



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
Campus de União da Vitória

MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA (PROF-FILO)

CÁSSIO FERNANDO BACHMANN

**A PARÓDIA COMO ESTRATÉGIA DE SENSIBILIZAÇÃO NO
ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO**

UNIÃO DA VITÓRIA – PR
2019

CÁSSIO FERNANDO BACHMANN

**A PARÓDIA COMO ESTRATÉGIA DE SENSIBILIZAÇÃO NO
ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada à Universidade do Paraná (Unespar), Estadual como requisito para obtenção do título de Mestre em Filosofia pelo Programa de Mestrado Profissional em Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Samon Noyama

**UNIÃO DA VITÓRIA – PR
2019**

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária Responsável: Vânia Jacó da Silva, CRB 1544-9

Bachmann, Cássio Fernando
B124p A paródia como estratégia de sensibilização no ensino de Filosofia no ensino médio / Cássio Fernando Bachmann.– União da Vitória: Unespar, 2019.
ix, 106 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Paraná, Campus de União da Vitória, Programa de Pós-Graduação em Filosofia.
Orientador: Prof. Dr. Samon Noyama;
Banca examinadora: Prof. Dr. Everton Grein, Prof. Dr. Thiago David Stadler.

Bibliografia

1. Educação. 2. Filosofia. 3. Ensino. 4. Método. 5. Paródia. 6. Música. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Filosofia.

CDD 20. ed. 107

Ata da defesa de dissertação de mestrado

Aos 30 dias do mês de abril do ano de 2019, às 09h:00min nas dependências da Universidade Estadual do Paraná, *campus* de União da Vitória, reuniram-se os membros da banca examinadora composta pelos (as) professores (as): Samon Noyama (Orientador), Thiago David Stadler e Everton Grein, a fim de arguirem o(a) mestrando(a) Cássio Fernando Bachmann sobre a apresentação da dissertação intitulada: “A paródia como estratégia de sensibilização no ensino de filosofia”. A sessão foi aberta pelo presidente e orientador, sendo que coube ao candidato expor o tema de sua dissertação dentro do tempo determinado. Ao final da apresentação, o(a) candidato(a) foi arguido(a) pelos examinadores que, em seguida, consideraram o trabalho de pesquisa:

Aprovado. () Reprovado.

Nada mais havendo a tratar, a sessão foi encerrada às 11 h20, dela sendo lavrado a presente ata, que segue assinada pela Banca Examinadora e pelo candidato. O(a) candidato(a) está ciente de que deve entregar a versão final, com as devidas correções se necessário, dentro do prazo de 90 dias, considerando as normas do programa.

Banca Examinadora:



Prof. Dr. Samon Noyama – Unespar – Presidente e orientador



Prof. Dr. Everton Grein – Unespar – Membro Externo



Prof. Dr. Thiago David Stadler – Unespar – Membro do Programa

Candidato (a):



União da Vitória, 30 de abril de 2019.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer aos professores que com seu conhecimento proporcionaram o encantamento pelas aulas e pelo descobrimento de novas percepções, são eles: Prof. Renata, Gisele, Thiago, Charles, Estêvão e Samon. Ao professor Charles, que não mediu esforços na busca de um espaço para aplicação, serei sempre grato por sua disposição em me ajudar. Aos professores Thiago e Everton por aceitarem fazer parte da banca, desde seus apontamentos e sugestões na qualificação; isso é um motivo de muito orgulho para mim.

De modo muito especial, agradeço ao meu orientador professor Samon Noyama, que desde a graduação tem sido o alicerce de minhas dúvidas, com palavras que vão além do trabalho, que motivam, obrigado por sua sensibilidade em compreender os momentos sinuosos que a vida me fez passar, se hoje estou concluindo esse trabalho é porque você nunca deixou de acreditar em mim. Serei eternamente grato, e espero ter sua amizade e seus conhecimentos por toda a vida. Agradeço ao meu Pai José, que mesmo no cansaço de seus 83 anos conseguia achar palavras de afeto e motivação, obrigado por incentivar, ajudar e ser o exemplo de vida, de luta, e de trabalho. Você partiu dias antes da apresentação dessa dissertação, mas seu legado, seu apoio jamais será esquecido, obrigado por ter se dedicado tanto a mim, você será sempre minha referência de moral.

Com a dor da saudade agradeço a minha saudosa mãe Teresinha, a maior incentivadora de tudo que conquistei, você partiu um dia antes de começar essa jornada, mas lembro do seu sorriso orgulhosa de me ver conquistando a vaga para o mestrado. Hoje, na conclusão, era seu sorriso que gostaria de ter, mas tenho certeza que você me deu tudo que eu precisava, a vida, o exemplo, a fé, e me ensinou a não desistir nunca, independentemente do tamanho da dor.

Agradeço ao meu amor Stefanie, minha esposa, amiga, conselheira, companheira de todas as batalhas, que enxuga minhas lágrimas e motiva meu sorriso, testemunha das noites dedicadas ao trabalho, você fez parte disso desde o princípio, vibrou junto a cada parte concluída, sem você nada disso teria o mesmo encanto, obrigado pela parceria e por seu amor.

Aos meus colegas de turma, 2017 e 2018. Obrigado por dividirem esse sonho comigo. De modo carinhoso, agradeço a minha colega Camille e ao Deleon, o casal de colegas que dividem comigo as dúvidas filosóficas, bem como, churrascos, feijoadas e cervejas, tenho profunda admiração enquanto intelectuais que são. Ter vocês como amigos é um privilégio.

De modo muito especial agradeço o meu colega de turma e amigo Claudemir que não mediu esforços em me ajudar, dedicando seu tempo, sua parceria e humildade no momento em que

tive muitas dificuldades para aplicação desse trabalho, você certamente foi um enviado de Deus que me abriu portas, serei eternamente grato meu amigo.

Agradeço aos queridos alunos do Seminário Diocesano Rainha das Missões, que se dispuseram no seu horário de folga a me receber, e contribuíram com seu tempo e entusiasmo, foi uma satisfação e uma troca de conhecimento incrível.

Gostaria de agradecer a Larissa da Cruz, que mesmo sem me conhecer, prontamente me atendeu, dedicou seu trabalho, tempo e dedicação fazendo a correção desse trabalho, você apareceu em um momento muito complicado está me ajudando muito, serei eternamente grato a você.

Agradeço a Lexiane Grey, ainda que ela não saiba ler, pois se trata de minha cachorrinha vira lata, que ostenta nome gringo, sua contribuição foi em aparecer ofegante nos momentos tensos disposta a dar carinho em troca de simples atenção.

“E assim, do pouco dormir e do muito ler, lhe secou o cérebro, de maneira que chegou a perder o juízo”

Dom Quixote De la mancha /
Miguel de Cervantes

“As pessoas inventam estatísticas para provar qualquer coisa. 40 % das pessoas sabem disso”

Homer Simpson

“As paródias e as caricaturas são as formas mais agudas de crítica”

Aldous Huxley

RESUMO

Esta pesquisa tem como mote a paródia, nos concentramos no seguinte problema: a paródia é um método eficiente como estratégia de sensibilização no ensino de filosofia no Ensino Médio? Acredita-se que a relevância dessa pesquisa se dá em, propor uma estratégia na elaboração e aplicação de paródias no ensino de filosofia. Na busca de alicerce nos debruçamos na obra Metodologia do Ensino de Filosofia de Silvio Gallo. Seu método é apresentado e discutido no primeiro capítulo, nessa etapa, evidencia-se o que o autor chamou de quatro passos didáticos, sendo o primeiro a sensibilização. Na esteira desse conceito, visualiza-se a paródia como possibilidade, desse modo e concomitante, foi elaborada as paródias a serem aplicadas. Como paródia e música estão imbricadas, houve a percepção de resgatar alguns aspectos do surgimento da música, da arte e de sua relação com a filosofia. Também foi explorado alguns conceitos de paródia no anseio de verificar nuances por ela enfrentada ao longo da história. Por fim, é feita a explanação de nossa experiência prática e refletimos sobre os resultados. A escolha pela paródia se pautou por seu caráter cômico, porém, totalmente focado na seriedade que uma aula pede. Para além dessas questões, sugeriu-se um caminho de como elaborar paródias visando a sensibilização, bem como a sequência de passos do método de Silvio Gallo. As conclusões apresentadas não encerram a questão, deixam frestas, onde o conhecimento sempre pode encontrar seu espaço.

Palavras-Chave: método; sensibilização; paródia; música; ensino de filosofia.

ABSTRACT

This research is about parody, we focused on the following problem: Is the parody an efficient method as an awareness strategy in the philosophy teaching in high school? We believe that the relevance of this research is in to propose a strategy in the parody's elaboration and application in the philosophy teaching. In the search for foundation, we look at Silvio Gallo's work "Metodologia do Ensino de Filosofia". His method is introduced and discussed in the first chapter, in this stage, we evidence what the author called four didactic steps, being the first one the awareness. In the direction of this concept, we see the parody as a possibility, thus and concurrently, we elaborate the parodies to be applied. As parody and music are intertwined the perception of rescuing some aspects of emergence of music, art and their relationship with philosophy. We also explore some parody's concepts in the desire to check nuances it has faced throughout the history. Finally, we make an explanation of our practical experience and reflect about the results. Our choice for the parody was based on its comic character, however, totally focused on the seriousness that a class asks for. In addition to these questions, we suggest a way of how to elaborate parodies aiming the awareness, as well as the sequence of steps of Silvio Gallo's method. The presented conclusions do not close the question, they leave some cracks, where knowledge always can find its space.

