expor as mais diversas filosofias e/ou abordagens filosóficas, deixar clara a existência de cada uma delas e, com isso, demonstrar qual entre essas abordagens irá trabalhar com os alunos e alunas. Dessa forma, possibilitará ao aluno(as) o conhecimento da abordagem que será trabalhada em sala de aula.

Por isso, acreditamos ser a história da filosofia o meio fundamental para ensinar o “filosofar”, pois apesar da abordagem escolhida pelo professor os educandos (as) estarão em contato com as mais variadas filosofias no decorrer da história da humanidade, ou seja, em contato com os problemas e inquietações filosóficas que levaram muitos filósofos a buscarem as mais variadas respostas, pois “quando não há problema tampouco há filosofia” (PORTA, 2002, p. 26). Entrementes, tal processo enriquecerá o imaginário dos alunos (as), uma vez que, os mesmos estarão expandindo seu imaginário com as mais diversas filosofias e refletindo sobre os principais problemas e inquietações da história da humanidade.

2.2 O PAPEL DO PROFESSOR DE FILOSOFIA

Figura 1 — Relação professor/aluno na aprendizagem filosófica.



Fonte: O autor (2021).

Nossa ilustração visa esclarecer alguns pontos que temos levantado ao longo deste capítulo. Em primeiro lugar, devemos nos atentar aos dois planos: o primeiro é o objetivo, que se caracteriza pela presença do professor, possibilitando ferramentas e meios - problemas, reflexões, questionamentos e outros para que os alunos (as) possam esculpir a si mesmos. Não se trata aqui, necessariamente de uma transferência de conteúdo, mas de problematizar de tal modo que os/as alunos(as) fiquem instigados e/ou provocados a buscar respostas para as suas próprias inquietações, e assim, trilharem o caminho em direção ao sol. Inferir-se, pois que partindo do entendimento que a aprendizagem filosófica é uma construção subjetiva, um bom professor “será aquele que possa levar adiante, de forma ativa e criativa, essa construção” (CERLETTI, 2009, p. 08). Sendo assim, acreditamos que a nossa proposta de intervenção, a saber; arte de contar histórias aliada à literatura de ficção pode possibilitar esta construção subjetiva, bem como ser uma proposta e/ou forma ativa e criativa.

O plano subjetivo ou pré-filosófico é a etapa em que o aluno, a partir das suas próprias inquietações, busca respostas para as provocações feitas pelo/a professor/a, dessa forma, o professor apenas leva o aluno até a porta, dando-lhe base histórica e

filosófica, a partir daí, inicia-se a construção subjetiva – a decisão de entrar ou não é uma escolha do sujeito – apenas ele e o mundo. Nessa etapa, a reflexão torna-se refinada e sistemática, possibilitando ao aluno/sujeito galgar patamares superiores do intelecto (subida dos degraus) e, logo após, construir a si mesmo até que o fenômeno filosófico, "a consumação plena da racionalidade" o leve ao modo filosófico de pensar – a atividade da razão. Isto nos remete a outra pergunta “por que ensinar filosofia?” ou “por que ensinar filosofia na escola?”.

O ensino de filosofia na escola, com efeito, justifica-se por possibilitar movimento no pensamento do aluno, de modo “que o pensamento intervenha [...] na construção de problemas filosóficos e na disposição para tentar resolvê-los” (CERLETTI, 2009, p. 45). Ademais, é se debruçando sobre os mais variados conhecimentos, como a lógica, a linguagem, a ética, a política, a metafísica e outros temas da tradição filosófica, que se pode fomentar o imaginário, o pensamento e a inteligência dos alunos, tal é o papel da filosofia - “ensinar filosofia é dar um lugar ao pensamento do outro” (CERLETTI, 2009, p. 87). Depreende-se então que, não se faz filosofia suprimindo a capacidade de pensamento do outro, mas fomentando a capacidade de pensar, questionar e agir diante do imediatamente dado.

Segundo Karl Jaspers (1965, p. 147) “fazer filosofia é estar a caminho. Em filosofia, as questões são mais essenciais do que as respostas, e cada resposta torna-se uma nova questão”. Esta recorrente expressão de Jaspers, com efeito, nos dá os primeiros lampejos a respeito do papel do professor de filosofia. Observamos que a filosofia “está a caminho”, isto significa que ela é movimento, inquietude e reflexão, em outras palavras, ela nos remete ao fluxo, vivo e contundente, do ato de filosofar, um verbo pela qual “as questões são mais importantes que as respostas”, por isso, não cabe ao professor de filosofia apenas transmitir conteúdo aos alunos, ou direcioná-lo para um lado ou para o outro, ou seja, não cabe ao professor a mera transmissão de conceitos filosóficos, mas o resgate dos problemas filosóficos através da tradição filosófica e, com isso, vivificá-los pelo discurso, pela palavra e, sobretudo, pela reflexão.

O professor deve instigar o aluno na busca pelo saber – por sua “construção subjetiva” (CERLETTI, 2009, p. 8). Ressaltamos que tal processo é em si mesmo um amálgama de possibilidades, pois não há “receita” e, menos ainda, uma “fórmula” que leve o aluno ao filosofar e muito menos que lhe garanta tal atividade. Assim, o que entendemos por “mostrar o caminho” nada mais é que possibilitar ao aluno uma

atitude crítica diante do mundo – senso comum, dessa forma, “um bom professor ou professora de filosofia será aquele(a) que possa levar adiante, de forma ativa e criativa, essa construção” (CERLETTI, 2009, p. 8). – Dinâmica, fluida e livre.

Ensinar implica assumir compromisso e uma responsabilidade muito grandes. Um bom docente será alguém que se situa a altura dessa responsabilidade de problematizar sempre. [...] Os melhores professores e professoras serão aqueles que possam ensinar em condições diversas, e não só porque terão que idear estratégias didáticas alternativas, mas também porque deverão ser capazes de repensar, no dia a dia, os próprios conhecimentos, sua relação com a filosofia e o marco em que pretendem ensiná-la. Trata-se, muito mais do que de ocasionais desafios pedagógicos, de verdadeiros questionamentos filosóficos e políticos. A docência em filosofia convoca aos professores e as professoras como pensadores e pensadoras, mais do que como transmissores acríticos de um saber que supostamente dominam, ou com técnicos que aplicam estratégias didáticas ideadas por especialistas para ser empregadas por qualquer um, em qualquer lugar (CERLETTI, 2009, p. 9).

Depreende-se das palavras anteriores que os professores e professoras de filosofia devem possuir um *éthos*, – modo de ser – diferente dos demais professores, com efeito, o papel do professor de filosofia é fomentar de maneira livre e criativa o pensamento crítico dos alunos, ou seja, transcende a transmissão de conteúdo filosófico. Os professores de filosofia não devem ser vistos “como eventuais executores de receitas genéricas, mas como filósofos ou filósofas que criam a própria didática em função das condições em que se deve ensinar” (CERLETTI, 2009, p. 10). Assim, “os professores de filosofia ocupam o difícil lugar da transmissão, da provocação e do convite. Transmitem saberes, mas provocando o pensamento e convidando a pensar. Difundido certos conhecimentos, mas promovendo a sua apropriação pessoal” (CERLETTI, 2009, p. 39). Contudo, o professor de filosofia deve ser um professor de possibilidades, da inquietude, da provocação, do fluxo e, sobretudo, da suspeita. Outrossim, deve-se ter a convicção de que a filosofia não pode ser ensinada e/ou transferida, mas sim aprendida – uma construção subjetiva – sendo o professor o responsável por ajudar de maneira ativa e criativa nesta construção que, antes de mais nada, se dá no próprio sujeito.

3 LITERATURA E FORMAÇÃO HUMANA: EXPERIÊNCIAS E SENSAÇÕES PELA VIA DA IMAGINAÇÃO

Neste capítulo buscaremos apresentar a importância da literatura e/ou humanidades no processo de formação humana e, com isso, chamar a atenção para o “espírito das humanidades” (NUSSBAUM, 2015. p. 8), uma formação com vista à sensibilidade, à empatia e à tolerância princípios fundamentais a manutenção da democracia.

3.1 UMA FORMAÇÃO PARA A TOLERÂNCIA

A educação, como demosramos anteriormente, não se resume ao processo de ensino/aprendizagem – transferência de conteúdo e/ou comportamentos; mais que isso, ela é um processo de humanização – uma educação para a sensibilidade e empatia. Por isso, a literatura e/ou as humanidades têm um papel fundamental na formação humana, uma vez que, ligadas diretamente com a natureza humana, possibilitam uma formação voltada para o “espírito das humanidades” (NUSSBAUM, 2015. p. 8). Trata-se da formação do sujeito enquanto ser criativo, afetivo e empático, sendo assim, a educação não é simplesmente um processo que visa inserir o aluno no mercado de trabalho.

Certamente, uma formação especializada é importante para a atuação profissional, porém a educação é um processo ainda maior, pois consiste na preparação do indivíduo para a vida em comunidade/sociedade; no estabelecimento de relações pacíficas; e na resolução de conflitos de maneira criativa e racional. Ademais, contribui com a habilidade de desenvolver a sensibilidade e/ou empatia, capacidade de olhar para o outro como um ser humano, como um ser dotado de “alma”. Assim,

[...] Alma significa a capacidade de pensar e de imaginar que nos torna humanos e que torna nossas relações humanas e ricas, em vez de relações meramente utilitárias e manipuladoras. Quando vivemos em sociedade, se não aprendemos a enxergar tanto o eu quanto o outro dessa forma, imaginando em ambas capacidades inatas de pensar e de sentir, a democracia está fadada ao fracasso porque ela se baseia no respeito e na consideração, e estes, por sua vez, se baseiam na capacidade de perceber os outros como seres humanos, não como simples objetos (NUSSBAUM, 2015, p. 7).

Acreditamos, portanto, que a “educação” que olha para o ser humano como um objeto não é educação coisa alguma, trata-se apenas de um processo docilizador e castrador da imaginação e da sensibilidade – uma formação utilitária, ou seja, voltada apenas para a atuação profissional no mercado de trabalho. Além disso, a educação que visa apenas “fins lucrativos” constitui uma educação empobrecida de imaginação, reflexão e pensamento. Partindo desse entendimento, encontramos uma “tragédia”, – um esvaziar da educação, como enfatiza Nussbaum – sobretudo, os processos educacionais contemporâneos, cuja característica principal é a instrumentalização da vida humana. Nesse sentido, a educação é reduzida apenas a um processo técnico operacional, ou seja, um procedimento mecânico e utilitarista. Este processo é capaz de formar, em maior ou menor medida, algumas competências técnicas/operacionais, no entanto, este mesmo processo frio de formação é capaz de colocar em xeque a democracia e, com isso, solapar a boa convivência. Assim, instrumentalizar não é o mesmo que educar – educação não é instrumentalização é emancipação, ou seja, para a liberdade e autonomia. Afirma Nussbaum (2015, p. 15):

Estamos em meio uma crise de enormes proporções e de grave significado global. Não, não me refiro à crise econômica global que começou em 2008. Pelo menos naquela época todos sabiam que estavam diante de uma crise, e muitos líderes mundiais agiram de forma rápida e desesperada para encontrar soluções. Não, refiro-me a uma crise que, como um câncer, passa em grande parte despercebida; uma crise que no longo prazo, provavelmente será muito mais prejudicial para o futuro dos governos democráticos: uma crise mundial da educação.

Observamos que uma formação excessivamente técnica na qual a literatura e/ou humanidades estão sendo deixadas de lado, sobretudo, por não se caracterizar como algo imediato – algo lucrativo, com vista a atuação no mercado de trabalho, busca forma apenas mão de obra especializada e, com isso, acabam por fomentar o individualismo, egoísmo e a competitividade desenfreada, dessa forma, neste processo de formação os indivíduos são levados a ver o outro como meros obstáculos aos seus anseios e não como vidas humanas. De fato, a literatura e/ou as humanidades, e as artes não visam proporcionar, pelo menos, como finalidade, o lucro imediato, muito pelo contrário, antes de mais nada, a literatura possibilita o aperfeiçoamento da imaginação, da reflexão e da sensibilidade. Detalhadamente, trata-se do “espírito das humanidades: a busca do raciocínio crítico, das ideias ousadas, da compreensão empática das diferentes experiências humanas e da

compreensão da complexidade do mundo em que vivemos” (NUSSBAUM, 2015, p. 8-9).

Partindo deste entendimento, nossa proposta de intervenção vai ao encontro do papel das humanidades, a saber, a arte de contar histórias no ensino de filosofia, que aliada à literatura de ficção pode auxiliar numa possível expansão o imaginário das crianças e contribuir para a formação de sujeitos conscientes, de imaginação rica, reflexivos e tolerantes diante das diferenças e, conseqüentemente, formar uma sociedade mais humana, capaz de preservar e fomentar a democracia.

No entanto, consoante Nusbaum (2015, p. 4) “tanto no ensino fundamental e médio como no ensino superior, as humanidades e as artes estão sendo eliminadas em quase todos os países do mundo”. Diante disso, tal situação é preocupante, uma vez que, o futuro das humanidades e as artes estão também, em certa medida, imbricados com o futuro da humanidade.

Contudo, parece que estamos nos esquecendo da alma, do que significa para a mente abrir a alma e ligar a pessoa com o mundo de modo mais rico, sutil e complexo; do que significa aproximar-se de outra pessoa como uma alma, em vez de fazê-lo como um simples instrumento útil ou um obstáculo aos seus próprios projetos; do que significa conversar com alguém que possui alma, com outra pessoa que consideramos igualmente profunda e complexa (NUSSBAUM, 2015, p. 7).

A literatura e/ou humanidades, por sua vez, pode trazer à tona “relações ricas”, ou seja, relações que perpassam a noção de interesse e egoísmos, mas para além disso, a compreensão do outro como um ser humano e não como um objeto ou obstáculo a ser usado ou transpassado. Outrossim, fomentar a imaginação, reflexão e o pensamento – a empatia, tolerância e sensibilidade – além de expandir o imaginário com diversas experiências, possibilita o vivenciar de outras vidas pela via da imaginação. Assim, por meio das humanidades é possível não só a ampliação de conhecimentos, mas também o florescer da tolerância e da empatia, isto é, olhar para o outro como um ser dotado de “alma”, como reforça o fundador da Psicologia Analítica, Carl G. Jung (1991, p. 5), “conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana seja apenas outra alma humana”. Tal é o efeito da literatura: humanizar.