Keywords: method, awareness, parody, music, philosophy teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1: ANÁLISE DA OBRA <i>METODOLOGIA DO ENSINO DE FILOSOFIA, DE SILVIO GALLO</i>	12
1.1 SILVIO GALLO LEITOR DE DELEUZE E GUATTARI	13
1.2 A FILOSOFIA EM TEMPOS HIPERMODERNOS	15
1.3 AS MÚLTIPLAS COMPREENSÕES DA FILOSOFIA E SEU ENSINO	18
1.4 A FILOSOFIA COMO CRIAÇÃO DE CONCEITOS A PARTIR DO PROBLEMA	23
1.5. ENSINO DE FILOSOFIA E OS QUATRO PASSOS DIDÁTICOS	28
1.6 DIÁLOGO COM A OBRA	33
CAPÍTULO 2: ARTE E FILOSOFIA: DA POESIA NA GRÉCIA ANTIGA À (NOSSA) PARÓDIA	40
2.1 COMO SEMPRE, OS GREGOS	40
2.2 PRIMEIROS ACORDES	43
2.3 CONCEITOS DE PARÓDIA OU PARÓDIAS DE CONCEITOS?	47
2.4 PARÓDIA E FILOSOFIA: TRABALHANDO A SENSIBILIDADE	51
CAPÍTULO 3: RELATO DE EXPERIÊNCIA: A PARÓDIA COMO ESTRATÉGIA DE SENSIBILIZAÇÃO NO ENSINO DE FILOSOFIA	57
3.1 PRIMEIRAS PALAVRAS	57
3.2 APROXIMAÇÕES (CONCEITUAL, BIOGRÁFICA, TEMÁTICA)	63
3.3 COMPOSIÇÃO DAS PARÓDIAS	65
3.4 APLICAÇÃO E RESULTADOS	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
REFERÊNCIAS	87
ANEXOS	90

INTRODUÇÃO

Inicialmente, essa pesquisa se concentrava na tentativa de formular uma aula de filosofia que pudesse, em certa medida, destoar da rotina de aulas expositivas, mas que, no entanto, sem perder de vista a qualidade. A partir do entendimento que o programa de mestrado profissional em filosofia visa receber projetos que possam discutir problemas do ensino de filosofia e criar meios para dinamizar as aulas, houve a percepção de uma oportunidade que ia de encontro aos propósitos desse trabalho.

Este trabalho tem como objetivo principal refletir sobre a utilização de paródias como estratégia de sensibilização no ensino de filosofia, tendo como referência fundamental os quatro passos didáticos elaborados pelo filósofo Silvio Gallo. Para tal empreitada, algumas perguntas podem ser formuladas no anseio de respostas. A paródia tem potencial de sensibilização e de agregar de fato numa aula de filosofia? É possível afirmar que ela consegue atingir tal objetivo? A paródia, por seu caráter supostamente cômico, consegue participar da seriedade das reflexões filosóficas? Essas questões são ponto de partida, que motivam a jornada dessa dissertação.

O tema da dissertação foi motivado pela experiência pessoal do autor com a música, bem como da experiência enquanto supervisor no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) a paródia surgiu como artifício fundamental para que o objetivo pudesse se efetivar. Desde que optou-se pela paródia, havia de concreto que seria trabalhado com composições paródicas próprias. Essa paródia deveria assumir como propósito indiscutível o princípio de sensibilizar os alunos. Mas com o decorrer dos estudos percebeu-se que, para a paródia pudesse cumprir seu papel, seria necessário criar estratégias e testá-las. Foi a partir desse entendimento que o trabalho ganhou novos contornos que foram considerados decisivos para uma boa aula prática de filosofia

Definido que seria a paródia o meio campo de nossa pesquisa, era preciso um método que pudesse dar voz a nossa estratégia, foi nessas circunstâncias que a obra *Metodologia do Ensino de Filosofia* de Silvio Gallo foi incorporada de maneira definitiva. Para Gallo (2012) a aula de filosofia deve ser pensada como uma oficina de conceitos, e a partir dessa premissa desenvolveu um procedimento em quatro passos didáticos, a seguir, sensibilização, problematização, investigação e criação de conceitos.

Essa escolha foi fundamental para os desdobramentos desse trabalho, primeiro por focar na sensibilização, mas também, por entender que, se esse primeiro passo for bem desenvolvido, possibilita que a continuidade do processo seja bem sucedida e nosso objetivo atingido. Nesse

intuito, apresenta-se o método de Gallo no 1º capítulo dessa pesquisa. Precisamente foi feito um recorte do prólogo ao capítulo quarto, que há o entendimento de ter sido fundamental para determinar o interesse desse trabalho. Ao final, sugere-se um diálogo com a obra dando significados de nosso entendimento frente à mesma.

No 2º capítulo foi desenvolvido inicialmente um resumo da relação entre arte e filosofia utilizando os conceitos clássicos de Platão e Aristóteles e na sequência, na seção “primeiras palavras” registramos o momento que a música até então mitológica ganha divisões matemáticas a partir de Pitágoras. Posteriormente, como o conceito de *Mousikê* pode ser relacionado com o *lógos* de Heráclito. A densidade e a gravidade desse debate exigiram buscar referências suficientemente competentes para tal empreitada – o que foi encontrada através da filósofa Lia Tomás na sua obra *Ouvir o Lógos*.

Para conceituar a paródia a fonte principal foi escritora canadense Linda Hutcheon e sua obra *Teoria da Paródia*, na qual a autora faz um importante resgate histórico da paródia, mas a singularidade de seu pensamento está na etimologia da palavra, dando um novo significado, diferente do habitualmente entendido, contra canto (*para-óde*) identifica na palavra grega a possibilidade de ser pensada (*para*) ao lado de.

Depois disso buscou-se aporte no filósofo alemão Friedrich Schiller, ainda que distante de nosso tempo, o pensador que viveu no século XVIII, percebe uma dicotomia problemática de seu tempo, se por um lado houve avanços nos ideais de liberdade, igualdade entre outros proporcionados pela política, na contra mão disso, o fim da Revolução Francesa deixou evidente pela violência, que o homem estava corrompido. A solução encontrada pelo autor está contida na obra *Educação Estética do Homem*, que, como o próprio título indica, anuncia uma educação que tivesse a arte como protagonista capaz de produzir harmonia na sociedade

O 3º capítulo foi dedicado à parte mais sensível e, como já dito, razão de ser desse trabalho e do programa de pós-graduação: a experiência na sala de aula, o exercício de buscar uma estratégia elaborada exclusivamente para uma turma e que permitiu, ao longo do processo, refletir sobre o ensino de filosofia e as demais questões que envolvem esse ofício.

Por fim, fazendo uma analogia, conseguiu-se vislumbrar conexões entre os pensadores e obras citadas. Se, por um lado, o método de Gallo é o que dá movimento a essa pesquisa, a música e, por conseguinte, a paródia são as engrenagens, Schiller é o combustível, similar à educação que deveria ser a energia inesgotável de toda sociedade e das transformações que tanto precisa e deseja-se.

CAPÍTULO 1: ANÁLISE DA OBRA *METODOLOGIA DO ENSINO DE FILOSOFIA*, DE SILVIO GALLO

Ao ler atentamente a obra *Metodologia do ensino de filosofia* de Silvio Gallo¹, percebe-se que a proposta do autor é clara: a aula de filosofia deve ser uma oficina de conceitos. O que *a priori* parece um problema resolvido é, na realidade, um percurso sinuoso por todas as nuances que se dedicar a tal engenho compreende. Pretende-se nesse capítulo apresentar a obra e ao final fazer algumas ponderações que possam somar às reflexões apresentadas pelo autor, portanto, não se trata nesse primeiro momento de uma verificação sobre a eficácia do método, mas sim, trazer à baila a tese do autor e posteriormente com a prática em sala analisar a eficácia do método.

Pensar o ensino de filosofia é desafiador. Inicialmente dois problemas de suma importância se apresentam: toda proposta metodológica que se almeja quando a pretensão é incluir a filosofia nos modelos atuais de educação, deve levar em conta um arsenal de currículos inchados e desconexos entre si. O segundo, e não menos problemático, é pensar a filosofia numa perspectiva estatal com normativas supostamente em prol de um determinado fim, ou seja, atendendo o interesse de algum grupo. Nota-se, então, que não são poucos os percalços a quem desejar adentrar nesse campo. É nesse sentido que o trabalho do filósofo brasileiro Silvio Gallo se torna relevante independente da eficácia ou não da proposta, pois o simples enfrentamento de problemas pontuais no ensino de filosofia já torna seu trabalho substancial.

Outro ponto a se considerar é que, no Brasil, a filosofia sempre carece de legitimidade, justamente por não se encaixar a praticidade típica do modelo reprodutivista. A filosofia na escola precisa se reinventar a todo instante ou então acaba ficando num segundo plano, seja do ponto de vista estatal ou até mesmo no próprio ambiente de trabalho dos professores. Essa necessária justificação da filosofia não visa se adequar ao imediatismo da pós-modernidade ou a modelos políticos estabelecidos, exatamente o oposto disso, a pretensão da filosofia e seu ensino sugere questionamento desses modelos consolidados de ideologias duvidosas.

A obra de Gallo é então, mais uma dessas necessárias ferramentas de resistência que se somam na angustiante tarefa de fazer e ensinar filosofia numa sociedade de controle. Como toda obra filosófica, ela não está imune a críticas, pontos de divergências e ao questionamento que é próprio do filosofar. Como o próprio autor sugere, são algumas interpretações e “pistas” que não tem a pretensão de ser uma fórmula. Entende-se que o autor foi muito sutil ao usar o

¹ GALLO, Sílvio. *Metodologia do Ensino de Filosofia*. Editora Papyrus, 2012. Mestre e doutor em educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

termo pistas, porque se são pistas, nos devolve a responsabilidade enquanto professores. Afinal, uma pista não é necessariamente início ou fim, e sim, caminho que cabe ao indivíduo encontrar e dele utilizá-lo da melhor maneira possível. Não sendo ponto de chegada, o trabalho do professor em sala é então fundamental, porque se espera dele a capacidade de ensinar filosofia sem amarras, sem um fim pré-determinado.

A presente dissertação está pautada na obra *Metodologia do ensino de filosofia*, e a partir da leitura da obra, optou-se por fazer um recorte concentrando do prólogo até o capítulo quatro, de modo que consideramos ser a chave para a aplicação dessa pesquisa. A partir desse recorte que apontamos, o *locus* é a sensibilização que entende-se ser a questão da obra de Gallo que move toda essa investigação.

Dito isso, pode-se afirmar que a obra de Silvio Gallo é um convite, em que pese às demandas do ensino de filosofia, é também uma chamada de atenção para um olhar mais zeloso da disciplina, pode-se dizer que também é inspiração para quem deseja ensinar e aprender, mas é, sobretudo, pistas a serem discutidas, reformuladas, aplicadas para o aprimoramento do professor, das aulas e, conseqüentemente dos objetivos almejados.

1.1 SILVIO GALLO LEITOR DE DELEUZE E GUATTARI

Esta dissertação destinará um capítulo inteiro à construção do método de Sílvio Gallo, sobretudo, naquilo que o autor chamou de passos didáticos, ou seja: sensibilização, problematização, investigação e criação de conceitos.

É importante situar Silvio Gallo e como o livro *Metodologia do ensino de filosofia* foi desenvolvido. Todo o processo construído pelo autor tem como alicerce os conceitos de Deleuze e Guattari e que ele desloca para o ensino de filosofia. Os conceitos deslocados por Gallo são pontuais, ou seja, não se aplica a toda obra de Deleuze e Guattari. Entende-se que o autor se apropria dos conceitos que permitem fazer conexões, haja vista que os autores franceses não escreveram necessariamente para a educação.

Essa afirmação pode sugerir um primeiro questionamento referente à obra. O deslocamento dos conceitos de Deleuze e Guattari para a educação podem de fato contribuir para o ensino de filosofia? Ainda que não seja essa questão que predomina o tema da pesquisa, também não pode-se omitir diante de suas implicações, ainda que seja para legitimar o método de Silvio Gallo em nossa dissertação. De todo modo nos parece muito relevante o procedimento de Gallo na apropriação dos conceitos deleuzeanos, mas, principalmente, pela percepção e coragem de enfrentar problemas quanto ao ensino de filosofia.

Assim, sendo a pedra filosofal a obra de Deleuze e Guattari, é compreensível que esses pensadores sejam trazidos ao diálogo com a obra de Gallo. Entretanto a dissertação não pretende analisar a crítica de Deleuze à filosofia ocidental, mas sim, apontar como filósofo brasileiro elabora sua tese a partir dos conceitos deleuzeanos, em especial no que se refere a filosofia como criação de conceitos, e como eles são pensados por Gallo para o ensino de filosofia.

Podemos situar Deleuze dentro de uma perspectiva filosófica que ficou conhecida como filosofia da diferença². Porém, a reflexão sobre esse tipo de filosofia também exige um afinco para entender que tem raízes em outros pensadores como Spinoza e, sobretudo em Nietzsche, porém, salienta Gallo é difícil afirmar que se trata de uma corrente filosófica porque se há pontos de contato, tangenciamentos entre os pensamentos de Deleuze, Foucault, Derrida, Lyotard e outros, há também muitas diferenças, e significativas, que não permitem que eles sejam colocados como representantes de uma mesma “corrente de pensamento”.

Deleuze pode ser considerado um filósofo da multiplicidade como afirma Machado, por tentar abarcar várias leituras de diferentes filósofos e a partir deles criar novos conceitos, uma junção entre a história da filosofia, com um fazer filosofia. (MACHADO, 2009, p.12) Nas palavras de Gallo:

[...] inspirado em Nietzsche, Deleuze quer inverter o platonismo. Em lugar de buscar as formas puras expressas numa única ideia, atentar para as miríades de detalhes da sensibilidade; em lugar de buscar a contemplação do Sol, divertir-se com as múltiplas possibilidades do teatro de sombras no interior da caverna (GALLO, 2003, p.6).

Vale para essa pesquisa a apropriação de Gallo do conceito de Deleuze e Guattari que possibilita toda a construção da metodologia para ensinar filosofia. O desdobramento dessa apropriação é o que norteia o que ele chamaria de quatro passos didáticos para o ensino de filosofia, desses passos, o que move esse trabalho é o 1º passo.

Por fim, é importante salientar que a pesquisa não se detém nos conceitos de Deleuze e Guattari, mas sim, nas adaptações propostas por Gallo para o ensino de filosofia.

² Uma nova geração de filósofos franceses, formada a partir dos anos 1960 - e tendo, portanto, como mestres os leitores de Nietzsche - vai esboçar uma reação, no final dos anos 1980 e início dos 90. São aqueles que ficaram conhecidos como os “novos filósofos”. GALLO, S. *Deleuze e a educação*. p.14
Esses filósofos tendem a pensar a filosofia como desconstrução, como Derrida por exemplo.

1.2 A FILOSOFIA EM TEMPOS HIPERMODERNOS

Gallo começa seu prólogo lembrando Nietzsche³, ao observar que a filosofia é um exercício de e na solidão. Tal afirmação implica outros questionamentos, desde que a premissa seja verdadeira, é necessário pensar nas seguintes questões: como socializar esse conhecimento solitário filosófico no âmbito do Ensino Médio? É possível ensiná-lo? É possível aprendê-lo? A resposta vem logo na sequência e de forma enfática: sim, é possível, no entanto, sem acomodar-se com a questão, pois é preciso problematizar. É com esse intuito que Gallo abre sua obra, são possibilidades de um ensino e de um aprender filosofia.

A complexidade de tal ensino se dá por diversos fatores que até fogem do controle do professor, são questões que mesclam desde problemas estruturais das escolas, passa pelo trato com que os demais colegas tratam a filosofia, ainda pelas normativas que determinam como ensinar filosofia e por fim, a preocupação de como ensinar filosofia. Também é preciso levar em conta todos os envolvidos. Entender o percurso exige afinco de professores, que são peças fundamentais para que os resultados sejam satisfatórios.

A primeira questão posta por Gallo é quanto a especificidade da filosofia, afinal o que a difere de outras disciplinas? A resposta do autor é o que move todas as discussões propostas nesse capítulo, bem como é o que constrói a parte prática da dissertação. Gallo sustenta sua resposta a partir da afirmação de Deleuze e Guattari que a especificidade da filosofia é criar conceitos. Dessa forma, na sua perspectiva, para que uma aula de filosofia seja efetiva, deve ser pensada, planejada e aplicada como uma oficina de conceitos. Nesse contexto, todos os envolvidos, professores e alunos, devem se utilizar de conceitos construídos ao longo da história da filosofia, e a partir deles, solucionar questões problemas, e por fim, se espera que o aluno possa redefinir ou criar conceitos.

Longe, porém, de ser uma questão resolvida; há que se entender e enfrentar inúmeras contradições. Uma primeira dissonância em relação a esse formato de aula, aponta o autor, é no que tange a lei de diretrizes e bases da educação lei⁴.9.394/96 que dispõe uma perspectiva

³ A versão original da frase está contida na obra *Ecce homo*, Gallo a sintetiza como um exercício de e na solidão. “A filosofia, tal como até agora entendi e vivi é a vida voluntária no gelo e nos cumes- a busca de tudo que é estranho e questionável no existir, de tudo o que a moral até agora banuiu”. p.22.

NIETZSCHE, F. *Ecce homo*. Tradução de Paulo César Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

⁴ A lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) regulamenta o sistema de ensino educacional, público ou privado.

No caso específico da filosofia, esse primeiro documento orienta: “oferecer os conhecimentos filosóficos necessários para o exercício da cidadania”

Parece haver uma preocupação também acerca de definir competências e habilidades a serem desenvolvidas pela filosofia.

instrumental para a filosofia no Ensino Médio visando oferecer conhecimentos filosóficos para o exercício da cidadania. Gallo discorda da lei, o autor argumenta que, desde Aristóteles, a filosofia se define como algo em si mesma e não como meio para atingir um determinado fim, essa forma de instrumentalizar a filosofia como definida na lei é essencialmente anti-filosófico. Deveria a filosofia estar livre de qualquer tutela, seja ela cidadã ou moral. Diante desse panorama, Gallo sugere que a filosofia na escola seja também resistência aos modelos estabelecidos, para, além disso, enfrentar a aceleração fugaz de nosso tempo que gera opiniões generalizadas.