A literatura nos possibilita ultrapassar as barreiras do individualismo na medida em que faz-nos vivenciar, em certa medida, a vida do outro. A literatura nos faz sentir o outro e nos possibilita a ação de nos “colocarmos” no lugar do outro e, assim, nos

faz viver as experiências e sentimentos numa perspectiva diferente da nossa. Dessa forma, nos faz entender e/ou compreender o diferente, o que faz nascer em nós a tolerância. Por isso, é necessária a compreensão de que somos “animais políticos”, destarte, “claramente se compreende a razão de ser o homem um animal sociável em grau mais elevado que as abelhas e todos os outros animais que vivem reunidos” (ARISTÓTELES, 2004, p. 14). Além disso, juntos temos a responsabilidade de cuidar do planeta e zelar pela boa convivência, mas, para isso, é fundamental que sejamos, antes de mais nada, humanizados e não instrumentalizados, precisamos não apenas de uma formação e/ou instrução científica, mas de imaginação, fantasia e magia: de educação. Dessa forma,

A instrução é científica e desenvolve a inteligência do homem – a educação é sapiência e molda a alma do homem, nenhum homem deixa de ser mau por ser inteligente, mas todo homem diminui a sua maldade na razão direta que aumenta a sua sapiência porque sapiência é bondade e espiritualidade (ROHDEN, 2005, p. 30).

Começamos, dessa forma, a compreender o papel das humanidades para a formação humana, e sobretudo, para o convívio entre os seres humanos – para a manutenção da democracia local e global. Por isso, concordamos que uma formação fundamentalmente técnica e instrutiva é prejudicial aos seres humanos, na medida em que, os reduzem a “máquinas” e/ou engrenagem mecânicas no seio da sociedade. Assim, uma “educação” que se preocupa apenas em ensinar e/ou transmitir competências para a atuação profissional significa reduzir o indivíduo a uma ferramenta. Em outra perspectiva, uma formação científica aliada à formação crítica, fomento da criatividade e imaginação, pode em maior medida possibilitar o desenvolvimento de habilidades crucias à convivência humana, como a tolerância e a empatia. Conforme afirma Nussbaum (2015, p. 9): “nos últimos anos, o ensino de ciência concentrou-se, corretamente, em treinar as competências que favorecessem o raciocínio crítico, a análise lógica e a imaginação. Corretamente adotada, a ciência é amiga das humanidades, não sua inimiga”. Diante disso, percebemos que não se trata de demonstrar a superioridade de uma sobre a outra, mas de possibilitar uma formação e/ou educação menos robotizada, mecânica, instrumentalizada ou apenas com “fins lucrativos”, pelo contrário, trata-se de uma formação mais rica voltada para a humanização – bondade, imaginação e sensibilidade, formação esta que está intimamente (conforme demonstramos anteriormente) ligada à literatura e/ou

humanidades e às artes.

3.2 UMA FORMAÇÃO PARA A EMPATIA

A relação entre literatura e empatia se faz pelo poder que a literatura tem de nos proporcionar a experimentar e/ou vivenciar por meio da imaginação outras vidas possíveis e, com isso, ampliar nossos horizontes em relação ao outro e às possibilidades da vida humana, por exemplo, na contemplação imaginativa da vida do outro – de suas angústias, sofrimentos, alegria e tantas outras mais. Dessa forma, nos comovemos, em certa medida, ao "sentir" as dores e angústias do outro a partir da situação mesma em que este se encontra. Este experimentar se dá a ouvir a história do outro, em que podemos imaginar e, portanto, vivenciar pela via da imaginação o que se passa com o outro, pois como mencionado "é ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais" (ABRAMOVICH, 1997, p. 17). Este "sentir" e "vivenciar" são aguçados através das humanidades, uma vez que é por meio destas que a imaginação pode criar e vivenciar diversas formas de sentimento. Afirma Nussbaum (2015, p .8):

Essas competências estão ligadas às humanidades e às artes: a capacidade de pensar criticamente; a capacidade de transcender os compromissos locais e abordar as questões mundiais como um "cidadão do mundo"; e, por fim, a capacidade de imaginar, com simpatia, a situação difícil em que o outro se encontra.

A empatia, com efeito, pode ser desenvolvida através da literatura, ou seja, do fomento da imaginação. Ademais, é por meio da expansão do imaginário que se pode desenvolver a tolerância e a empatia, uma vez que, desse modo, pode-se transcender o campo pessoal de experiência, não se limitando a questões locais e particulares, mas sempre buscando, com sensibilidade, entender a situação do outro, mesmo que distante da comunidade em que vivemos. Dessa forma, é possível, em certa medida, sustentar a democracia e a pluralidade de pensamento. Isso porque, a empatia,

É a capacidade de imaginar a experiência do outro – uma capacidade que quase todos os seres humanos possuem de alguma forma – precisa ser bastante aumentada e aperfeiçoada, se quisermos ter alguma esperança de sustentar instituições decentes que fiquem acima das inúmeras divisões que qualquer sociedade moderna contém (NUSSBAUM, 2015, p. 11).

A empatia, por sua vez, é fruto da nossa capacidade imaginativa, uma capacidade que nos permite imaginar o outro a partir dele mesmo, de suas dores, angústias e medos. A imaginação, por sua vez, é fomentada pela literatura que possibilita a expansão do imaginário humano – “mundo das representações” (WUNENBURGER, 2007, p. 20). Ainda sobre o imaginário,

Conviremos, portanto, em denominar imaginário um conjunto de produções, mentais ou materializadas em obras, com base em imagens visuais (quadro, desenho, fotografia) e linguísticas (metáfora, símbolo, relato), formando conjuntos coerentes e dinâmicos, referentes a uma função simbólica no sentido de um ajuste de sentidos próprios e figurados (WUNENBURGER, 2007, p. 11).

Este processo pode fazer aflorar a tolerância e o respeito às diferenças, uma vez que o/a leitor/a ultrapassa seu horizonte particular de experiências – assim, há a possibilidade de, pela via da imaginação, entender o outro. De igual modo, a imaginação enriquecida pela literatura é capaz de produzir/criar modelos possíveis da experiência humana, além daqueles que já povoam a imaginação do/a leitor/a, como uma série de imagens de experiências diversas registradas anteriormente e que podem fazer com que o indivíduo se relacione melhor com o mundo à sua volta, superando o seu horizonte particular de experiência e tornando-o “cidadão do mundo” (NUSSBAUM, 2015, p. 8). Nesse sentido, Suzanne Keen afirma que:

Por meio de personagens fictícios, podemos habitar com imaginação as circunstâncias, dilemas e desejos de pessoas como figuras, algumas das quais representam pessoas social ou temporalmente remotas. Frequentemente respondemos aos personagens como se fossem seres humanos como nós, e temos que aprender a convenção profissional de tratá-los como ‘massas de palavras’ em vez de pessoas. Alguns, é claro, como os personagens de fantasia, nem mesmo se parecem com humanos, mas isso parece não ser obstáculo para nossa imaginação e sentimento por eles (KEEN, 2007, p. 101).¹

O contato com a literatura ficcional, por sua vez, possibilita como já mencionado

¹ Through fictional characters, we can imaginatively inhabit the circumstances, dilemmas, and desires of person like figures, some of whom represent socially or temporally remote people. We often respond to characters as if they were human beings like us, and we have to learn the professional convention of treating them as “word masses” rather than as people. Some, of course, like the characters of fantasy, don’t even resemble humans, but that seems to prove no obstacle to our imagining and feeling for them (KEEN, 2007, p. 101).

o “habitar das circunstâncias” de cada personagem e, com isso, há uma comoção com a trama ao nos imaginarmos nas mesmas situações vividas pelos personagens. Dessa forma, é possível desenvolver uma espécie de afetividade ou afeição pela personagem e, com isso, há uma expansão do nosso imaginário, pois acabamos, por assim dizer, ultrapassando o nosso horizonte particular de experiências. Entrementes, ressaltamos aqui que a relação entre empatia e literatura é bastante considerável, uma vez que a empatia é uma capacidade humana que perpassa a simpatia, enquanto a simpatia é o que nós, em nosso horizonte particular de experiência, sentimos em relação ao outro; a empatia é a capacidade de entender o outro a partir dele mesmo – de seus valores e perspectivas. Dessa forma, a literatura e/ou humanidades ajuda sobremaneira no florescer da empatia e, com ela, podemos pensar no futuro da democracia – da boa convivência, da pluralidade de ideias. Afirma Keen (2007, p. 101),

Quer nos sintamos com os personagens no acordo emocional da empatia, nos identificamos com eles por meio de papéis deliberados ou experimentamos a identificação espontânea de personagens, deixamos de ler absorvidos com a sensação de saber mais sobre os outros e, às vezes, também sobre as culturas alienígenas tempos convocados por mundos ficcionais. Lembro-me de ter me sentido assim em diferentes décadas de minha carreira de leitor sobre *As Memórias de uma Gueixa* de Arthur Golden (1997), *O Flautista de Nevel Shute* (1942) e *Capacete de Chifres* de Henry Treece (1963), então associo a sensação a filmes históricos. ficção, um híbrido de realismo e romance.²

Mantendo essas reflexões no nosso horizonte, voltamo-nos para o cerne desta pesquisa uma vez que acreditamos que a arte de contar histórias aliada à literatura pode fomentar e trazer à tona o “espírito das humanidades”, a saber, uma sociedade empática, reflexiva e, sobretudo, humana. Contudo, acreditamos que este processo se inicia ainda na infância através das narrativas, das histórias, pois é por meio delas que a criança pode expandir o seu imaginário – mundo de representações – com outras experiências e visões de mundo, o que possibilitará a ela o conhecimento e a compressão das mais variadas formas de ver e interpretar o mundo a sua volta. Em

² Whether we feel with characters in the emotional accord of empathy, identify with them through deliberate role taking, or experience spontaneous character identification, we come away from engrossed reading with the sense of knowing more about others, and sometimes also about the alien cultures and times called up by fictional worlds. I recall feeling that way in different decades of my reading career about Arthur Golden’s *The Memoirs of a Geisha* (1997), Nevil Shute’s *The Pied Piper* (1942), and Henry Treece’s *Horned Helmet* (1963), so I associate the sensation with historical fiction, a hybrid of realism and romance.

outras palavras, traz à tona a tolerância e o respeito, na medida em que, nos faz compreender que a nossa visão e/ou maneira de interpretar o universo/mundo não é a única possível

4 “INVOCÇÃO ÀS MUSAS...” A EXPANSÃO DO IMAGINÁRIO ATRAVÉS DA ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O ENSINO DE FILOSOFIA

Neste capítulo apresentaremos a nossa proposta de intervenção para o ensino de filosofia. Demonstraremos como a arte de contar histórias, aliada à literatura de ficção, pode produzir um ensino de filosofia capaz de ultrapassar a transmissão de conteúdo e fomentar, em certa medida, a expansão do imaginário da criança. Para tanto, realizamos uma adaptação da *Ilíada* de Homero, a partir da releitura de José Angeli, pensada para atingir o público Infantojuvenil. Transcrevemos e adaptamos cada um dos 24 cantos para crianças.

4.1 FILOSOFIA, EDUCAÇÃO E LITERATURA

Na obra a *República* Platão faz duras críticas aos poetas, uma vez que, segundo ele, a poesia não passa de mentiras e/ou falácias: nelas, os deuses são retratados como seres vingativos, ambiciosos, egoístas e tantas outras características que, para Sócrates, corrompem as crianças, futuros membros da *pólis*. Assim, não se deve usar de tais narrativas e/ou fábulas na formação das crianças, pois, para ele “quanto maior o seu encanto poético, menos devem escutá-las meninos e adultos que se destinam a ser livres e a temer a escravidão mais do que a morte” (PLATÃO, 2018, p. 93). Em outras palavras, para Platão, as narrativas, tais como as de Homero e Hesíodo, são apenas veículos para o erro e o engodo, distantes da verdade.

Segundo Platão, essas narrativas, uma vez que estariam descoladas da realidade, podem deformar a conduta dos cidadãos da *pólis*, pois ao contrário de enfatizar as virtudes dos deuses, estes são demonstrados de forma corrompida e degenerada, com características assaz humanas, como ódio, medo, inveja, destemperança, vingança e outras más ações. Assim, acabariam por fomentar e/ou dar respaldo para que os indivíduos também agissem assim, pois se os deuses que deveriam ser exemplo assim o fazem, logo os humanos também poderiam assim proceder. Afirma,

- Pois neguemos crédito a tudo isso [...] nem deixaremos que se diga que Teseu, filho de Poseidon, e Pirítoo, filho de Zeus, intentaram tão revoltantes sequestros, nem que qualquer outro herói ou filho de Zeus tenha ousado

jamais cometer delitos tão atroz e sacrílegos como os que em nossos dias lhes são aleivosamente atribuídos. Obriguemos, pelo contrário, os poetas a dizer que semelhanças não são obras dos heróis, ou então que estes não são filhos dos deuses; mas que não afirmem ambas as coisas ao mesmo tempo nem procurem persuadir nossos jovens de os deuses fazem barbaridades ou de que os heróis são tão ruins como qualquer outro homem... ideias que, como dizíamos, não são piedosas nem verdadeiras, pois já demonstramos que nada de mau pode vir dos deuses (PLATÃO, 2018, p. 100).

Platão defende que cabe ao filósofo analisar as narrativas, a fim de diagnosticar quais delas trazem uma postura imitativa que induzem ao erro, uma vez que essa é a causa do engodo, qual seja, a mentira entre os cidadãos da *pólis*, logo é preciso evitá-las na formação das crianças, pois “a verdade merece ser estimada sobre todas as coisas, [...] a mentira de nada serve aos deuses” (PLATÃO, 2018, p. 96). Sob esse entendimento, para Platão os poetas causam sérios problemas à *pólis*:

Porque, meu bom, Adimanto, se nossos jovens ouvirem a sério tais histórias em vez de levá-las em brincadeira como seria justo, raros serão os que consideram semelhantes ações indignas de si mesmos, uma vez que não passam de homens mortais; tampouco tratarão de refrear qualquer impulso que lhes venha de dizer e fazer o mesmo. Muito ao contrário, diante do menor contratempo se entregarão a longos trenos e lamentações, sem se envergonharem nem demonstrar qualquer domínio próprio (PLATÃO, 2018, p. 95).

Segundo Platão, estas narrativas “prejudicam quem as escuta. Porque é indubitável que todos começarão a desculpar os seus próprios vícios quando se convencerem de que o mesmo que eles fazem o fazem também” (PLATÃO, 2018, p. 100). Dessa forma, retratar deuses e heróis como viciados, como seres entregues às suas paixões e desejos, envoltos em cólera e destemperança, deformará os cidadãos, por isso, “é necessário pôr um dique a essa espécie de mitos, a fim de que não venham a engendrar a frouxidão moral entre os nossos jovens” (PLATÃO, 2018, p. 100). Em outras palavras, para que não venha a corromper os jovens.

Ainda na *República*, especificamente, no livro III, Platão traz sua teoria do gênero. Para ele, há três formas de gêneros literários, sendo eles “narração simples, narração imitativa ou por uma mistura de ambos os sistemas” (PLATÃO, 2018, p. 102). A narração simples (I) acontece quando o poeta fala e não tenta ocultar-se como se fosse outra pessoa a falar na narrativa. A narração imitativa (II) pode ser entendida como o inverso da primeira, ou seja, quando o poeta tenta se ocultar na narrativa se passando por outra pessoa; e, por fim, a narração mista (III). Esta é composta por

elementos das anteriores – simples e imitativa. Conforme afirma,

[...] há uma espécie de ficções poéticas que se desenvolvem inteiramente por imitação; neste grupo entram a tragédia, como dizes, e a comédia. Há também o estilo oposto, em que o poeta é o único a falar; o melhor exemplo desse estilo é o ditirambo. E, por fim, a combinação de ambos pode ser encontrada na epopeia e em outros gêneros de poesia (PLATÃO, 2018, p. 104).

Platão, por sua vez, condena a poesia imitativa e/ou mimética, para ele deve-se prezar pela “rejeição da poesia imitativa, que de modo algum deve ser admitida” (PLATÃO, 2018, p. 376). Sendo esta, nociva ao espírito dos ouvintes. O supracitado pensador ainda afirma: “todas estas obras me parecem causar dano à mente dos que ouvem quando não têm como antídoto o conhecimento de sua verdadeira índole” (PLATÃO, 2018, p. 376). Dessa forma, Platão conclui que o poeta em sua arte apenas realiza uma cópia da cópia da verdade. Por exemplo, segundo ele há três espécies de camas e de três fazedores de camas, sendo o primeiro, Deus que criou a cama em natureza e essência; segundo, o marceneiro que, por meio da ideia universal, realiza a cama; e, por fim, o pintor que faz a cama a partir da cama fabricada pelo marceneiro, em outras palavras, um imitador daquilo que é produzido pelos outros. O filósofo, ainda postula no livro X da *República*, “e imitador será também o poeta trágico, que ocupa, como todos os outros imitadores, o terceiro lugar na série, a começar do rei e da verdade” (PLATÃO, 2018, p. 380). Dito de outra forma, o poeta imita apenas a aparência da realidade essencial existente no mundo das ideias, sendo assim, a cópia da imitação da verdade ou como já afirmamos a cópia da cópia. Assim, o ideal para Platão é eliminá-la da *pólis*.

Aristóteles, por outro lado, traz uma concepção completamente diferente da do seu mestre Platão. Mostra-se avesso à doutrina da condenação da poesia, pois ele entendia que ela é fundamental na vida humana, sobretudo para a aprendizagem. A imitação, para ele, constitui de um processo natural e ainda mais latente entre os seres humanos. Afirma,

Parece ter havido para a poesia em geral duas causas, causas essas naturais. Uma é que imitar é natural nos homens desde a infância e nisto diferem dos outros animais, pois o homem é o que tem mais capacidade de imitar e é pela imitação que adquire os seus primeiros conhecimentos; a outra é que todos sentem prazer nas imitações (ARISTÓTELES, 2008, p. 42)

Indo na contramão do seu mestre, Aristóteles propõe uma defesa da poesia,

desnaturalizando, em certa medida, a crítica feita por Platão à poesia, à arte e/ou à imitação. Ressaltando o valor educacional da poesia, para ele, imitação (*mímesis*) possui uma função diferente da proposta por Platão, pela qual o poeta conta aquilo que pode acontecer de acordo com as leis da verossimilhança e não aquilo que aconteceu. Assim, “a função do poeta não é contar o que aconteceu, mas aquilo que poderia acontecer, o que é possível, de acordo com o princípio da verossimilhança e da necessidade (ARISTÓTELES, 2008, p. 54). Dessa forma, para Aristóteles o poeta não imita fatos da realidade, mas aquilo que poderia acontecer.

Por isso, numa história e/ou narrativa o poeta, ao representar algum temperamento, atitude e/ou ação, desde que estejam de acordo com os princípios de verossimilhança e necessidade, não trata do que aconteceu, mas de um fato universal que pode acontecer. Com isso, para Aristóteles a poesia trata de um fenômeno universal, dessa forma, ao ouvirmos uma história, segundo o referido pensador, aprendemos sobre a natureza das ações humanas e não sobre um comportamento ou ação específica. Assim, o interlocutor aprende e realiza correspondências com a sua própria vida. “Portanto, a poesia é mais filosófica e tem um caráter mais elevado do que a História. É que a poesia expressa o universal, a História o particular” (ARISTÓTELES, 2008, p. 54). Nesse entendimento, ele define a Tragédia como,

A tragédia é a imitação de uma acção elevada e completa, dotada de extensão, numa linguagem embelezada por formas diferentes em cada uma das suas partes, que se serve da acção e não da narração e que, por meio da compaixão (*éleos*) e do temor (*phóbos*), provoca a purificação (*kátharsis*) de tais paixões (ARISTÓTELES, 2008, p.12).

Percebemos que, diferentemente de Platão, a tragédia e/ou poesia não se trata de um engodo da realidade que induz a o espectador ao erro, pelo contrário, tais obras para Aristóteles seriam uma forma de purificar (*kátharsis*) os indivíduos de seus vícios e paixões. Dessa forma, observamos que, em consonância com Aristóteles, autor da *Poética*, nossa proposta de intervenção, qual seja, a arte de contar histórias como contribuição/complementação/alimentação para o desenvolvimento do imaginário da criança, muito mais que expandir o imaginário da criança é capaz de, em certa medida, auxiliar que as crianças entendam melhor suas paixões, sentimentos, emoções e aprendam lidar melhor com elas.

Diferentemente de Platão, que entendia a imitação como uma forma de indução ao erro e ao distanciamento da verdade, respaldando as ações e vícios dos cidadãos

da *pólis*, bem como atribuindo características más à conduta dos deuses – ódio, vingança, destemperança e tudo o mais, para Aristóteles, trata-se não da verdade ou daquilo que aconteceu, mas daquilo que acontece ou pode acontecer, ou seja, uma retratação e/ou imitação pautada na verossimilhança e na necessidade, naquilo que é universal e próprio da natureza humana.

Partindo deste entendimento, passemos então à relação entre educação e literatura, mas é preciso, antes de mais nada, plasmar o significado de cada um dos termos e, posteriormente, demonstrar a intrínseca relação que nos parece indissociável. Na literatura, trata-se “de uma escrita criativa, imaginativa, não comprometida com a veracidade empírica dos seus ditos e cujo objetivo é ser um texto com valor estético próprio” (CARDOSO, 2011, p. 12). Ademais, a palavra literatura origina-se do latim *littera*, que significa “letra”, ou seja, a literatura é, *grosso modo*, “qualquer coisa escrita” (CANTON, 2016, p. 12). Além disso, ela é mais antiga que sua definição etimológica, pois sua origem remonta aos primórdios da humanidade. Em outras palavras, a literatura é a arte da palavra; é por meio dela que se torna possível transmitir o patrimônio cultural da humanidade. Ademais, “a literatura – como qualquer outra forma de arte – é criação” (CARDOSO, 2011, p. 25).

[...] literatura significava a mesma coisa que “gramática”. A literatura era o trabalho de ensinar a ler e a escrever, de tal modo que o latim *litteratura* e o grego *grammatiké* indicavam a mesma coisa. *Littera* e *gramma* significavam “letra” e os professores que ensinavam a leitura e a escrita eram chamados de *litterator* (em latim) ou *grammatikós* (em grego), bem diferentemente do sentido que têm hoje o literato e o gramático (CARDOSO, 2011. p. 25).

Assim, podemos visualizar o ponto de interseção entre educação e literatura. Trata-se da conservação e da transmissão do patrimônio cultural e intelectual da humanidade. Nesse sentido, a educação é “o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual” (JAEGER, 1994, p. 11). Assim, tanto a literatura quanto a educação visam manter vivo o impulso de conservação e manutenção da estrutura humana. Nesse aspecto, a literatura se confunde com a própria educação, sendo ela o mecanismo de cultivo do espírito por excelência, pois somente o homem, por meio da vontade e da razão, é capaz de produzir cultura, de cultivar o próprio espírito, “elevando sua capacidade a um nível superior” (JAEGER, 1994, p. 11). Portanto, educação e literatura são os dois veículos fundamentais na conservação do espírito humano. Assim,

Ao estudarmos as histórias das culturas e o modo pelo qual elas foram sendo transmitidas de geração para geração, verificamos que a literatura foi o seu principal veículo. Literatura oral ou literatura escrita foram as principais formas pelas quais recebemos a herança da tradição (COELHO, 2000, p. 16).

Logo, a literatura (e a educação) é um “fenômeno visceralmente humano” (COELHO, 2000, p. 28 *Grifo do autor*). É por meio dela que podemos vivenciar e conhecer outras épocas e experiências; é por meio dela que podemos dialogar com Homero, Platão, Shakespeare, Machado Assis e tantos outros. Assim, “a criação literária será sempre tão complexa, fascinante, misteriosa e essencial, quanto à própria condição humana” (COELHO, 2000, p. 28). Dessa forma, a educação e a literatura se coadunam, uma vez que aquela é o processo pelo qual o indivíduo adquire as bases culturais para a sua inserção no mundo e, para isso, é preciso ter o conhecimento mínimo do horizonte de experiências da vida humana – por meio da expansão do imaginário – que, por sua vez, se dá em maior escala pela literatura, na medida em que ela fornece experiências/imagens a respeito da própria natureza humana. Assim, a literatura nos faz mergulhar no mar de possibilidades da existência humana.

A educação e a literatura são condição *sine qua non* para a formação e conservação do espírito humano, por isso, educar pela literatura é formar o homem com aquilo que lhe é próprio, uma vez que, “sua matéria é a palavra (o pensamento, as ideias, a imaginação), exatamente aquilo que distingue ou define a especificidade do humano” (COELHO, 2000, p. 10), a capacidade de criar, pensar e imaginar um mundo que gostaríamos de viver. Dessa forma,

Os antigos estavam convencidos de que a educação e a cultura não constituem uma arte formal ou uma teoria abstrata, distinta da estrutura histórica objetiva da vida de uma nação; para eles, tais valores concretizavam-se na literatura, que é a expressão real de toda cultura superior (JAEGER, 1995, p. 1-2).

A literatura “nos dá uma experiência que nos estende verticalmente até as grandes alturas e as grandes profundezas do que a mente humana é capaz de conceber; até aquilo que corresponde aos conceitos religiosos de Céu e Inferno” (FRYE, 2017, p. 88). Com ela, podemos fomentar a imaginação e, conseqüentemente, a nossa inteligência, ademais, é por meio dela que podemos chegar à catarse.

E mais: essas representações da vida humana nos mostram tanto ações

elevadas, quanto inferiores da alma humana que refletem, em certa medida, nossas próprias vidas. Além disso, podemos expandir nossas experiências pela via da imaginação. Como reforça Aristóteles (2008, p. 40) sobre a representação das ações humanas, “Homero representa os homens melhores do que são, e Cleofonte, como são, enquanto Hegémon de Tasos, o primeiro que escreveu paródias, e Nicócares, o autor da *Deitíada*, os representam piores”. Dessa forma, podemos estar em contato com as múltiplas facetas humanas ainda que de forma imaginativa, antes mesmo de nos deparamos com elas na realidade, o que nos possibilita também uma forma de agir diante de tal fenômeno. Assim,

A tragédia não é a imitação dos homens, mas das acções e da vida [tanto a felicidade como a infelicidade estão na acção, e a sua finalidade é uma acção e não uma qualidade: os homens são classificados pelo seu character, mas é pelas suas acções que são infelizes ou o contrário (ARISTÓTELES, 2008, p. 49).

Através deste entendimento, há por parte do interlocutor uma formação ou ampliação sobre as ações retratadas na poesia, não meramente da pessoa em particular, mas devido à universalização da ação. Assim, o espectador pode “purificar-se” ao passo que amplia o seu imaginário com as mais variadas imagens das ações e comportamentos que os enredos podem possibilitar. No entanto, não é com a *kátharsis* que se preocupa o nosso trabalho, mas com a expansão do imaginário da criança de modo a ampliar os seus horizontes de experiência.