No início de seu livro, Gallo adianta três pontos que são importantes, o primeiro é quanto a aula de filosofia pensada como uma oficina de conceitos, que deve propor o aluno como protagonista do processo. Outra questão é quanto ensinar filosofia sob a tutela do estado e como essa submissão da filosofia pode ser problemática, e a terceira é pensar o ensino de filosofia em tempos de aceleração. Vamos pensar um pouco sobre essa última questão.

Sobre a aceleração, na obra *Os Tempos Hipermodernos*, Lipovetski afirma que “vivemos em tempos cujas características são a cultura hedonista de um prazer rápido e a qualquer custo e psicologista que instiga a satisfação imediata das necessidades, estimula a urgência dos prazeres e que está presa ao consumo” (LIPOVETSKI, 2004, p.61).

Gallo aponta que o reflexo disso é perceptível e respinga na sala de aula, uma demasiada aceleração que se opõe ao pensamento organizado e de paciência que é peculiar da filosofia. Com isso, no entender de Gallo, fica cada vez mais nítido que é papel da filosofia resistir a essa aceleração. Não se trata de uma oposição saudosista, mas sim de entender esse tempo a partir da filosofia.

Outra característica desse processo é a opinião generalizada induzida pela imprensa e potencializada pelas redes sociais, todos são convidados a opinarem, desprovidos de uma reflexão conceituada, apurada. E porque a opinião é tão atrativa?

A resposta oferecida por Gallo é pautada nos pensadores que sustentam todo o percurso da obra. Deleuze e Guattari (1992) afirmam que as opiniões nos oferecem proteção contra o caos, e por isso parece mais fácil se esconder atrás de uma opinião do que o enfrentar. O problema é que a fuga é só aparente, uma vez que a vida é um caos com turbulências diárias, seria prudente então tirar potencialidades em meio aos problemas. No entendimento de Deleuze e Guattari as três potências que atravessam o caos são: a arte, a ciência e a filosofia.

Diante desse cenário de aceleração e opiniões que não se sustentam pelo argumento, mas pela tentativa de fugir do caos, cabe ao ensino de filosofia outra forma de resistência. A sugestão de Gallo é pensar a educação em dois planos: a educação maior, e educação menor. A

educação maior é a oficial, gestada pelas secretarias, pelos grandes planos, enfim a política estatal no que tange a educação. No polo contrário, a educação menor é aquela que se pratica nas salas de aula como resistência se alimentando das obrigações impostas pela educação “maior”, usando dela para resistir e até mesmo questionar as políticas estabelecidas. Dessa forma o autor entende que, tão importante quanto justificar ou legitimar o ensino de filosofia é necessário ser ativo, um militante da resistência agindo no espaço da sala de aula.

É ponto decisivo que é a grande educação que determina a presença da filosofia na escola bem como conteúdo, é previsível então que as escolhas levem em conta determinadas intenções que atendam diretamente as ideologias inerentes ao sistema. No caso brasileiro, por exemplo, visa o exercício da cidadania, ou seja, exclui a possibilidade da filosofia em si, como apontada anteriormente, há ainda na visão do autor o agravante que a filosofia imposta tende ao enciclopedismo ou a uma desnecessária erudição e pior ainda, se afasta do contexto do aluno. O ensino de filosofia deveria investir numa forma viva, produtiva e criativa e essa possibilidade só é possível com a militância do professor na educação menor, ou seja, na sala de aula.

Gallo insiste na militância do professor e que essa resistência só acontece no âmbito da educação menor que é no espaço da sala de aula. Afirma que, nesse tipo de ensino de filosofia há que levar em conta o contexto dos alunos, porque a oficial desconsidera as vivências dos alunos, e nesse caso, entende o autor, afasta também o interesse da filosofia.

Por outro lado, alerta Gallo, há que se ter o cuidado para não tornar a aula de filosofia apenas campos de debates sem objetivo e vazios de conceitos ou simplório nas tentativas de resoluções de problemas. O ensino de filosofia deve ser então um conjunto de ferramentas que os jovens percebam como essenciais em sua luta pela sobrevivência cotidiana e isso não é possível num espaço normatizado que nega tais condições, portanto, esse tipo de pensar que leve em conta as demandas dos alunos distantes das políticas educacionais oficiais.

Além do exposto é preciso entender que vivemos numa sociedade de controle⁵, ideia essa de Deleuze apontada por Gallo, e se a filosofia é designada e gerida pelo Estado passa ou pode ser um instrumento de controle. É típico das sociedades de controle manter uma aparente

⁵. Para Foucault, nos séculos XVII E XVIII, inaugurou-se, na sociedade os momentos das disciplinas, que de modo institucional servia de vigilância, como por exemplo, prisões, escolas, hospitais, quartéis etc. Essas instituições fabricavam corpos submissos, por meio de uma sujeição implantada nos indivíduos que se sabiam observada. Para Deleuze esses mecanismos de disciplina foram aprimorados, na medida em que novos recursos foram criados, como câmeras em espaços, celulares, etc. Desse modo muda-se a forma de controlar o cidadão, como por exemplo, o endividamento, ou seja, não existem mais muros como na sociedade da disciplina como apontava Foucault, a disciplina em si, permanece, mas controlada pela interiorização do indivíduo. Negri e Hardart apontam a diferença de paradigma: a sociedade disciplinar se caracteriza por dispositivos que produzem e regulam costumes, hábitos e as práticas produtivas. Já a sociedade de controle os mecanismos de comando são distribuídos por corpos e cérebros dos cidadãos. (2001, p.42)

liberdade. Como exemplo, os próprios professores são inseridos a um processo de informatização de seu trabalho de aparente liberdade, mas na prática é mais controlado e cobrado. É preciso reagir ao controle, fazer da aula um espaço de agenciamento de articulações que façam enfrentamento ao controle, em outras palavras, é preciso arriscar. Não se trata obviamente de fazer da sala de aula um palco de cobaias, mas sim, um fazer diferente daquilo que é imposto pelas normativas e que por vezes não tem significado nenhum para o aluno.

Por fim, o ensino de filosofia perde espaço e justamente por isso precisa resistir. Fazer da sala de aula um espaço de resistência reside em repensar algumas questões, seja quanto o papel do professor, do aluno e da própria disciplina, mas conforme já apontado são muitos os percalços. Nesse sentido é sempre válido que a filosofia e seu ensino sejam sempre posta ao debate até porque são múltiplas as compreensões da filosofia e tudo que envolve seu ensino.

1.3 AS MÚLTIPLAS COMPREENSÕES DA FILOSOFIA E SEU ENSINO

Silvio Gallo entende que há muitas controvérsias sobre a compreensão da filosofia bem como sua aplicação na sala de aula nas escolas de Ensino Médio e que há filosofias afirmadas e banidas. Entenda-se por afirmada a designada pelo plano governamental que leva em conta as demandas entendidas segundo o interesse do Estado, no caso do Brasil, apresentam em suas propostas curriculares um ensino de filosofia que tem como pretensão a construção da cidadania. Na contramão disso, as filosofias banidas emergem fora desse controle estatal, com perspectivas que ampliam o debate sobre o papel do ensino da filosofia na escola e se opondo a normatização dos conteúdos, bem como propostas que levam em conta o contexto dos alunos com intuito da percepção de problemas percebidos pelos mesmos e tratados filosoficamente.

Acerca dessa discussão, Gallo questiona até que ponto os legisladores têm competência de afirmar esses conteúdos, bem como coloca em dúvida a própria compreensão dos mesmos frente às complexidades da filosofia. Outro ponto a ser observado é, de que cidadania se fala? Posto que, em uma década três⁶ documentos quanto à aplicação da filosofia apresentam conceitos distintos de cidadania, ou seja, criando contradições, ainda que o objetivo fosse o mesmo. E, por fim, pergunta o autor, a filosofia precisa mesmo ter esse caráter afirmativo?

Michel Foucault (2000) no livro *O que é um filósofo?*, afirma que ao longo de sua história a filosofia teve muito mais um caráter subversivo. Sócrates, talvez seja o exemplo

⁶ Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM. (1999). Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN+(2002) e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio-OCEM (2006)

maior, condenado a morte porque se contrapôs às políticas estabelecidas de sua época. O exemplo é para provocar uma disparidade de interesses do ensino de filosofia na escola, ou seja, a filosofia socrática tinha como premissa, dois fatores importantes, o primeiro concerne na percepção dos problemas de seu tempo, e também que a filosofia proposta por Sócrates era legitimada pelo problema, não necessitava de uma afirmação instituída.

Acerca dessa questão, é necessário discorrer um pouco, destoando de Gallo sobre uma filosofia oprimida dentro da sala de aula pelo sistema, afinal luta-se, pela permanência da disciplina. Entende-se que a filosofia permanecerá para sempre, na escola ou fora dela, portanto, se é almejado um ensino de filosofia com as premissas socráticas, é necessário se perguntar se ao se opor ao sistema também não se está atendendo um outro grupo?