Encontramos, em certa medida, uma espécie de diálogo ou relação entre a filosofia, educação e a literatura, já em Platão “o primeiro marco da contenda opondo o partido do pensamento filosófico à facção dos que poetam” (NUNES, 2009, p. 28). Há um encontro desde os tempos idos, ambas se relacionam sem deixar as suas particularidades, àquilo que é próprio de cada uma, como bem afirmou Benedito Nunes (2008, p. 28) “filosofia e poesia se encontram, se correspondem, se atravessam, e mesmo assim continuam diferentes. Sem coincidirem, enriquecem-se mutuamente”. Em outras palavras, a filosofia ao se debruçar sobre a poesia e a poesia sobre a filosofia se expandem em seus respectivos campos, sem deixarem de ser elas mesmas. Assim,

Poeta e filósofo conservam cada qual a sua identidade própria; e, ainda, o traspasse deixa patente que filosofia e poesia, longe de serem unidades fixas, monádicas, sem janelas, mantendo entre si conexão unívoca e hierárquica,

à maneira de duas disciplinas distintas, conforme nos legou a tradição clássica que Hegel averbou ao absorver a poesia na filosofia, são unidades móveis, em conexão recíproca. [...] É o fato de que, nessa conexão recíproca, a filosofia faz da obra literária como tal objeto de sua indagação (o que ela é, ao que visa, qual a sua estrutura) e a obra, por sua vez, reverte sobre a Filosofia, da qual, ela, obra, se faz, como poética, a instância concreta, reveladora (ou desveladora) das originariamente abstratas indagações filosóficas (NUNES, 2009, p. 29).

Dessa forma, o nosso trabalho se desenvolve nessa linha tênue entre filosofia, educação e literatura, uma vez que se vale da literatura para a expansão do imaginário e fomento das emoções, sensações e experiências, bem como o vivenciar de outras possibilidades verossímeis, e da filosofia, por problematizar o imediatamente dado e propor uma forma e/ou possibilidade para o ensino dela mesma, na medida em que se expande para além do senso comum, e não, como apontamos anteriormente, apenas como uma simples transmissão de conteúdos filosóficos. Por fim, educação, por ampliar o repertório de experiências das crianças participantes do projeto e, por meio da arte de contar história, fomenta o desenvolvimento delas.

Tal é o nosso objetivo com nossa proposta de intervenção, pois acreditamos que através da contação de histórias – como método – seja possível fomentar o desenvolvimento e a ampliação da imaginação e imaginário das crianças participantes, trazendo à tona uma possibilidade para o ensino de filosofia, acreditamos que muito mais que ensinar os conteúdos filosóficos, por meio da arte de contar história e da literatura de ficção é possível também proporcionar experiências, sensações e emoções – um experimentar de outras vidas possíveis.

4.2 O PAPEL DA LITERATURA NA EXPANSÃO DO IMAGINÁRIO

Segundo Northrop Frye (2017, p. 17) “[...] a língua materna, como tal, é a mais prática das disciplinas: não se pode entender nada nem tomar parte na sociedade sem ela”, ou seja, o domínio da língua materna é condição *sine qua non* para que a criança possa situar-se no mundo, pois “a língua materna tem precedência sobre quaisquer outros objetos de estudo: nada se compara a ela em utilidade”. Em outras palavras, sem o domínio da língua materna é impossível mergulhar no mundo da literatura, uma vez que “onde quer que o analfabetismo seja um problema, é um problema tão grave quanto a falta de alimento ou abrigo” (FRYE, 2017, p. 12). Em outras palavras, o analfabetismo é, em certa medida, capaz de impossibilitar a entrada

da criança no mundo da literatura e dificultar sua compreensão no mundo da vida.

Ainda de acordo com Frye, a literatura “dizem-nos: é uma das artes, tal como a música ou a pintura, [...] o instrumento que usamos para compreendê-la é a chamada imaginação” (FRYE, 2017, p. 12-13), ou seja, sem imaginação é impossível vivenciar e compreender as mais variadas experiências literárias. Diante disso, acreditamos que a arte de contar histórias é capaz de enriquecer, refinar e exercitar a capacidade imaginativa da criança, uma vez que ela possibilita vivenciar diversas experiências e/ou formas de vidas possíveis.

Podemos afirmar com isso, que a contação de histórias possui um componente pedagógico que possibilita um mundo de possibilidades, desde experiências elevadas até às mais inferiores da conduta humana. Ela nos ensina a lidar com as questões humanas, ou pelo menos, nos proporciona o contato com tais questões pela via da imaginação. Assim, contar história possibilita a troca de experiência, ou seja, auxilia o ser humano a compreender o mundo que vive e a vivenciar as mais diversas emoções. Como afirma Abramovich (1997, p. 17):

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente o que as narrativas provocam em quem as ouve.

Por outro lado, essa faculdade de narrar e/ou contar história encontra-se cada vez mais empobrecida e, com isso, as experiências estão cada vez mais rasas, pois já não se contam mais histórias; as pessoas já não partilham mais suas experiências com a mesma riqueza; estão fechadas dentro de si mesmas, individualistas e egoístas, sem imaginação, incapazes de se imaginarem no lugar do outro, de ouvir o outro. A narrativa oral ou a contação de história, fundamental na partilha de experiências, foi engolida pelo acelerado mundo moderno e, com ela, a experiência e a imaginação. Segundo Benjamin (2012, p. 213):

[A] arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. É cada vez mais frequente que, quando o desejo de ouvir uma história é manifestado, o embaraço se generalize. É como se estivéssemos sendo privados de uma faculdade que nos parecia totalmente segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências.

De acordo com Benjamim (2012) as transformações sociais impactaram,

sobremaneira, na forma da expressão das narrativas, ou seja, a modernidade e seu *éthos*, afetaram grandemente a forma como nós “intercambiamos experiências”. *Grosso modo*, para o autor a modernidade e seu ritmo frenético acabaram por minar as experiências e as narrativas orais, característica das pequenas sociedades. Dessa forma, por meio das narrações, as experiências de vidas eram disseminadas entre as pessoas, no entanto, acabamos por empobrecer as nossas experiências e, com isso, a nossa capacidade imaginativa. Reduzimos as relações e tudo o mais a uma racionalidade técnica o que impossibilita a compreensão do mundo. Nesse sentido, Nussbaum afirma (2015, p. 95):

Os cidadãos não conseguem se relacionar de maneira adequada com o mundo complexo que os rodeia unicamente por meio do conhecimento factual e da lógica. A terceira qualidade do cidadão é intimamente relacionada às outras duas, é o que podemos chamar de imaginação narrativa.

Tentar compreender o mundo apenas com base lógica e no conhecimento factual é reduzi-lo a uma concepção quantitativa, esquecendo-se de toda a complexidade que existe nele, pois é apenas por meio das narrativas e, por sua vez, da imaginação, que podemos ultrapassar o nosso campo particular de experiência, daquilo que é imediatamente dado. Em outras palavras, é por meio da imaginação que podemos nos relacionar de modo mais rico com o mundo.

Em *A Imaginação Educada*, Frye aponta que há três tipos de comportamentos na relação homem/mundo. Em primeiro lugar, “um estado de consciência ou perceptividade que nos separa, enquanto indivíduos, do resto do mundo”; em segundo, “a atitude prática de criar um modo humano de viver nesse mundo”; por último, “um agir imaginativo, uma visão ou modelo do mundo tal como poderíamos imaginá-lo ou gostaríamos que ele fosse” (FRYE, 2017, p. 31). Vemos como ele enfatiza a importância da imaginação no processo da formação humana.

No nível da consciência e perceptividade “é, em grande medida, uma linguagem de nomes e adjetivos. Temos de dar nomes às coisas e atribuir-lhes qualidades tais como ‘úmido’, ‘verde’ ou ‘belo’ para descrever como elas se nos afiguram” (2017, p. 16). Já no nível do senso prático, “em certo sentido é um nível de existência mais elevado que o especulativo, porque implica fazer alguma coisa com o mundo em vez de apenas observá-lo. É o processo de adaptar-se ao meio ambiente ou, antes, de transformá-lo para atender aos interesses da espécie” (FRYE, 2017, p. 17). No entanto, o crítico deixa claro que “o que torna nossa vida prática realmente

humana é um terceiro nível mental, um nível em que a consciência e a habilidade prática se harmonizam” (2017, p. 17), ou seja, “é uma visão ou modelo mental do que você quer construir. [...] capaz de comparar o que faz com o que imagina poder fazer. Começamos então a perceber o lugar da imaginação no quadro das ocupações humanas. Ela é o poder de construir modelos possíveis da experiência humana” (2017, p. 17-18). Corroborando Oliveira (2014, p. 126):

E por meio da faculdade imaginativa tornamo-nos capazes de criar, de inventar – no seu sentido etimológico mais estrito, *invenire*, encontrar, achar, por acaso ou não, – esses modos complementares de vida que muito mais do que meramente encobrir nossa realidade por meio de uma outra, paralela e mais palatável do que aquela com a qual temos de conviver, surgem como momentos mágicos de uma vivência conjunta, compartilhada, que nos mostra nossa humanidade comum, que nos coloca num mesmo patamar existencial.

Diferentemente da ciência, que apenas descreve o mundo objetivo imposto a nós, a “literatura usa a linguagem de um modo que associa nossa mente a ele. Tão logo usamos a linguagem associativa, começamos a usar figuras de linguagem” (FRYE, 2017, p. 27). Dessa forma, o mundo da literatura é um mundo de possibilidades que ultrapassa a experiência privada das crianças, não é um mundo meramente descrito objetivamente, mas fantasiado, criado e moldado à forma do mundo a qual queríamos que ele fosse. Assim, “damos as costas à lógica e à razão, porque do ponto de vista lógico duas coisas não poderiam ser uma só e permanecer, ao mesmo tempo, duas” (FRYE, 2017, p. 28). Em outras palavras, a literatura pertence ao mundo das possibilidades e não ao mundo concreto que vemos. Assim, “a função do poeta não é contar o que aconteceu, mas aquilo que poderia acontecer, o que é possível, de acordo com o princípio da verossimilhança e da necessidade” (ARISTÓTELES, 2008, p. 54). Em outras palavras, Aristóteles fala que a poesia/literatura trata do verossímil, ou seja, do mais próximo da verdade, mas não exatamente da verdade. Assim, a poesia está mais próxima, portanto, da filosofia. Nesse ínterim, a literatura é uma miríade de possibilidades sobre as experiências da vida humana, do que pode ou não acontecer.

O mundo da literatura é um mundo humano em sua forma: é um mundo em que o sol nasce a oeste e se põe a oeste por sobre a borda de uma terra plana em três dimensões; onde as realidades primárias não são átomos e elétrons, mas corpos, e as forças primárias não são energia ou gravidade, mas amor, morte, paixão e alegria (FRYE, 2017, p. 23).

Dessa maneira, “a literatura ainda cumpre a mesma função que no passado cabia à mitologia, só que preenchendo as enormes figuras turvas dela com um jogo mais nítido de luzes e sombras” (FRYE, 2017, p. 49). Observamos o papel da literatura, enquanto a história faz “afirmações específicas e particulares” sobre um determinado fenômeno histórico, o poeta trabalha com “afirmações universais”, ou seja, aquilo que acontece sempre.

E isto é o que acaba por acontecer quando nos voltamos para os textos literários mais próximos de nós, com personagens, histórias, contextos e desdobramentos que nos parecem mais familiares. Se podemos acessar, mesmo que superficialmente, as grandes questões trazidas à cena pela tragédia, vivenciar imaginativamente os enredos dos romances, novelas e contos contemporâneos torna-se uma tarefa muito menos exigente, até mais fácil, poderíamos afirmar (OLIVEIRA, 2014, p.126).

Nesse sentido, existe algo de nós nas narrativas, algo pelo qual podemos realizar correspondências com a nossa própria vida. Não lemos as obras dos poetas para aprender necessariamente sobre dado fenômeno histórico, pelo contrário, as lemos para aprender sobre a complexidade da natureza humana, ou seja, aquilo que se dá sempre, não aquilo que aconteceu, mas aquilo que acontece. Assim,

Não leríamos *Macbeth* para aprender sobre a história escocesa – lemos *Macbeth* para descobrir o que se passa com um homem que conquista um reino à custa de sua alma. Quando, no *David Copperfield*, de Dickens, encontramos uma personagem como Micawber, nossa sensação não é que Dickens chegou a conhecer um homem tal e qual, mas sim que há algo de Micawber em todas as pessoas que conhecemos e em nós mesmos. Nossas impressões sobre a vida humana vão acumulando-se uma a uma e, para a maioria de nós, permanecem vagas e desorganizadas. Na literatura, porém, muitas dessas impressões, de repente, ganham ordem e foco. Isto é parte do que Aristóteles quer dizer quando fala em evento humano típico ou universal (FRYE, 2017, p. 55).

No mundo da literatura pode-se viver as mais variadas experiências, pois todas essas impressões ou imagens ampliam o nosso horizonte de perspectivas, além de fazer com que nos coloquemos no lugar da situação observada e/ou captada pelos sentidos. Trata-se de um mundo mágico que nos possibilita um enriquecimento do imaginário, visto que quando um poeta usa uma imagem como “um rebanho de ovelhas ou um recanto de flores”, elas se tornam muito mais que isso, ou seja, “elas se converteram em ovelhas poéticas e flores poéticas, absorvidas e assimiladas pela literatura e expressas em linguagem literária, balizada por convenções literárias” (FRYE, 2017, p. 56). Assim, “há sempre um elemento da vida humana que encontra

nelas alguma correspondência, semelhança ou representação. Essa correspondência entre o natural e o humano é um dos significados da palavra símbolo” (FRYE, 2017, p. 57). Assim, é por meio das narrativas que os seres humanos conseguem comunicar o que não pode muitas vezes ser observado ou não encontramos na natureza.

O mundo imaginativo é o mundo das possibilidades e, por sua vez, pode fomentar a tolerância, pois, na medida em que transcendemos nossas próprias crenças, passamos a contemplar outras possibilidades, ou seja, o mundo da imaginação não é o mundo do absoluto, mas daquilo que pode ou não acontecer. Dessa forma, ensinar pela literatura pode fazer com que a criança – o adulto em potencial – possa se despir das suas crenças e/ou “absolutos” e, com isso, se imaginar com outras crenças/perspectivas. Trata-se de um exercício de empatia a partir das experiências imaginadas. Entrementes, uma espécie de educação para a tolerância, na medida em que uma criança expande seu imaginário com outras vidas e crenças possíveis, ou seja, quando ela transcende a sua experiência privada e passa a viver outras vidas; isto é, a criança em contato com a literatura, com as narrativas de ficção pode imaginar e vivenciar diversos mundos, culturas, crenças, hábitos e outros, sem que, com isso, deixem de ser elas mesmas. Assim,

O homem que se contenta em ser apenas ele mesmo e, portanto, ser menos, vive numa prisão. Meus próprios olhos não são suficientes para mim, verei por meio dos olhos de outros. A realidade, mesmo vista por meio dos olhos de muitos, não é suficiente. Verei o que outros inventaram. Até mesmo os olhos de toda a humanidade não são o bastante. Lamento que os animais não possam escrever livros. Ficaria contente em saber que face têm as coisas para os olhos de um rato ou de uma abelha. Ainda mais contente ficaria em perceber o mundo olfativo, impregnado com todas as informações e emoções que contém para um cão. A experiência literária cura a ferida da individualidade sem arruinar seu privilégio. Há emoções de massa que também curam a ferida, mas destroem o privilégio. Nelas, nossos seres isolados fundem-se entre si e afundamos de volta à subindividualidade. Mas, lendo a grande literatura, torno-me mil homens e ainda permaneço eu mesmo. Como o céu noturno no poema grego, vejo com uma miríade de olhos, mas ainda assim sou eu quem vê (LEWIS, 2009, p. 120-121).

Isso faz com que elas possam olhar para o outro, o que possibilitaria não assumir a atitude de ser um “julgador” ou “acusador”, mas ter um olhar mais complacente, buscando entender o outro, imaginando como seria sua própria vida no lugar do outro. No entanto, para tal é importante que a criança tenha uma imaginação rica de possibilidades, isso fará com que ela não se feche no seu campo ou horizonte de experiências. Destaca-se ainda que a literatura fornece uma abundância de

imagens pelas quais a criança e o adolescente podem formar e expandir o seu imaginário.

O público infantojuvenil, uma vez reduzido ao seu campo particular de experiência, sem imaginação e sem um imaginário bem formado, sobretudo por meio da literatura, pode se tornar um indivíduo fanático, preconceituoso e insensível. Por isso, a importância da filosofia, da literatura e da arte de contar histórias, elas, juntas, podem tornar um mundo cinza e escuro em um mundo colorido e iluminado. Assim, a literatura é responsável por fomentar o imaginário desses indivíduos por meio das narrativas, a arte de contar história por dar vida e movimento a elas e, a filosofia, por sua vez, é responsável por problematizar e refletir sobre elas. Além disso, todas elas se relacionam em um só processo no qual a imaginação é a mediadora.

O que produz a tolerância é o poder do distanciamento imaginativo, que nos permite tirar as coisas do alcance da ação e da crença. [...] A literatura ajuda a criar esse distanciamento, assim como a história, a filosofia e tudo o mais quanto valha apenas estudar. Mas a literatura ainda tem algo mais a oferecer, uma peculiaridade muito sua, tão absurda e impossível quanto à magia primitiva que ela tanto lembra (FRYE, 2017, p. 69).

Esse distanciamento imaginativo proporcionado pela literatura é capaz de fazer com que tenhamos uma visão mais ampla, um pensar “fora da caixa” e, com isso podemos contemplar as diversas outras caixas existentes, compreender a pluralidade de crenças e culturas como já mencionado anteriormente. Dessa forma, por meio das imagens advindas da literatura, há uma possibilidade de a criança desenvolver por meio da imaginação a capacidade de distanciamento que pode auxiliá-la numa postura sensível diante das diferenças, com isso, contemplamos uma possível educação para a tolerância, a partir da expansão do imaginário.

Começamos a compreender a relação entre filosofia e literatura, formação e expansão do imaginário, bem como o papel da imaginação. Ademais, como veremos posteriormente, há a importância da arte de contar histórias no ensino da filosofia para crianças, sendo uma forma “mágica” de ensinar algo complexo, algo pelo qual as crianças conseguem não apenas contemplar, mas participar do processo, não com vistas a transmitir meramente um conteúdo, mas além disso, o desenvolver da tolerância através de um mundo de possibilidades, tal é a literatura.

A literatura, por sua vez, limitada a uma crença ou religião, pode tornar-se um instrumento que esvazia a imaginação e, com efeito, opera uma castração do

horizonte de possibilidades, o que pode levar a um empobrecimento do imaginário, à intolerância e até mesmo ao fanatismo. Assim, ela deve ser sempre o combustível da imaginação humana, o lugar das possibilidades, onde um são dois e ao mesmo tempo ambos, em outras palavras, “no mundo da imaginação vale tudo que possa ser imaginável, mas nada acontece de verdade. Se acontecesse, sairia do mundo da imaginação para entrar no mundo da ação” (FRYE, 2017, p. 18). Assim, o mundo da imaginação é o mundo do possível.

Dessa forma, a riqueza da literatura é possibilitar um mundo de imaginação, um mundo de possibilidades, um mundo que nos fornece o distanciamento da vida cotidiana ou da vida prática, um mundo onde os indivíduos podem ser ao mesmo tempo metade humanos e metade cavalos e ao mesmo tempo ambos, como no mito do centauro. Um lugar onde a gravidade pode ser burlada, onde peixes podem viver fora d’água, onde ursos podem falar e por aí adiante; um mundo de magia e encanto, mas sobretudo de possibilidades, um mundo que foge das nossas convenções por outras convenções diferentes daquelas que conseguimos perceber.

É importante ressaltar que a literatura não visa a moralizar, apesar de fornecer imagens para tal, ou seja, a sua principal função é fornecer a matéria para o trabalho da imaginação. Não se trata de preencher ou fomentar o imaginário com apenas uma espécie de imagem ou fantasma, mas de fomentar com as mais variadas e possíveis que a imaginação pode criar.

Assim, em literatura não se trata de um adestramento do imaginário através de um tipo de um arcabouço de imagens ou histórias com um viés determinado previamente, mas de viabilizar o contato com todas as possibilidades. Dessa forma, não cabe julgar a obra como moralmente boa ou má, já que a obra pretende, como já mencionado, nos levar a um mundo imaginado e não pragmático, e isso implica, tanto levar a experiências belas e sublimes como obscuras e dantescas do ser humano.

Não queremos “catequizar” as crianças e adolescentes. A qualidade posta sobre a escolha de uma obra para a criança e para o adolescente está na sua qualidade literária e imaginativa. Acreditamos que esse público deve estar em contato com todas as obras que tratem da complexidade da natureza humana, por exemplo, não seria congruente realizar um trabalho tendencioso, ou seja, que mostre às crianças e adolescentes apenas um lado da moeda como, por exemplo, obras que mostrem apenas a boa conduta do ser humano, isto seria limitá-la apenas a uma possibilidade, o que vai contra tudo o que foi defendido aqui, pois não estaríamos

trabalhando em prol da expansão do imaginário, mas, no máximo, desenvolvendo mecanismos de alienação e adestramento do imaginário. Metaforicamente, seria como ensinar sobre o “céu” e omitir o “inferno” existente na própria natureza humana, ou seja, mostrar criança que o ser humano poder ser bom e omitir que este mesmo homem pode ser mal é limitar o imaginário infantojuvenil. Assim,

Vocês podem perguntar, então, qual é a utilidade de estudar um mundo de imaginação onde tudo é possível e tudo é admissível, onde não há certo e errado e onde todos os argumentos têm o mesmo valor. Uma das utilidades mais óbvias, penso eu, é o incentivo à tolerância: na imaginação as nossas próprias crenças são simplesmente possibilidades, e ainda enxergamos as possibilidades das crenças alheias. Fanáticos e preconceituosos raramente tentam tirar algum proveito da arte – estão obcecados demais por suas crenças e ações para enxergá-las como talvez simples possibilidades. Também há o outro extremo: o do diletante eternamente entretido por possibilidades e, assim, desprovido de convicções e poder de ação. Mas estes são bem menos comuns que os fanáticos e, no nosso mundo, bem menos perigosos (FRYE, 2017, p. 68).

Ainda nessa questão, é justamente através da literatura que a criança pode obter o conhecimento e a experiência imaginativa dessas ações, isto é, julgamos importante que ela possa ter esse contato com a realidade imaginada, com essas imagens no mundo da imaginação, pois isso irá fornecer a ela subsídios ou até mesmo uma espécie de habituação com a referida imagem, ensinando-a sobre temas que fazem parte da vida de todo ser humano – medo, morte, perdas e outros – todos encontrados na literatura, para que ela, ao vivenciar na vida prática, tenha um arcabouço norteador de como agir e reagir em determinadas situações. A imaginação é fundamental nessa etapa pueril, até mesmo no que concerne ao desenvolvimento da inteligência, da criação ou produção. Ela é a faculdade criadora por excelência, é por meio dela que se pode construir e agir na vida prática.

Esse poder de construir modelos possíveis da experiência humana é o que torna nossa vida rica de possibilidades. Ademais, a imaginação, por sua vez, não se propõe a uma relação direta com a realidade, nem podemos afirmar que a literatura possua alguma aplicação na vida prática; de igual modo, não podemos acusar tais obras, as literárias, de algo mórbido ou perverso, no entanto, são justamente as possibilidades da bondade e do perverso que constituem uma amplitude das ações humanas, e que perversa seria se ela reduzisse a isso, a mostrar apenas uma parte e não contemplasse o todo. Dessa forma, cenas de maldade nas obras literárias não causam ou fomentam a maldade, pelo contrário, elas demonstram a maldade e a

possibilidade de nos afastarmos dela.

É errôneo pensar que os infantes e juvenis que não tenham contato com a maldade serão bons porque nunca viram um ato de maldade, muito pelo contrário, é justamente ao contemplar que podem evitar agir daquela forma. É vivenciando pela imaginação aquela atrocidade que fará com que sintam repúdio ou aversão a ela, e não se escondendo dela como muitos pensam. É justamente nesse ponto que a literatura possibilita as imagens necessárias de algo insuportável, de forma suportável, pelo simples fato de que no fundo, crianças e adolescentes, no contato com a imagem saibam que apesar do horror da cena, ela não é real.

Enfatizamos ao longo do estudo a importância de fomentar a imaginação como um modo de potencializar atitudes que poderiam tornar nossas vidas melhores coletivamente. Nesse sentido, voltamos à questão acerca de como a literatura pode ajudar na expansão do imaginário e, com isso, pensar o ensino da filosofia à luz da literatura. Nosso intuito não é esgotar a questão e, menos ainda, propor um método infalível para o ensino da filosofia, mas de tornar a literatura uma via para o enriquecimento do imaginário da criança.

Diante disso, buscaremos pensar o ensino da filosofia como fomento a expansão do imaginário. Algo como ensino de filosofia pela via da imaginação tendo como estratégia a arte de contar histórias. Tal processo se dá por meio da imaginação, no entanto, nos possibilita realizar correspondências/relações com a nossa própria vida, de modo a expandir e formar o nosso imaginário, mundo das representações. Dessa forma, podemos entender por imaginário, neste primeiro momento, um mundo interior criado a partir das imagens que captamos pelos nossos sentidos/experiência.

Retomando Frye (2017), reforçamos que as imagens que captamos por meio dos nossos sentidos formam uma composição que nos servirá de base para compreender o mundo. Essas imagens podem ser adquiridas, segundo ele, pela arte, em especial a literatura (a mais rica forma de ler o mundo). Assim, a formação do imaginário pode ser entendida como um processo de formação do espírito humano, pois pode-se dizer que o “eu” nada mais é que o reflexo de como se formou o imaginário/mundo das representações. Dessa forma, o imaginário é o que nós utilizamos para entender o mundo em que vivemos.

Para concluirmos esta seção, gostaríamos de trazer mais alguns elementos, bem pontuais, acerca de uma possível formação do imaginário e o seu processo. Também foi discutido o papel dos sentidos nesse processo de produção do

conhecimento, uma vez que ele tem sua origem neles, como já nos ensinara Aristóteles (2010, p. 96), ao explicar que: “o sentido é aquilo que é capaz de receber as formas sensíveis sem a matéria”. Essas formas, ou imagens, nada mais são que representações daquilo que captamos pelos nossos sentidos no mundo concreto, com isso, essas imagens são guardadas na memória, o lugar onde as “formas sensíveis sem a matéria” são armazenadas. Ademais, é desse lugar que as imagens são evocadas pela imaginação; esse lugar, por sua vez, é chamado de imaginário – o “armário” da imaginação. Assim,

Primeiramente, os sentidos externos - visão, audição, tato, olfato e paladar - operam sobre um objeto presente diante de nós e daí produzem percepto, ou uma percepção do objeto. Os sentidos internos, fundamentalmente a imaginação, produzem um fantasma ou imagem mental do objeto individual percebido, e é esse fantasma que é retido [na memória] e pode ser reproduzido à vontade na ausência do objeto. [...] Há quatro sentidos internos: a imaginação, a memória sensorial, o sentido comum (ou sintetizador ou central) e o instinto. Através da abstração, o intelecto produz o conceito. A imaginação é a área de encontro entre os sentidos e o intelecto. A partir dos fantasmas na imaginação, o intelecto deles abstrai aquele que é comum e necessário a todos os fantasmas de objetos similares (por exemplo, árvores ou cadeiras); esta é a essência (o que faz de uma árvore ou cadeira uma cadeira). A apreensão intelectual dessa essência é o conceito geral ou universal (de uma árvore ou de uma cadeira) (JOSEPH, 2008. p. 46-47).

Observamos então como se dá a formação do imaginário desse mundo das representações. Diante disso, segundo Joseph (2008. p. 47) temos três elementos fundamentais neste processo (I) Percepto: a imagem criada pelos sentidos externos no encontro com a realidade; (II) Fantasma: a imagem mental criada pelos sentidos internos, fundamentalmente pela imaginação; (III) Conceito: a abstração criada pelo intelecto através do reconhecimento da essência. Dessa forma, referente ao ensino de filosofia, é necessário aquilo que iremos chamar aqui de a formação do imaginário filosófico, ou seja, antes de qualquer possibilidade no que concerne ao ensino da filosofia, é bastante salutar que, os alunos e alunas tenham acesso à literatura/histórias para que possam formar o seu imaginário, ou seja, seu mundo interior.