Para justificar o parágrafo anterior, traz-se a luz dessa discussão o filósofo Adolfo Sanchez Vazquez que de forma enfática afirma que toda filosofia é ideologia, ou seja, ao fazer militância contra as normativas também os interesses de uma ideologia estão sendo atendidos. Como caminho possível, é retornado a Sócrates, se almeja-se um ensino de filosofia livre, se é que é possível das amarras ideológicas, é preciso que a aula tal qual Sócrates, foque no problema, conforme já apontado, mas também ao estilo socrático se concentre no sujeito. Dessa forma pode-se pensar numa filosofia onde o sujeito a partir de suas percepções identifique os problemas e busque soluções, e nesse caso pode acontecer dentro ou fora da escola. Mas se é assim qual a função enquanto professores de filosofia?

Seria pretensioso demais tentar definir, mas entende-se que essa dúvida deve servir para mobilizar constantemente a busca para um ensino de filosofia que problematize as questões de seu tempo e busque soluções em meio ao caos do qual falava Deleuze.

Ademais, a legitimidade da filosofia como disciplina afirmada com o papel de construção da cidadania proposta pelas diretrizes não oferece nenhuma constatação de sua eficiência, até porque tais resultados só poderiam ser verificados *a posteriori*, depois de décadas, afinal a filosofia bem como seu ensino não pode se afirmar em fórmulas, por isso o sucesso ou fracasso sempre estarão condicionados ao tempo. Entende o autor que, a filosofia pode sim ser parte da formação do cidadão, mas não pode ser delegado somente a ela tal objetivo. E como tentamos demonstrar, seja o ensino de filosofia no plano estatal ou fora dele, nada é garantia de sucesso. Diante dessas nuances acerca do papel do ensino de filosofia, Gallo retoma a clássica questão do que seja a própria filosofia, porém o intuito não é defini-la e sim mostrar que a filosofia nunca se fecha numa definição, portanto para pensar o seu ensino é preciso levar em conta essa característica peculiar da filosofia que é sempre estar inconclusa.

Para exemplificar melhor, o autor sugere dois dicionários de filosofia. A busca nos dicionários pretende muito mais detectar um ponto de convergência do que necessariamente uma definição. O primeiro é de José Ferrater Mora⁷ e o segundo de Nicola Abbagnano⁸, em comum, justamente o fato que nenhum deles define a filosofia como algo acabado. Mais importante que sentenciar uma resposta, é perceber que a filosofia está sempre em movimento.

Justamente por não ter uma definição que possa servir de bússola a toda pesquisa ou ensino de filosofia que se almeje, é preciso, pondera Gallo, que o professor escolha uma perspectiva filosófica e seja coerente com tal proposta. Dito de outra maneira há que deixar claro de que filosofia se fala. Do mesmo modo, ao se propor falar do ensino de filosofia, não pode-se dar um caráter universal, mas deixando claro, que ensinar filosofia, significa ensinar uma determinada filosofia. Há também que se ter o cuidado de não cair no dogmatismo que leva em conta preferências pessoais e nem num ecletismo onde diversas perspectivas filosóficas acabam se misturando o que torna o ensino complexo e por vezes descabido de sua função.

É necessário, então, que o professor adote conscientemente uma perspectiva filosófica, com o devido cuidado para não tornar a aula um palco de dogmatismo ou relativismo. É determinante que o professor tenha definida sua perspectiva e que deixe isso claro a seus alunos, sempre ressaltando que existem diversas filosofias, e que a perspectiva escolhida é apenas uma delas. Assumir uma posição, porém é sempre correr o risco de doutrinar, de impor ideias. Para evitar isso, frisa o autor, é importante deixar transparente a perspectiva escolhida e aberta para que possa ser construída junto com os alunos. Olivier Reboul na obra *Doutrinação*, esclarece que não se trata de doutrinação, mesmo tendo o professor adotado uma perspectiva filosófica, porque doutrinar é sujeitar o pensamento, e não é esse o intuito da filosofia. (REBOUL,1980, p.64)

Coerente a essa ideia, Gallo assume sua perspectiva filosófica. Para ele, Deleuze e Guattari são os pensadores que oferecem uma alternativa exequível para o ensino de filosofia. Para esses autores a filosofia é a arte de criar, formar, inventar e fabricar conceitos. Justifica sua escolha afirmando que essa perspectiva de criação de conceitos é aberta, ou seja, não se trata de uma proposta delimitadora, ao contrário, é até mesmo capaz de abarcar filósofos e pensamentos antagônicos, e isso, no seu entendimento, garante um caráter universal ao conceito. Assumida a perspectiva filosófica pautada na criação de conceitos, pode-se perguntar: essa perspectiva é ensinável na sala de aula?

⁷ Mora, Jose Ferrater. Dicionario de filosofia. Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1971.

⁸ ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Trad. Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Para ajudar a pensar a questão, Gallo traz para o debate o espanhol Fernando Savater (2001) na obra *As perguntas da vida*, segundo esse autor é possível ensinar filosofia como uma busca por respostas melhores aos problemas que nos defrontamos cotidianamente. Ele se refere a questões como a morte, o tempo e a beleza, e defende que tais temas podem ser problematizados a partir da percepção dos próprios alunos no dia a dia.

Gallo esclarece que, essa possibilidade apresentada por Savater se justifica por tratar a filosofia como processo e produto em consonância. Percebe-se nesta parte que ainda de modo subtendido o que está em questão é a máxima Kantiana acerca de ensinar filosofia ou filosofar, são inúmeras as interpretações acerca dessa questão, que passam pelos estruturalistas como Guéroltdt que defende a história da filosofia (produto) como um passado vivo, ou seja, ao analisar a história da filosofia, o filósofo já toma partido (GUÉROLDT, 2007). Na contramão, Gianotti discorda afirmando que o estruturalismo criou uma repetição de conceitos. (GIANNOTTI, 1983) Poder-se-ia se estender nos desdobramentos desta questão, mas aparentemente não é o intuito de Gallo, nem mesmo para a abordagem dessa pesquisa, ressalva-se, porém que o pensamento de Deleuze está para uma filosofia que agrupe produto, ou seja, a história da filosofia, bem como o processo (filosofar). Parafrazeando Machado “Deleuze foi um historiador- filósofo da filosofia”.

Outra questão abordada do livro *As perguntas da vida*, se refere a quatro fatores determinantes que um professor de filosofia não pode ocultar de seus alunos:

- A primeira que existem filosofias no plural, são diversas correntes, são perspectivas de épocas e contextos singulares e que são multifacetadas pela própria criação filosófica, mas que isso não torna uma perspectiva melhor em detrimento a outra.
- Também que personagens históricos como Kant, por exemplo, é interessante porque ocupam questões de amplo alcance e que são importantes para a vida.
- Lembra que até os melhores filósofos cometeram equívocos ao longo da história.
- E por fim, em determinadas questões extremamente gerais aprender a perguntar é também aprender desconfiar das respostas demasiado taxativas.

Levando em conta as ponderações de Savater (2001) e sua relevância para a discussão, Gallo (2012) sustenta que é possível ensinar filosofia, mas não como mero processo de transmissão de informação e conteúdo, mas sim como um convite ao pensamento próprio. Para ensinar filosofia é preciso pensar nela em termos de aprendizado, porque nem tudo que é

ensinável pode ser necessariamente aprendido. O professor pode preparar uma aula com todos os cuidados imagináveis e, mesmo assim, algo pode sair do controle ou simplesmente não funcionar. Contudo, pondera Gallo, essa imprevisibilidade é uma das grandes belezas do processo educativo, é o agir sem ter certeza dos resultados que podem aparecer anos depois ou em quaisquer circunstâncias.

Essa incerteza dos resultados pedagógicos já era apontada por Deleuze (1992) na década de 60 quando afirmava que não há métodos definitivos para ensinar, e que cada um aprende de modo diferente, ou seja, o método muito mais acaba por engessar e conformar do que propriamente ensina.

Opondo-se a essa concepção de método Gallo (2012) afirma, que o aprendizado não se limita a uma aula, a mapas, livros ou qualquer outro recurso, é preciso ir além para poder explorar as múltiplas possibilidades. É nesse hiato entre o saber e o não saber que reside no entender de Gallo o processo do filosofar. *Philo e sophia*⁹, movimento do não saber à sabedoria, mas sem nunca atingir a última e sem jamais retornar à alternativa primeira. Sendo o filósofo sempre um eterno aprendiz, a disciplina de filosofia deve ser pensada pelo viés da aprendizagem. O próprio movimento do filosofar é o mesmo do aprender onde o percurso é sempre mais importante que o ponto de chegada.

Posto isso, Gallo (2012) discorre em defesa do ensino de filosofia. É preciso tomar a filosofia numa perspectiva ativa que tenha por meta a emancipação intelectual daquele que aprende. Para definir melhor isso, traz à luz o pensamento de Jacques Rancière (2002) na obra *O mestre ignorante*. Rancière aponta três tipos de mestre, a saber, o explicador, o ignorante e o livro aberto. O primeiro é o pior porque é um embrutado, porque sujeita o aluno e não emancipa, e com isso a explicação mata a palavra na medida em que sujeita o ouvinte. O segundo não é ignorante no sentido pejorativo do termo, e sim com disposição de ouvir, aprender e reconhecer limites. O terceiro é o que se apresenta como sábio, é como se fosse um livro aberto e, nesse caso, o aluno não aprende com o professor, mas sim a vida do professor que passa a aula falando de si próprio.