4.3 A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS E O MUNDO DA IMAGINAÇÃO

Neste tópico, apresentaremos, o espaço onde a pesquisa foi realizada; os sujeitos participantes da pesquisa; os materiais utilizados, bem como as etapas da

proposta de intervenção: *A arte de contar histórias no ensino de filosofia*, com vistas a trazer à tona a formação e expansão do imaginário da criança. Para tal, utilizaremos a contação de histórias, estratégias criativas e o uso das tecnologias com o objetivo de fomentar a imaginação dos participantes.

4.3.1 O mundo da imaginação: o espaço

O local escolhido para a execução da pesquisa foi a Escola Pequeno Príncipe, da rede privada, localizada na Rua do Amarante, 541 – Simbaíba Velha, um bairro próximo ao centro da cidade de Floriano, no estado do Piauí.

Quanto à estrutura da escola, está composta por 23 salas, sendo 16 salas, no térreo, da educação infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental I; 7 no primeiro andar, do 6º ano do ensino fundamental II ao 3º ano do Ensino Médio. Além disso, uma diretoria com duas salas, duas salas de professores, dois laboratórios, uma sala de dança, pátio, um almoxarifado, uma cantina, quatro banheiros (dois no térreo e dois no primeiro andar) e uma quadra de esportes. A título de ilustração segue a imagem da referida escola:

Figura 2 — Escola Pequeno Príncipe



Fonte: O autor (2021).

A escola funciona apenas um turno – matutino, com as turmas da educação infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

4.3.1 Os “misteriosos gregos e troianos”: os sujeitos

Os “misteriosos gregos e troianos”: os sujeitos da pesquisa selecionados para a intervenção são alunos do 6º, 7º e 8º ano do Ensino Fundamental II, do turno manhã. A turma do 6º ano é composta por 47 alunos, 24 meninos e 23 meninas; a turma do 7º ano é composta por 25 alunos, 13 meninos e 12 meninas; por fim, a turma do 8º ano é composta por 30 alunos, 12 meninos e 18 meninas.

Devido à pandemia da Covid-19, as aulas nessa instituição estão acontecendo *online* através das plataformas *Google Meet*, *Youtube* e grupos no *Telegram*. Meios que também serão usados para a realização da intervenção.

Figura 3 — Aula Online/ Youtube



Fonte: O autor (2021).

Felizmente podemos afirmar que todos os alunos participantes do projeto de intervenção possuem acesso à internet: *Google Meet*, *Telegram* e *Youtube*. Estas ferramentas são fundamentais para a realização da nossa intervenção filosófico-literária, uma vez que a referida instituição anda em consonância com as normas estabelecidas durante a pandemia, a saber, o distanciamento social.

Logo, devido à ausência de contato direto com os alunos, fizemos uso das ferramentas citadas acima, dado que todos os participantes possuem acesso a elas. Elas têm sido as ferramentas de uso diário dos professores e alunos da escola. Assim,

os discentes já estão familiarizados com as mesmas, o que facilitou a aplicação da intervenção filosófica.

4.3.2 As “ferramentas da guerra”: escolha do material

De acordo com a realidade descrita acima, as aulas estão acontecendo de maneira remota. Forma pela qual foi realizada a nossa intervenção, que teve como objetivo possibilitar experiências artísticas, visando oferecer elementos para a expansão do imaginário das crianças, por meio da contação de história. Para tanto utilizamos a obra *Ilíada* do poeta grego Homero, na tradução e adaptação em português de José Angeli, volume constante da série de literatura infantojuvenil da editora Scipione (Reencontro Literatura).

A escolha deste livro se deu por vários motivos, o primeiro, porquê a *Ilíada*, A guerra de Troia, nos remete a uma tradição oral, época em que os contadores de histórias e/ou poetas (*aedos*) cantavam e narravam suas epopeias e seus romances e, assim, colaboravam com a formação e a expansão do imaginário dos povos. Aspecto este em consonância com a nossa proposta de intervenção: a arte de contar histórias no ensino de filosofia para crianças, pois, através da contação de história, espera-se que haja um fomento da imaginação e expansão do imaginário dos participantes.

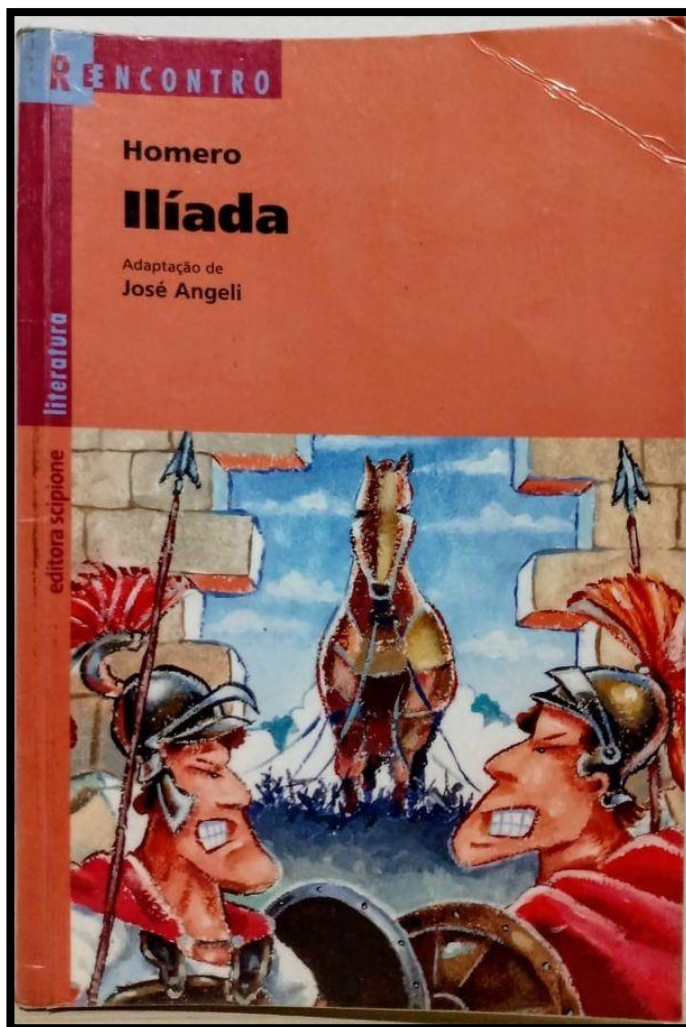
Segundo, a adaptação e tradução de José Angeli permite uma maior compreensão da narrativa, uma vez que a ênfase é a literatura infantojuvenil, ou seja, para crianças e adolescentes. Nessa adaptação foi priorizada a compreensão da obra, ponto-chave para que possamos usá-la como modelo da nossa intervenção.

Terceiro, trata-se de um texto literário, de ficção, no qual podemos encontrar uma abundância de imagens como: amor, inveja, cobiça, traição, medo, angústia, dor, morte, fé, honra, coragem e muitos outros. Por fim, trata-se de uma obra que está em consonância com a tradição filosófica, uma vez que, lançou as bases para o surgimento da filosofia no ocidente, seja através de um processo de continuidade ou de ruptura, fazendo jus ao ensino dos textos filosóficos.

Ressaltamos que o processo de preparação da intervenção em suas várias etapas, como: gravação, edição e designer gráfico que foi usado, exigiu a utilização de alguns materiais e aquisições para a construção do todo, a saber, *notebook*, lápis comum, celular, compras de aplicativos de edição como *KineMaster*, *Noise Reducer*,

Canva, Pixellab e outros. Além de investimento em materiais foram necessários ainda a sensibilização e divulgação: a exemplo o uso de figurino, cartazes, entre outros.

Figura 4 — Livro utilizado na intervenção



Fonte: O autor (2021).

Foram gravados 29 vídeos, por meio dos quais foi contada/narrada a Guerra de Troia em 29 episódios, conforme o índice do livro acima, que vai da Parte 1: A guerra de Troia e sua causa à Parte 29: o Cavalo de Troia. Todos os vídeos foram postados no canal do *Youtube*: Deliberações – Prof. Emanuel Avelino, local em que foi criada uma Playlist intitulada: ÍLIADA (HOMERO) – A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS. Nesse endereço estão os 29 episódios da Guerra de Troia. Conforme a figura 5, é possível visualizar uma imagem ilustrativa do canal: Deliberações – Prof. Emanuel Avelino.

Figura 5 — Canal no Youtube



Fonte: O autor (2021).

Nesse canal foi postada a série *Ilíada* – A guerra de Troia. Assim, além de assistir aos vídeos, as crianças poderão também deixar seus comentários, bem como interagir umas com as outras sobre a história, especificamente – sobre cada capítulo e/ou acontecimentos – deixando suas impressões e críticas sobre a narrativa.

4.3.3 “Uma guerra de 10 anos”: a proposta de intervenção

Aqui apresentaremos, em detalhes, todas as etapas da proposta de intervenção, dividida em 29 aulas, desde a sensibilização à aplicação do projeto. Posteriormente, apresentaremos a execução de cada uma das etapas.

ETAPA I – O INÍCIO DA GUERRA: A APRESENTAÇÃO DO PROJETO

Duração: 1 aula

Objetivo: Apresentar o projeto detalhadamente; explicar a proposta e instigar a curiosidade dos alunos a participarem. Para tal será criado um cartaz de um espetáculo chamado: “O contador de Histórias e o mundo da imaginação”, em que será divulgado nas redes sócias, bem como no grupo do Telegram em que consta os alunos e professores da instituição. Em seguida apresentar o 1º episódio para instigá-los a quererem assistir aos próximos e, com isso, provocar a discussão a respeito.

Material: Cartaz, notebook, Plataforma Google Meet, Livro: Ilíada, Celular. No primeiro momento, será apresentado em tempo real, via Google Meet, o projeto as crianças, quando serão explicadas todas as etapas, em seguida, será mostrado na plataforma o Cartaz do evento “O contador de história e o mundo da imaginação”. Logo depois, será apresentado o livro da Ilíada, A guerra de Troia. Com isso, será perguntado as crianças se elas conhecem ou já ouviram falar da obra com vistas a diagnosticar o conhecimento prévio dos alunos e alunas participantes.

ETAPA II – OS PRIMEIROS EPISÓDIOS DA GUERRA: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO

Duração: 4 aulas

Objetivo: Apresentar os episódios 2, 3, 4 e 5 da Guerra de Troia, via Google Meet, e em seguida provocar a discussão sobre os acontecimentos da guerra e da história. Deixá-los livres para comentar e especular sobre a história, provocar a discussão entre eles. Indagações como: Quais as causas da guerra? Quem era Aquiles e qual o motivo do seu desentendimento com Agamenon? Por que os deuses interviam na guerra? O que vocês imaginam que vai acontecer nos próximos episódios?

Material: Notebook, Plataforma Google Meet, Livro: Ilíada, Celular.

ETAPA III – A IMAGINAÇÃO DAS CENAS: O VIVENCIAR PELA IMAGINAÇÃO

Duração: 4 aulas

Objetivo: Apresentar os episódios 6, 7, 8 e 9 da Guerra de Troia, via Google Meet, e em seguida provocar a discussão, através da proposição de uma roda de conversa virtual. Provocar a discussão entre os alunos. Indagações como: Vocês conseguiram imaginar as cenas das batalhas quando ouviam a contação da história? Quais cenas vocês conseguiram imaginar? Estes novos acontecimentos eram o que vocês esperavam ou achavam que iria acontecer outra coisa? O que vocês imaginam que possa acontecer nos próximos episódios?

Material: Notebook, Plataforma Google Meet, Livro: Ilíada, Celular.

ETAPA IV – FOMENTANDO O PROTAGONISMO: CONTE-NOS O QUE ACONTECEU?

Duração: 4 aulas

Objetivo: Apresentar os episódios 10, 11, 12 e 13 da Guerra de Troia, via Google Meet, e em seguida direcionar quatro alunos (as) para recontar a história, sendo que cada um ficará com um episódio específico. Logo após, abrir a discussão para a turma e perguntar se a história contada pelo colega é mesma contada nos episódios e, com isso, provocar a discussão através de uma roda de conversa virtual. Provocar a discussão entre eles. Indagações como: O colega inventou/ou criou algo que não estava na cena? O que você sentiu com ao ouvir os novos episódios? O que vocês imaginam que possa acontecer nos próximos episódios?

Material: Notebook, Plataforma Google Meet, Livro: Ilíada, Celular.

ETAPA V – E SE EU FOSSE HOMERO, O QUE EU MUDARIA NA HISTÓRIA?

Duração: 4 aulas

Objetivo: Apresentar os episódios 14, 15, 16 e 17 da Guerra de Troia, via Google Meet, e em seguida realizar a discussão sobre os episódios, logo depois será enviada uma única questão via Google Forms: Imagine agora que você é Homero, o poeta que narrou e cantou a Guerra de Troia, agora, você pode alterar ou mudar alguns dos acontecimentos até o momento e também escrever o que acontecerá em seguida.

Agora é com você! “Invocação as Musas” ...

Material: Notebook, Plataforma Google Meet, Livro: Ilíada, Celular.

ETAPA VI – E SE EU ESTIVESSE NA GUERRA DE TROIA, QUE PERSONAGEM EU SERIA?

Duração: 4 aulas

Objetivo: Apresentar os episódios 18, 19, 20 e 21 da Guerra de Troia, via Google Meet e em seguida realizar a discussão sobre os episódios, logo depois será questionado aos alunos (as): Se você estivesse na Guerra de Troia que personagem você seria? Logo em seguida, após as respostas perguntar o porquê de se identificarem com aquela personagem. Quais características dela há em você?

Material: Notebook, Plataforma Google Meet, Livro: Ilíada, Celular.

ETAPA VII – DESENHANDO A PARTIR DA IMAGINAÇÃO: IMAGINO LOGO EU DESENHO

Duração: 4 aulas

Objetivo: Apresentar os episódios 22, 23, 24 e 25 da Guerra de Troia, via Google Meet, e em seguida será pedido que eles realizem um desenho de como eles imaginaram a batalha entre Eneias e Aquiles; quais as armas, as armaduras, sua fisionomia e outros.

Material: Notebook, Plataforma Google Meet, Livro: Ilíada, Celular.

ETAPA VIII – O CAVALO DE TROIA: O FIM DE UMA GUERRA

Duração: 4 aulas

Objetivo: Apresentar os episódios 26, 27, 28 e 29 da Guerra de Troia, via Google Meet, e em seguida discutir sobre o desfecho desta guerra que já durava 10 anos. Discutir sobre a obra com os colegas, além disso, através dos discursões verificar se houve a assimilação dos da história/narrativa. Bem como o que acharam do projeto? Se seria legal realizar a proposta com outros textos. Perguntar que outras histórias eles gostariam de ouvir? Ao final, será feita uma roda de conversa virtual para avaliar a experiência.

Material: Notebook, Plataforma Google Meet, Livro: Ilíada, Celular.

4.4 O CAVALO DE TROIA: ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste tópico, falamos da aplicação do projeto, trazendo à tona uma análise da proposta com vista a formação e expansão do imaginário da criança por meio da arte de contar histórias. Todas as etapas giraram em torno do texto escolhido, a saber, Ilíada – A Guerra de Troia.

4.4.1 Etapa I – “O início da guerra”: a apresentação do projeto

Na Etapa I – O início da guerra: a apresentação do projeto, os alunos participantes da pesquisa tiveram o primeiro contato com a proposta de intervenção, para tal, criamos um evento intitulado: “O contador de histórias e o mundo da imaginação”, no qual foi apresentado aos alunos o cartaz do espetáculo como estímulo visual para que pudessem divulgar em suas redes sociais com vista a fomentar ainda mais a curiosidade sobre o espetáculo.

Figura 6 — Cartaz: O contador de histórias



Fonte: O autor (2021).

Ainda nessa etapa foi apresentado o passo a passo da intervenção, bem como o cronograma de sua execução. Nesse momento o professor Ihes apresentou a obra escolhida para o projeto, explicando que a mesma foi dividida em 29 episódios. Neste primeiro encontro em que foi usada apenas uma aula, também foi apresentado o primeiro episódio da Guerra de Troia – “A guerra de Troia e sua causa”, logo depois foi realizado um momento de discussão com os alunos sobre a primeira parte. No momento da discussão, os alunos (as) disseram ter gostado bastante da proposta e da história por ser diferente, dinâmico e estar ligado ao uso das tecnologias.

Ao perguntar se conheciam a história, boa parte respondeu que não, outros disseram que ouviram falar, ainda neste momento, os alunos comentaram algumas atitudes a respeito do episódio em questão, por exemplo, o fato de Pátroclo ter escolhido a proposta de Afrodite, a deusa do amor e da beleza, cuja proposta fora “o amor da mulher mais bela do mundo”, em detrimento de proposta de Hera, a rainha dos deuses, que havia lhe prometido “torná-lo o homem mais poderoso” e Atena, a deusa da sabedoria e das artes, que prometeu torná-lo o “o mais sábio dos homens”. Outra personagem que chamou bastante a atenção dos alunos foi Éris, a deusa da discórdia, que por não ter sido convidada para o casamento de Peleu e Tétis resolveu se vingar. No vídeo, apenas como ilustração, foi utilizada a versão traduzida por Carlos

Alberto Nunes.

Figura 7 — Episódio I - A guerra de Troia e sua causa



Fonte: O autor (2021).

4.4.2 Etapa II – “os primeiros episódios da guerra”: discussão

Em sequência tivemos a Etapa II – os primeiros episódios da guerra: apresentação e discussão, neste momento, foi disponibilizado os episódios 2, 3, 4, e 5. Sendo eles “A disputa entre Aquiles e Agamenon”, “um sonho enganador”, “novos combates com a interferência dos deuses” e “Heitor e Andrômaca”. Em seguida foi realizada uma espécie de “roda virtual de discussão” sobre os novos capítulos. Os/as alunos/as ficaram livres para opinar e tecer comentários sobre esses episódios. Além da satisfação com a contação de histórias, muitos chamaram atenção a respeito da interferência dos deuses, bem como seus comportamentos, bastante semelhantes aos humanos o que mostra o caráter antropomórfico dos deuses gregos.

Também foram feitas algumas perguntas a fim de problematizar e fomentar a imaginação: Quais as causas da guerra? Quem era Aquiles e qual o motivo do seu desentendimento com Agamenon? O que vocês imaginam que vai acontecer nos próximos episódios? Em resposta à primeira, um grupo afirmava ser por causa de Helena, esposa de Menelau, a mais bela das mulheres, outros, chamavam a atenção para o fato da deusa Éris, a deusa da discórdia, não ter sido convidada para o

casamento.

Sobre a segunda, era enfatizado na fala dos alunos (as) a ganância de Agamenon, o poderoso comandante do exército grego. O que demonstrava compreensão da história por parte dos alunos. Quando perguntado aos alunos e alunas sobre os possíveis acontecimentos, ou seja, o que poderia acontecer nos próximos episódios, a imaginação foi protagonista, pois muitos começaram a especular sobre os rumos da guerra e o que poderia acontecer, por exemplo, alguns acreditavam que os troianos seriam os vencedores, pois os gregos jamais conseguiriam ultrapassar suas muralhas. Outros falavam que justo seria se os gregos ganhassem, uma vez que, Paris, filho de Príamo, foi o causador da guerra por roubar Helena de Menelau. Por fim, alguns ficaram na dúvida, pois sempre que um lado, gregos ou troianos estavam prestes a perder ou ganhar, alguma divindade interferia no resultado e logo a guerra se prolongava.

Ainda na opinião dos alunos, os troianos seriam os vencedores, pois apesar de Helena ter fugido com Paris, o fez por amor, o que segundo eles justificava a ação de Paris, o que era rebatido por outros, pois entendiam que Helena havia escolhido Menelau como esposo e o que ela fez foi errado. Ademais, alegavam que muitos poderiam ter sido poupados da morte caso Helena permanecesse na Grécia com Menelau.

Observamos que havia uma pluralidade de opiniões, bem como juízos de valor por parte dos infantes e juvenis. Tais juízos não foram negados ou legitimados pelo professor mediador, pois o que estava em jogo era a observação da capacidade imaginativa dos alunos, bem como o alargamento do seu imaginário, e ainda a capacidade argumentativa diante da opinião contrária do colega.

4.4.3 Etapa III - A imaginação das cenas: o vivenciar pela imaginação

Na Etapa III - A imaginação das cenas: o vivenciar pela imaginação, foram apresentados os episódios 6, 7, 8 e 9 sendo eles “O duelo entre Heitor e Ajax”, “O mau humor de Zeus”, “Aquiles recebe um embaixador” e “A resposta de Aquiles”. Ressaltamos que para manter o caráter filosófico optamos por manter a Roda virtual de Discussão em todas as etapas, uma vez que, ela consiste em discussões sobre a história como um todo. A discussão aconteceu em cada etapa dos episódios abordados, sempre relacionada com os episódios anteriores e propondo que os/as

alunos/as fizessem o exercício imaginativo do que poderia ou não acontecer na história. No entanto, nesta etapa foi enfatizado o que chamamos de “o vivenciar pela imaginação”, ou seja, o objetivo foi sondar se as crianças conseguiram imaginar as cenas da história, como se um “filme” passasse em suas cabeças, evocando o próprio repertório de imagens para construir cada cena.

Para tanto, foram feitas perguntas aos alunos após a exposição dos episódios, como: quem conseguiu imaginar as cenas do duelo entre Heitor e Ajax enquanto ouvia a contação da história? Quais outras cenas vocês conseguiram imaginar? Diante disso, algumas crianças relatavam que, ao ouvir a história, bem como os efeitos sonoros de espadas e cavalos, gritos e outros ajudavam a compor a imagem em sua cabeça, pois segundo elas, no decorrer da contação realizada pelo contador, começavam a compor em sua imaginação as cenas a partir do seu repertório de imagens. Além da cena de Heitor e Ajax os alunos disseram imaginar também outras cenas da história à medida que ela era contada.

Cada uma das crianças descrevia as cenas de acordo com o seu repertório de imagens, havendo assim, concepções diferentes entre elas, no entanto, em consonância com a história narrada. Somado a isso, continuamos com as especulações imaginárias a respeito dos próximos episódios, ou seja, era pedido que eles preenchessem com a sua própria imaginação as lacunas deixadas pelos episódios, fazendo com que elas pudessem compor e/ou completar imaginativamente a história.

4.4.4 Etapa IV - Fomentando o protagonismo: conte-nos o que aconteceu

Na Etapa IV – Fomentando o protagonismo: conte-nos o que aconteceu? Disponibilizamos os episódios 10, 11, 12 e 13 da Guerra de Troia, sendo eles “os espiões se movimentam”, “mais uma batalha”, “Prossegue a batalha junto das muralhas gregas” e “os navios gregos”. Em seguida foi pedido para que estes alunos recontassem a história dos referidos capítulos, para tal, escolhemos quatro crianças, duas meninas e dois meninos, cada um destes ficou com um episódio específico da história. Nesta etapa, priorizamos o protagonismo das crianças em prol de recontar a história para os demais colegas da sala, notamos que, apesar da timidez de alguns eles conseguiram reproduzir com as suas próprias palavras o enredo da história, o que demonstra a assimilação da narrativa contada.

Logo após a explanação por parte dos alunos (as) selecionados, foi aberta para a turma nossa sala virtual de discussão, neste momento, foi perguntado pelo professor organizador se as cenas recontadas por parte dos colegas estavam em consonância com as cenas assistidas no *Youtube*, segundo os demais colegas, as narrativas feitas pelas crianças estavam de acordo com a cena, apesar de contadas de uma forma diferente e particular por cada uma delas.

Ainda nesta etapa, questionou-se sobre as sensações ao assistirem as novas cenas. As respostas foram inúmeras, como “dúvidas”, “medo”, “adrenalina”, “horror”, “satisfação”, “angústia” e outros. Eles/elas ressaltaram que dependia muito da cena, pois cada uma trazia uma situação específica.

4.4.5 Etapa V - E se eu fosse Homero, o que eu mudaria na história?

Já na Etapa V – E se eu fosse Homero, o que eu mudaria na história? Foram apresentados os episódios 14, 15, 16 e 17 da Guerra de Troia, são eles “A cilada contra Zeus”, “A ira de Zeus”, “Aquiles permite que Pátroclo combata” e “A morte de Pátroclo”. Após a exibição dos capítulos acima fizemos a seguinte pergunta: Imagine agora que você é Homero, o poeta que narrou e cantou a Guerra de Troia, agora, você pode alterar ou mudar alguns dos acontecimentos até o momento e também escrever o que acontecerá em seguida. Agora é com você! “Invocação as Musas” ..., esta etapa foi até cômica, uma vez que foi dado aos alunos o poder de mudar e rescrever a história. Muitos disseram que teriam feito Peleu convidar a Deusa Éris, a deusa da discórdia, pois assim ela não se vingaria e assim não haveria conflito entre gregos e troianos, outros fariam com que Páris escolhesse a proposta de Atena, a deusa da sabedoria e das artes, ao invés da proposta de Afrodite, a deusa do amor, pois assim Páris não se apaixonaria por Helena e nem Helena por ele, dessa forma não haveria a guerra.

Ainda nesta discussão, os alunos, caso fossem Homero, mudariam a parte que Aquiles não vai mais à guerra por discutir com Menelau, assim segundo eles, os gregos teriam maior vantagem e Pátroclo, que era inocente na situação, não teria morrido. Ressaltamos que não se trata da melhor ou pior adaptação por parte das crianças e adolescentes, mas de deixá-las livres para recriar os acontecimentos a luz da sua própria imaginação.

Durante a roda de discussão, o fato interessante apontado por um dos alunos

(as) foi o fato de na narrativa o Sono ser uma personagem a quem Hera, a rainha dos deuses recorre, ou seja, o fato de o sono possuir características humanas, bem como medo de Zeus e o fato de se apaixonar. Esse estranhamento se deu, pois no imaginário popular o sono não é uma pessoa ou um ser com vida e pensamentos próprios, o que fez com que as crianças estranhassem ao passo que admiravam aquilo.

4.4.6 Etapa VI – Na guerra de Troia que personagem eu seria?

Na Etapa VI – E se eu estivesse na guerra de troia, que personagem eu seria? Exibimos os episódios 18, 19, 20 e 21, a saber, “A disputa pelo corpo de Pátroclo”, “O desespero de Aquiles”, “As novas armas de Aquiles”, “A reconciliação entre Aquiles e Agamenon”. Nesta etapa, tivemos como em todos os episódios o momento de discussão e problematização da história, para que os alunos (as) pudessem expressar seus pensamentos e críticas sobre o desenrolar da história, como atividade central desta etapa foi pedido que os alunos apontassem a personagem em que eles (as) mais se identificaram até o momento e o porquê? Estas respostas foram dadas tanto durante o momento de discussão via *Google Meet* quanto pelo *Google Forms online*. A imagem a seguir apresenta algumas das perguntas feitas com suas respectivas respostas:

Figura 9 — Google Forms

The image shows a screenshot of a Google Forms survey. The question is: "4. Se você estivesse na Guerra de Troia que personagem você seria e por quê?". Below the question, it says "18 respostas". The responses are listed in a scrollable area:

- Seria Atenas . Porque ela é a deusa da sabedoria .
- Aquiles ,porque ele foi um Herói da Grécia.
- Um dos guerreiros dos romanos.
- A Deusa da discórdia
- Paris,pois ao invéz de ficar com a mulher mais linda do mundo eu pediria a sabedoria.
- Eu acho que eu seria a Eris deusa da discórdia. Porque eu me indentifico um pouco com ela
- Aquiris o destemido,o nome já diz ,como ele também sou destemida.
- Atena por sua sabedoria
- Aquiles, pois ele é corajoso é eu admiro isso.

Fonte: O autor (2021).