Gallo (2012) percebe similaridades entre a obra de Rancière (2002) no que tange ao mestre ignorante, e a perspectiva da filosofia pensada como criação de conceitos proposta por Deleuze e Guattari (1992). Para o autor, somente o professor que se apresenta humilde diante

⁹ Gallo não amplia a discussão de *philo, sophia*. Mas entendemos relevante por considerar que ainda que de modo indireto é consonante com o que o autor propõe. Nossa interpretação do *Banquete* é de que Eros e Sócrates imbricam uma mesma ideia, a busca incessante por aquilo que não se tem, entenda-se o conhecimento, é um desejo de sabedoria que não busca necessariamente um fim, é o percurso que faz um constante desvelar do conhecimento que desaparece justamente porque o conhecimento se deu, e desse modo volta a busca pela sabedoria.

do conhecimento, com disposição de troca de saberes, respeitando seu próprio limite e aceitando as contribuições advindas alunos, nesse caso em consonância com Rancière (2002) é que pode operar de forma eficiente uma aula que tenha como propósito final a criação de conceitos, nesse caso proposta por Deleuze. Diante dessas reflexões, acredita Gallo que a aula de filosofia pensada pela ótica de Deleuze e Guattari pode ser um *modus operandi* transitável e exequível, é a construção do pensamento filosófico a partir da pedagogia do conceito.

1.4 A FILOSOFIA COMO CRIAÇÃO DE CONCEITOS A PARTIR DO PROBLEMA

Este recorte da obra aborda as especificidades da filosofia e seu uso a partir da criação de conceitos, tese essa que tem como alicerce Deleuze e Guattari (1992) que, assimilada por Gallo (2012) se apropria e desloca para pensar o ensino de filosofia. Uma primeira observação feita pelo autor é de que a filosofia tem ou deveria ter uma didática que levasse em conta suas especificidades, no entanto, a filosofia se encontra dentro de uma didática pensada e aplicada em uníssono com as demais disciplinas conforme previsto pelas diretrizes.

Gallo (2012) afirma que são três principais características da filosofia que a difere das demais disciplinas: a primeira é que a filosofia é pensamento conceitual, é uma experiência de pensamentos que procede e cria conceitos. Também, porque a filosofia tem um caráter dialógico e, portanto, não se fecha em si mesma, ao contrário, sugere o confronto de ideias consigo mesmo e com os outros. E, por fim, a filosofia possui uma postura crítica radical questionando sempre e não se contentando com respostas prontas. O autor observa ainda que, tanto o caráter dialógico como o da crítica radical também são encontrados em outros saberes, e que, portanto, o que distingue de fato a filosofia é o trato com o conceito.

Essa distinção com e para o conceito estão na obra *O que é Filosofia* de Deleuze e Guattari. Segundo os autores, a arte cria afectos e perceptos, a ciência cria funções para exprimir o real e a filosofia conceitos. Ressaltam os autores que estes saberes não competem entre si, ao contrário, podem até se complementar por haver uma inter-relação entre elas.

Para eles, o conceito é sempre criado a partir de um problema ou um conjunto de problemas vividos e por isso não é abstrato ou transcendente e sim imanente¹⁰ uma vez que se baseia em problemas experimentados. O conceito não é dado de antemão, mas é sempre criado. Afirmam os autores que, justamente pelos conceitos surgirem dos problemas e da tentativa de equacioná-los é que faz a filosofia essa obra aberta porque, afinal, os conceitos nunca são

¹⁰ Para Deleuze e Guattari criação de conceitos não se funda num plano de transcendência, mas sim no plano de imanência, na verdade conceito e imanência estão imbricados, é o lugar da criação. É na imanência que se constrói)

conclusivos. Dito de outra forma, os conceitos nascem dos problemas com o intuito de solução, mas à medida que respostas aparecem novos problemas surgem sugestionando novos conceitos e assim sucessivamente.

Obviamente a perspectiva filosófica de Deleuze e Guattari (1992) são esplanadas por Gallo (2012) tendo o objetivo de deslocá-las para o ensino de filosofia, portanto não se trata de tomar tal proposição uma verdade, e sim como uma vertente da filosofia.

Gallo (2012) indica que uma aula que tem como premissa o ensino de filosofia com intuito da criação de conceitos, é fundamental que ao pensar seu ensino os conceitos devem fazer parte da prática de professores e alunos. Nessa busca pela criação de conceitos é necessário o professor se colocar como aquele que não sabe como já citado, a fim de possibilitar com que os alunos tenham iniciativas de buscarem conceitos. Deixando claro que não se trata de um esvaziamento de conteúdos ou qualquer forma de omissão do professor, o objetivo é dar lugar ao ato criador de conceitos e que, como sugere Gallo, é preciso que seja realizado dentro de uma prática que utilize uma metodologia particular, que envolve as seguintes etapas: a sensibilização, problematização, investigação e, por fim, o conceito. Veremos esses quatro passos de forma mais específica no decorrer deste trabalho.

Nessa perspectiva, a aula de filosofia é pensada como um processo em constante construção. Supera, desse modo, a ideia de um produto acabado onde os envolvidos apenas contemplam determinadas obras, filósofos ou temas. Uma oficina tem por objetivo a construção e a retomada de conceitos. Portanto, se trata de um ensino de filosofia ativo.

Deleuze e Guattari (1992) fazem uma crítica ao que se entende por filosofia em sua época, a contemplação, reflexão ou comunicação. Segundo os autores, nenhuma delas é filosofia. Não é contemplação porque a mera contemplação não exerce a criatividade e desse modo se afasta do ato de criação de conceitos, a comunicação por sua vez visa a busca pelo consenso e esse modo também se distancia do conceito que em muitas vezes é mais dissenso e por fim não é reflexão porque não é atividade exclusiva da filosofia já que qualquer um pode refletir sobre qualquer coisa.

Na esteira das concepções críticas ou afirmativas do que seja a filosofia, Gallo (2012) desloca a tese dos pensadores franceses para o ensino de filosofia. Já foi destacado que a aula deve ser pensada como uma oficina de conceitos. Mas como elaborar essa proposta diante do contexto brasileiro em que pese às dificuldades já expostas nesse trabalho? Nosso autor elabora algumas críticas acerca de aulas de filosofia que tendem a esvaziar os conceitos.

A primeira crítica feita por Gallo é quanto às aulas em forma de diálogo que acabam por se resumir num espaço de opiniões onde se busca um consenso coletivo sobre determinados

assuntos. Questiona o autor: numa aula baseada em diálogos, os alunos produzem algo? E os professores também produzem? A crítica de Gallo se refere especialmente ao fato de que aulas baseadas em opiniões em certa medida fogem do ato de produção de conceitos, há ainda outros problemas observados pelo autor como a escolha sobre o que dialogar e até que pontos tais assuntos podem ser tratados como filosóficos.

Já numa aula que tem como método a contemplação a crítica do autor é ainda mais pontual, afirma que tal modelo é o completo desastre da filosofia como atividade criadora. O aluno é levado a *contemplar* determinadas questões acerca de um filósofo e depois reproduzem tais pensamentos e, portanto, se distanciam de qualquer ato de criação de conceitos. Por fim, ao abordar sobre a aula de filosofia como espaço de reflexão, reitera a perspectiva deleuziana afirmando que reflexão está para qualquer atividade. Portanto é fundamental que a filosofia seja tomada como atividade, como processo e produto e por isso a ênfase do autor quanto pertinência do conceito na aula de filosofia.

Para tanto, é preciso esclarecer o que é conceito. A tese dos autores franceses é de que só a filosofia produz conceitos. O conceito é uma forma de exprimir o mundo, ele se faz dos acontecimentos e desse modo também dar significações ao real. O conceito então é uma forma própria da filosofia de construir compreensões desse real. E não há *roubos* de conceitos tendo em vista a possibilidade de criar ressignificações. Ainda que por vezes pareça que um autor se apropria de um conceito de outro pensador, mesmo assim cada conceito é particular uma vez que podemos significá-lo, reinterpretá-lo segundo o contexto, diante dos problemas por esse contexto expressado.

Criar significa ter uma ideia, parte de uma percepção do mundo sensível, seja na arte, na ciência ou na filosofia, e, portanto, retomando a ideia de caos já abordada no texto, criação emerge em meio ao caos, mas de modos diferentes. A arte cria perceptos e afectos¹¹, a ciência traça um plano de referência e cria funções enquanto a filosofia traça um plano de imanência e cria conceitos. Segundo Deleuze e Guattari, pintamos, esculpimos, compomos, escrevemos com sensações. Em suma, a arte é criadora de sensações e está relacionada a força, um devir, um tornar-se, e na medida em que esse processo acontece há uma transformação, e essa a força que nos referimos.

¹¹ É de toda a arte que seria preciso dizer: o artista é mostrador de afectos, inventor de afectos, criador de afectos, em relação com os perceptos ou as visões que nos dá. Não é somente em sua obra que ele os cria, ele os dá para nós e nos faz transformar-nos com ele, ele nos apanha no composto. (Deleuze; Guattari, 1992, p. 227-228) Este conceito precisa ser explorado melhor, porém podemos afirmar que ele é consonante com ideia de singularidade, ou seja, a arte não é imitação, nem mesmo representação, na visão dos autores a arte é um devir, uma força que impulsiona as sensações.