Como observado, as respostas foram inúmeras e as mais variadas como “Aquiles, o destemido”, “um dos guerreiros romanos”, que acreditamos ser “Troianos”, Atena, a deusa da sabedoria”, Zeus, o maior de todos os deuses e até mesmo Éris, a deusa da discórdia e tantos outros da guerra de Troia. Nesta etapa, a ideia era identificar se houve, por parte dos alunos, uma correspondência entre suas vidas e alguns elementos da história. Objetivava-se também encontrar elementos de sua personalidade nas personagens.

Ainda nesta etapa, foi possível perceber muito sobre os traços característicos dos alunos (as), ou seja, tanto como eles são, tanto como os mesmos gostariam de ser, sobretudo, através das projeções feitas sobre os personagens da guerra. Sobre as características, foram citadas “coragem”, “sabedoria”, “beleza”, “prestígio” e outros... Cada uma das crianças escolheu as personagens ou por se identificarem ou por almejem aquela qualidade da personagem.

4.4.7 Etapa VII – Desenhando a partir da imaginação

Na Etapa VII – Desenhando a partir da imaginação: eu imagino logo eu desenho, foram exibidos os episódios 22, 23, 24 e 25, que são “Eneias enfrenta Aquiles”, “A batalha junto do rio Xanto”, “Os deuses combatem mais uma vez”, “A morte de Heitor”. Neste momento do projeto, foi proposto aos alunos que realizassem um desenho de alguma cena, ou acontecimento da história assistida até o momento, sem pesquisar na internet ou em qualquer outro meio, simplesmente tentar materializar no papel a imagem que conseguiram construir ao ouvir a narrativa. Segue abaixo alguns desenhos realizados pelos alunos(as) participantes do projeto.

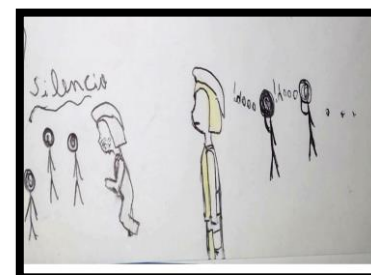
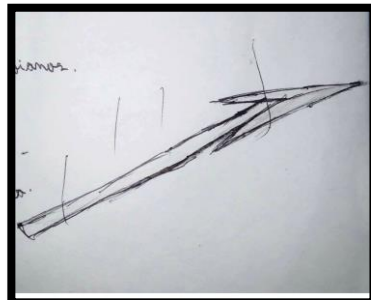
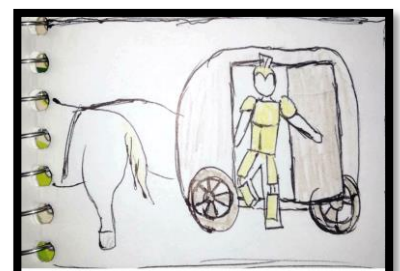
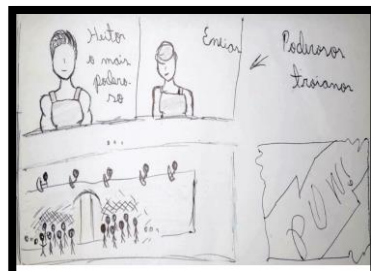
Figura 10 — Desenho: O guerreiro Aquiles



Fonte: Aluno participante.

Algo fascinante nesta etapa foram os desenhos realizados por uma das alunas participantes; esta, por sua vez, retratou toda a contação do episódio 3 “Um sonho enganador”, pelo qual segundo ela foi um dos seus preferidos. Retratou as cenas segundo a sua própria imaginação, isso porque cada cena, segundo as imagens, aflorava na medida em que ouvia a história. A figura 11 é um mosaico desses desenhos.

Figura 11 — Ilustração do episódio III: “Um sonho engana



Fonte: Aluna participante.

Ainda neste momento foram discutidos com a turma os acontecimentos dos novos episódios, momento de expansão do imaginário com novas informações e imagens advindas da narrativa. Ademais, a discussão foi livre para que eles pudessem trazer suas impressões e sensações sobre a história, havendo assim, uma partilha de suas experiências com narrativa.

4.4.8 Etapa VIII - O Cavalo de Troia: o fim de uma guerra

Por último, temos a Etapa VIII – O cavalo de troia: o fim de uma guerra, na qual foram apresentados os episódios finais, 26 “Troia, uma cidade desesperada”, 27 “O resgate”, 28 “A morte de Aquiles” e por fim 29 “O cavalo de Troia”. Nessa última etapa, foi priorizada a discussão sobre o desfecho da Guerra e, com isso, pudemos verificar, através da arte de contar histórias, que foi compreendida por parte dos alunos A guerra de Troia. Entende-se que foi importante diagnosticar a opinião dos alunos sobre o projeto de intervenção e avaliar a experiência de ter participado.

As respostas dos(as) alunos(as) foram bastante satisfatórias, tanto na roda de discussão virtual via Google Meet, quanto nos formulários, via Google Forms, pois segundo eles esta metodologia e/ou forma é bem mais interessante. Somado a esses entendimentos, consideraram a história escolhida incrível, pois traz cenas de combate, aventura e fomenta a curiosidade dos alunos. Outros disseram que foi divertido e que conseguiram entender tudo, para eles, foram muito mais que aulas, mas momentos de experiência e diversão, como se estivessem acompanhando uma série na TV, e a cada capítulo afluía cada vez mais a curiosidade para descobrir o que iria acontecer nos próximos e, sobretudo, no desfecho da história. O retorno foi tão positivo por parte dos alunos que deram a ideia de prosseguir com o projeto nas aulas de filosofia, escolher novas histórias para que assim tivessem novas experiências e também se divertissem com elas.

Acreditamos que o projeto foi uma possibilidade criativa para o ensino de filosofia, sem pretensão de ser uma fórmula mágica ou uma receita, mas uma via rica para se pensar o ensino de filosofia para crianças, uma vez que, por meio da intervenção a prática e/ou ação em sala de aula (aulas online) possibilitou maior engajamento – participação e curiosidade - por parte dos alunos, além de um vivenciar pela imaginação. De modo geral, acreditamos ter alcançado um resultado satisfatório podendo ser realizado periodicamente como projeto escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No término do projeto realizado foi possível estimular e fomentar a imaginação e expansão do imaginário dos alunos, pois através da “Arte de Contar Histórias” no ensino de filosofia conseguimos despertar a curiosidade e o interesse dos participantes na medida em que vivenciavam e experimentavam as mais variadas emoções por meio da imaginação e, com isso, ampliar seu horizonte de experiência – objetivo proposto em nosso trabalho.

Por meio da literatura de ficção e da arte de contar histórias houve o vivenciar de novas experiências, o que possibilitou não só o enriquecimento do imaginário, mas também uma prática no ensino de filosofia que perpassa a simples transição de conteúdos e/ou informações, pois além dos conteúdos há as sensações e emoções vividas por parte dos alunos, facilitando o despertar da curiosidade. Diante disso, utilizar a contação de história é muito mais que uma prática pedagógica com vista a repassar informações, mas a possibilidade de aflorar afetos, ou seja, a empatia e a tolerância.

Enfatizamos que o nosso objetivo geral foi alcançado, pois através da contação de história, bem como da literatura de ficção conseguimos proporcionar experiências, sensações e emoções. Não foi nosso intuito com esse trabalho fomentar a transição de conteúdo, apesar da assimilação destes por meio do projeto, nem de fomentar qualquer forma de moralização ou condução moral ou de juízo de valor por parte dos alunos, pelo contrário, objetivávamos a expansão do imaginário das crianças e adolescentes participantes, e que mesmo com a história selecionada – Ilíada, A guerra de Troia – ressaltamos que este projeto deve ser contínuo e, com isso, trabalhamos com as mais diversas narrativas que tratem das mais variadas experiências – culturas, povos, crenças, tradições e tantas outras mais. Assim os alunos terão o seu imaginário expandido, o que possibilitará a tolerância e o respeito às diferenças.

É por meio deste entendimento que concluímos todas as etapas do projeto, sempre com ênfase na “roda virtual de discussão” na qual cada criança era livre para expor seus pensamentos, impressões e sensações sobre a narrativa contada. Cabe ressaltarmos, que esta proposta é fruto do entendimento de que o ensino de filosofia é muito mais que repassar informações, um processo cinza e enrijecido que, na maioria das vezes faz com que as crianças desenvolvam uma aversão a filosofia sem mesmo conhecê-la. No entanto, por meio do projeto de intervenção foi possível

demostrar que o ensino de filosofia pode ser bem mais rico, interessante e divertido e, com isso, possibilitar o senso crítico, o livre pensamento, o vivenciar tornando o ensino de filosofia bem mais sólido e consistente.

Essas contribuições para o ensino de filosofia vieram à tona graças ao Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), que com os olhos voltados para a questão: O que é ensinar filosofia? Faz com que busquemos formas de compreender melhor as problemáticas em torno do ensino de filosofia, e a partir de uma problematização buscar filosoficamente uma proposta interventiva para a questão sustentada em uma fundamentação filosófica. Além disso, instigou-se o docente – professor de filosofia – a sair e ultrapassar o senso comum em sala de aula e, com isso, buscar formas de ensino que sejam significativas para os alunos.

Salientamos, por fim, que a arte de contar histórias no ensino de filosofia aliada à literatura de ficção pode fomentar uma prática capaz de expandir o imaginário dos alunos, levando-os do “informar” para o “vivenciar” e, com isso, desenvolver afetos, sensações e sentimentos, além de um olhar menos preconceituoso com a filosofia e o seu ensino – Através da contação de histórias, muito mais que ensinar conceitos e/ou conteúdos, o professor possibilita um terreno fértil para o desenvolver da imaginação e a expansão do horizonte particular de experiência dos alunos. No geral, tal processo se mostrou enriquecedor, uma vez que, a contação de história aliada à literatura de ficção no ensino da filosofia se mostrou uma via livre e criativa, na medida em que, possibilitou o fomento da imaginação das crianças o que as ajudou na compreensão de si mesmas, seus processos emocionais, sentimentais e sociais. Ademais, por meio das cenas/imagens foi possível discutir uma série de temas como política, moral, transcendência e tantos outros.

Concluimos que a arte de contar história nos ajudou sobremaneira no ensino de filosofia, pois trouxe um clima que perpassa a transmissão de conteúdo filosófico, pois seu dinamismo, aspecto lúdico, vivencial e experimental imaginativo nos traz uma possibilidade viva e livre capaz de levar os alunos/as à discussão, produção, leitura, desenho e muito mais, na medida que, no decorrer da história cada episódio pode os instigar e despertar algo intrínseco ao filósofo, que é a curiosidade pelo saber.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.
- ARISTÓTELES, **Da Alma**. Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa. Ed. Imprensa Nacional-Casa da Moeda. 2010.
- ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução de Ana Maria Valente. 3. Ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2008.
- ARISTÓTELES. **A Política**. Tradução de Nestor Silveira Chaves. 1. Ed. São Paulo: Lafonte, 2017.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov (1936). **Obras escolhidas, ensaios sobre literatura e história da cultura**, v. 1, p. 213-241, 2012.
- BRASIL, MEC. **Orientações curriculares para o ensino médio**; volume 3-Ciências humanas e suas tecnologias/Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- CANTON, J. (Org.). **O livro da literatura**. Trad. Camile Mendrot. São Paulo: Globo, 2016.
- CARDOSO FILHO, Antonio. **Teoria da Literatura 1**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2011.
- CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleção Ensino de Filosofia).
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. Moderna, 2000.
- DE OLIVEIRA, Luizir. Ética e Estética, problemas de fronteiras: O diálogo entre a filosofia e a literatura/Ethics and Aesthetics, boundary problems: dialogue between philosophy and literature. **Pensando-Revista de Filosofia**, v. 5, n. 9, p. 124-145, 2014.
- FRYE, Northrop. **A imaginação educada**. Trad. Adriel Teixeira, Bruno Geraidini e Cristiano Gomes. Campinas, SP: Vide Editorial, 2017.
- GALLO, Silvio. **A especificidade do ensino de filosofia: em torno dos conceitos**. In: PIOVESAN, Américo et al. **Filosofia e ensino em debate**. Ijuí: Unijuí, 2002. p. 198.
- GALLO, Silvio. **Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio/ Silvio Gallo – Campinas, SP: Papyrus, 2012.**
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1996.

HIRST, Paul H. **O que é ensinar**. Cadernos de História e Filosofia da Educação, 2001.

HOMERO. **Ilíada**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2015.

HOMERO. **Odisseia**. Tradução e adaptação em português de José Angeli, ilustrações de Ivan Zigg. – São Paulo: Scipione, 2002.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paidéia**: a formação do homem grego. Martins Fontes, 1994.

JASPERS, Karl. **Introdução ao Pensamento Filosófico**. Tradução de Leônidas Hegenberg e Octanny Silveira da Mota. São Paulo. Cultrix, 1965.

JOSEPH, Irmã Miriam. **O trivium**: as artes liberais da lógica, da gramática e da retórica. É Realizações Editora Livraria e Distribuidora LTDA, 2018.

JUNG, Carl Gustav. Obras Completas. Volume VII. **Estudos Sobre a Psicologia Analítica**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. Trad. Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1994.

KEEN, Suzanne et al. **Empathy and the Novel**. Oxford University Press on Demand, 2007.

KOHAN, Walter. O. **Filosofia**: o paradoxo de aprender e ensinar. São Paulo: Autêntica editora, 2009.

LEWIS, C. S. **Um experimento na crítica literária**. Trad. João Luís

NUNES, Benedito. **A clave do poético**: ensaios. Companhia das Letras, 2009.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das humanidades. WWF Martins Fontes, 2015.

PLATÃO. **A República**. Tradução de Leonel Vallandro. – 4. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

PORTA, Mario Ariel González. **Filosofia a partir de seus problemas**. Edições Loyola, 2002.

PRADO, ALA de A. Normas para a transliteração de termos e textos em grego antigo. **Clássica–Revista Brasileira de Estudos Clássicos**, v. 19, n. 2, 2006.

ROHDEN, Humberto. **Novos rumos para a educação**. Martin Claret, 2005.

SILVEIRA, Renê José Trentin. Um sentido para o ensino de filosofia no nível médio. In: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (orgs.). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.