Quanto à tarefa de criar conceitos na perspectiva deleuzeana só é possível a partir da percepção de um problema, que mobiliza uma tentativa de solução. Gallo aponta que, de modo geral, a tradição majoritária da filosofia ocidental segue o modelo escolástico, para o qual os conhecimentos são meramente transmitidos dando ênfase a uma linha metódica, a filosofia por sua vez procura que essa transmissibilidade bem como a forma de apresentar os conteúdos ao estudante esteja muito mais voltado para a relação com o ensinar do que com o aprender.

Há ainda uma perspectiva comum utilizada por professores de um ensino de filosofia com base em uma imagem de pensamento, tal forma consiste em conduzir o pensamento de determinado filósofo ou uma corrente filosófica escolhida de antemão e fazer com que o aluno siga essa linha e subsequente produza algo similar, uma espécie de reconhecimento, isto é, pensar o já pensado. É nesse sentido que Rancière (2002), na obra *O mestre Ignorante*, indaga sobre essa espécie de sociedade pedagogizada, ou seja, uma sociedade nivelada supostamente por um método que dê conta de ensinar tudo a todos, desse modo não considerando as singularidades do aprender.

É preciso pensar a partir de uma filosofia que possa, reconhecendo a proposta de Gallo, apostar, mais no problema do que na solução, isto é, cujo interesse principal seja a formulação dos problemas e questionamentos e não a proposição de soluções objetivas e determinantes. Por isso, também na contramão dessa pedagogização explicadora, sugere Rancière que a filosofia na escola seja um local de experimentação de um sentimento de ignorância, que longe do plano pejorativo do termo é na verdade a curiosidade filosófica o *sei que nada sei* socrático, a humildade diante do conhecimento.

Isso é possível quando problemas filosóficos são fomentados na sala de aula, e desse modo oportunizando o aluno enfrentá-los, via de regra são inerentes a própria vida, ou seja, nesse caso aula de filosofia se faz a partir das vivências, bem como as possíveis resoluções. Por isso o autor enfatiza que o problema é o motor da experiência filosófica.

Em *Diferença e repetição*, publicado pela primeira vez em 1968, Deleuze afirma que o pensamento não é algo natural, mas forçado, e por isso vem se afastando da concepção de pensamento aristotélica que afirmava que o homem é um animal que pensa racionalmente como se fosse natural. Segundo Deleuze e Guattari (2006), pensamos porque somos forçados a pensar, e o que nos move nessa direção é ter um problema para ser pensado. Ou seja, nesse sentido, parece necessário definir o que pode ser um problema filosófico. O filósofo sugere que ele seja algo sensível, oriundo de uma experiência problemática vivida. Ele nos leva a pensar porque é fruto dos *acontecimentos* – outro importante conceito deleuziano. Os acontecimentos podem ser caóticos e imprevisíveis e, justamente por terem essas características, nos forcem a pensar

uma possível solução, por ser imprevisível significa que também é singular tornando cada problema único e objetivo. No fim das contas, podemos dizer que o problema nos faz pensar justamente por não sabermos compreendê-lo *a priori*, a busca pela solução é um desafio, uma resposta que precisa ser construída. E, portanto, um dos desafios do ensino de filosofia é pensar as maneiras mais férteis de criar ou construir os conceitos considerando esse processo enquanto tal.

Ao chamar a atenção para a objetividade do problema, Deleuze e Guattari (1992) alertam que, se ele for falso ou artificial, ou ainda, se dada uma solução formulada *a priori*, em nada contribuiria para a construção filosófica, porque não nos forçaria a pensar. Questiona ainda o fato de as pedagogias tomarem falsos problemas como verdadeiros, ou, tanto pior, confundir um problema com o método, usando o como questionamento e, desse modo, já pressupondo a resposta.

A este fato inclui-se a falácia da compreensão coletiva, e que segundo o autor mata a identificação do problema e, conseqüentemente, atrapalha a construção do pensamento conceitual da filosofia. Por isso, mais uma vez, é importante frisar que mais importante que a solução do problema é a necessidade de vivenciá-lo, experimentá-lo, pois as soluções são engendradas pelo próprio problema. Em função do caráter singular de cada problema, há soluções distintas e múltiplas que podem ser apresentadas e, por isso, é importante que cada um viva seus próprios problemas, e que não sejam problemas impostos por outra pessoa.

Porém, na compreensão de Gallo, na prática é exatamente o oposto disso que acontece, é justamente o professor que acaba impondo os problemas, segundo seu entendimento, dessa forma desconsiderando o contexto do aluno. A crítica de Deleuze (1992) e Rancière (2002) é referente a esses professores que de modo hierárquico impõe os problemas a serem discutidos na aula, bem como já apontam as soluções, de modo que o aluno vira coadjuvante do processo, desse modo não somos convidados a pensar, mas sim escravizados por não poder identificar o problema e conseqüentemente numa solução que de fato tenha a ver com a vivência e com acontecimentos.

Pensar a filosofia como criação de conceitos a partir dos problemas singulares vivenciados é andar na contramão dessa sociedade pedagogizada¹² de que fala Rancière, ou até mais que isso, é uma condição para o exercício do pensamento próprio, enfatiza o autor. No livro *O que é filosofia?* Deleuze e Guattari (1992) afirmam que para que os conceitos sejam

¹² Se refere a uma sociedade que é educada conforme normativas, que não vislumbra de uma emancipação porque o próprio discurso da educação legítima com um pseudo pretexto de igualdade, nesse caso tratando a educação de forma homogênea sem levar em conta todas as infinitas nuances acerca da educação.

criados é preciso saber colocar o problema, de modo que fazendo o caminho inverso, portanto, partindo do conceito também é possível uma construção filosófica no sentido deleuzeano.

Gallo (2012) observa a possibilidade de uma aula de filosofia que abre espaço para a percepção de problemas que são parte do contexto do aluno, ainda que se considere a premissa que toda perspectiva filosófica é pautada pelo problema, o que diferencia é que a partir dessa percepção do problema o aluno possa criar, ou recriar conceitos. O problema é nesse sentido deleuzeano mobilizador para uma aula de filosofia com potencial de criar conceitos. Dito isso, pensar um ensino de filosofia é levar em conta um processo que possa dar voz aos alunos, tornando a filosofia uma experiência que transcenda as normas e seja ativa, que faça parte da vida dos alunos. É com essa perspectiva que Gallo (2012) desenvolve o processo de como pensar uma aula de filosofia em quatro passos didáticos.

1.5. ENSINO DE FILOSOFIA E OS QUATRO PASSOS DIDÁTICOS

O próprio autor reconhece que o quarto capítulo pode ser definido como o âmago de sua obra, afinal, é nele que aparece a proposta de uma abordagem sobre o ensino de filosofia para Ensino Médio que não seja mera transmissão de informações, mas sim, um exercício de pensamento conceitual. Gallo (2012) tem a pretensão de oferecer duas possibilidades didáticas, sendo uma delas com enfoque na experimentação do pensamento conceitual, e a outra com base nos textos filosóficos e na identificação de conceitos, buscando, a partir deles, fazer o caminho de buscar os problemas que levaram determinados filósofos a construírem tais conceitos. Ele mesmo reconhece que tais propostas não são estanques e não pretendem engessar o trabalho dos professores. Gallo (2012) abre o capítulo discutindo as metodologias nos processos educativos.

É também neste capítulo que o autor caracteriza a modernidade como um tempo de utopias, incluindo a questão do método como uma delas. Ainda para ele, desde a obra de Comenius¹³ fica evidente o projeto pedagógico moderno, que no seu entender cria uma falaciosa construção de um método que fosse capaz de ensinar tudo a todos. Na verdade, esse processo culmina no que Rancière (2002) no livro *O mestre Ignorante de sociedade* chamou de *pedagogizada* e nela está contida a ideia que há uma sociedade desigual e que a construção de uma sociedade democrática republicana precisa reduzir essa desigualdade, e por isso, a necessidade de instrução coletiva que tem por base a explicação e como *télos* a desigualdade.

¹³ COMENIUS. *Didática Magna*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

Esse tipo de ensino, que tenta universalizar a forma que se aprende reforça a equivocada ideia de que se aprende com alguém está fadada ao fracasso. Isto acontece porque o aprendizado é uma espécie de perda de tempo, de valorização do ócio, aprendemos quando algo nos chama a atenção, nos desperta o desejo, é um encontro com o imponderável e, por fim, segue o autor, não se aprende como alguém e sim fazendo com alguém, ou seja, aprendemos na relação com os outros. Dito de outro modo, há um distanciamento entre o que se apresenta em uma aula de filosofia e um problema que faça parte de fato da vida do aluno.

Para Deleuze, o método é um instrumento que supostamente nivela em condições pessoas com singularidades distintas, uma vez que define o que é aprendido e como deve ser aprendido. Com isso, podemos dizer que, em certa medida, impõe um senso comum ao saber e normatiza o conhecimento, em outras palavras, pessoas diferentes tem que aprender do mesmo modo as mesmas coisas o que obviamente parece soar contraditório.

Porém, salienta Gallo, (2012) o aprendizado escapa da metodização. Ele acontece mobilizado por problemas, na esteira dos acontecimentos e, por isso, não pode e não deve ser controlado previamente ou determinado por currículos definidos sem um sentido que justifique a filosofia pela sua própria especificidade.

Vale lembrar que, tanto Deleuze (1992) quanto Rancière (2002) fazem críticas em relação às pedagogias de dependência, onde o aprendiz precisa do mestre, mas eles o fazem por vias distintas. Rancière propõe um “mestre ignorante” e Deleuze defende um *fazer com*, portanto para ambos há um professor que acompanha todo o processo.

Após essas ponderações Gallo (2012) passa a destacar sua perspectiva para o ensino de filosofia, defendendo a aula de filosofia como uma oficina de conceitos. Para ele, na aula de filosofia os alunos não podem ser meros expectadores, precisam ser ativos, criadores; é preciso também que tenham contato com a diversidade de filosofias produzidas ao longo da história, pois elas são matéria-prima, bem como é necessário um fio condutor, que podem ser os problemas.

O professor, por sua vez, deve selecionar problemas filosóficos que tenham preferencialmente significação existencial para os alunos, isto é, pensar nas possibilidades de trabalhar a história e diferentes conceitos, mas tudo isso deve ser tomado como instrumentos para a criação deles. A partir dessa oficina de conceitos e com as ferramentas a disposição os alunos terão condições de recriar ou criar conceitos acerca dos problemas colocados.

Elencado nos capítulos anteriores e embasado nas ideias deleuzianas, proposto o ensino de filosofia como criação de conceitos e feita as críticas quanto ao método e aos modelos de ensino, Gallo (2012) passa a oferecer sua tese que é a aula de filosofia como uma oficina de

conceitos, para isso elabora quatro momentos que objetivam que ao final do processo o aluno possa recriar ou criar conceitos.

- **Sensibilização**

O primeiro passo é a *sensibilização*. Nesse momento podem ser utilizados diversos recursos que permitam que o aluno tenha um contato com algo que de algum modo o sensibilize, pode ser uma música, um filme, uma poesia, uma paródia, um conto, enfim pode ser qualquer ferramenta que dialogue com o aluno. Esse primeiro passo é fundamental diante tudo aquilo que foi dito no decorrer desse texto, é preciso pensar o aprendizado como algo que o aluno tenha desejo e até mesmo por isso a sensibilização é porta de entrada. Não se trata de levar uma poesia, por exemplo, e discutir acerca do que cada aluno sente, como dito é ou pode ser algo não filosófico, mas que caminha para a filosofia. O material utilizado deve ser selecionado com o zelo e com o intuito definido do que se espera dele. Por exemplo, um filme que traga questões éticas, e que a partir das imagens, discussões levantadas, possam atrair a atenção dos alunos para o debate filosófico.

- **Problematização**

O segundo passo proposto por Gallo é a problematização e nesse caso vale lembrar o que foi dito até aqui acerca da importância do problema para a construção de conceitos. Trata-se de transformar um tema em problema e que suscite o desejo de soluções. Se na etapa anterior o objetivo era afetar, o intuito agora é exercer o caráter questionador mobilizando o problema por diferentes aspectos e perspectivas.

- **Investigação**

O terceiro passo consiste em buscar elementos que permitam a solução do problema. É neste momento que recorreremos à história da filosofia e seus diversos conceitos. É importante enfatizar que esses conceitos historicamente construídos e revisitados nessa etapa de investigação não são tomados como resposta imediata para soluções dos problemas, mas devem ser instrumentos que possibilitem pensar problemas e soluções de nosso tempo.

- **Conceituação**

O objetivo dessa etapa é recriar conceitos que equacionem o problema ou mesmo criar novos conceitos. Gallo deixa claro que não se trata de uma *criação no vazio*, os quatro passos não estão desconexos, portanto trata-se de fazer o movimento filosófico propriamente dito. Na

etapa de investigação vamos a busca dos conceitos que dialogam com nosso problema, e nessa etapa de conceitualização deslocamos os conceitos encontrados para nosso contexto recriando ou criando novos para apresentar soluções.

Na sequência, partirá de um exemplo que o próprio autor oferece no seu livro, tomando a corrupção na vida cotidiana como o tema da aula. O campo é o da ética. Para a etapa de sensibilização, Gallo sugere a música *O gene*, de Tom Zé, a música em si se refere se a mentira é inerente ao ser humano ou se mentimos segundo as condições. Ainda na etapa de sensibilização o autor sugere um documentário produzido pela TV Cultura intitulado *Ética: alguém viu por aí?*

A abordagem girava torno do impeachment do ex-presidente Fernando Collor de Melo¹⁴ e toda a discussão em torno da ética que gerou no país. Há que se fazer uma ressalva, a questão do método é um problema histórico da filosofia, bem como para a educação. Por isso a nosso ver, ao criticar o método e em certa medida até afastar da educação, Gallo (2012) se vale das concepções de Deleuze e Guattari (1992) que fazem parte de uma corrente de filosofia do século passado, a filosofia da diferença cujo um dos principais expoentes seja de fato Deleuze deve ser tratada com parcimônia.

Mesmo se utilizando da palavra procedimento e não método, duas questões ficam obscuras. Ainda que se refira como procedimento, não estaria Gallo (2012) metodizando o ensino de filosofia? E uma vez que seja um método descaracteriza o deslocamento do pensamento deleuzeano para a educação?

Entende-se, até por conta do título da obra de Gallo (2012) que está sendo discutido um método criado pelo autor. É importante deixar isso evidente, porque o leitor de Silvio Gallo perceberá uma fuga constante da utilização da palavra método. Isso se justifica porque Gallo pautado nos pensadores franceses precisa defender as críticas formuladas por Deleuze e Guattari quanto ao método, mas cabe esclarecer que, esses pensadores estão elaborando uma crítica a toda filosofia ocidental e não ao ensino de filosofia, ou seja, é desnecessário Gallo não se posicionar de forma clara que está criando um método, até porque, sua apropriação dos

¹⁴ Collor foi o primeiro presidente eleito (1989) pelo voto direto pós-regime militar. Havia uma grande expectativa em torno de seu governo, durante a campanha cunhou o termo caçador de marajá em referência aos corruptos da elite. No entanto seu governo tomou medidas impopulares como confisco das poupanças e ainda sofreu denúncias de corrupção o que levou a abertura do processo de impeachment, para evitar a perda de direitos políticos Collor renunciou em 29 de setembro de 1992. No entanto 22 anos após esses fatos Collor foi absolvido pelo STF (Supremo Tribunal Federal) das acusações de peculato, corrupção passiva e falsidade ideológica. Voltou ao protagonismo político em 2006 quando eleito senador de Alagoas, após ter sido derrotado na eleição anterior para governador.

pensadores franceses diverge significativamente no que tange ao entendimento do que seja método.

Sendo um método e tendo passos definidos, a sequência é a problematização. O professor pode utilizar questões relacionadas com o vídeo como se a corrupção fosse traço cultural por exemplo. Já na etapa de investigação Gallo sugere diferentes autores como Platão para discutir a virtude, mas também passando por Santo Agostinho e a questão do livre arbítrio, ainda passando na modernidade pela *Ética* de Espinosa até a *Genealogia da Moral* de Nietzsche, entre outros.

- **Um método regressivo para o ensino de filosofia**

Neste momento, Gallo (2012) propõe um processo inverso do desenvolvido no anterior, neste caso começa pelo conceito e visa compreender os problemas que motivaram a criação do conceito. Tal método regressivo, bem como o anterior, é uma sugestão e do mesmo modo não visa ser um guia, e sim uma alternativa, consiste em, a partir de um conceito, ou conjunto de conceitos de um determinado filósofo regredir ao problema ou problemas que fizeram com que o filósofo elaborasse esse conceito. Importante deixar evidente que o propósito da aula continua sendo a produção de conceitos. Ele sugere também em quatro passos, primeiro se deve escolher um texto de um filósofo ou parte dele, e na sequência ler o texto com os estudantes, o terceiro passo é deixar evidente o conceito e por fim investigar os problemas que levaram o autor a criar o conceito.

Para deixar mais didático, Gallo utiliza um exemplo contido na série de entrevistas que Deleuze concedeu a Claire Parnet¹⁵ em 1988, intitulada *O abecedário de Gilles Deleuze*. No verbete H, ele faz uma abordagem sobre o conceito de ideia em Platão, o que *a priori* pode soar abstrato é no entender do autor algo objetivo e concreto. O problema de Platão era segundo Deleuze os *pretendentes*¹⁶, ou seja, há no contexto grego uma série de rivais disputando o poder

¹⁵ . O Abecedário de Gilles Deleuze é uma realização de Pierre-André Boutang, produzido pelas Éditions Montparnasse, Paris. No Brasil, foi divulgado pela TV Escola, Ministério da Educação. Tradução e Legendas: Raccord [com modificações]. 2. A série de entrevistas, feita por Claire Parnet, foi filmada nos anos 1988-1989. Como diz Deleuze, em sua primeira intervenção, o acordo era de que o filme só seria apresentado após sua morte. O filme acabou sendo apresentado, entretanto, com o assentimento de Deleuze, entre novembro de 1994 e maio de 1995, no canal (franco-alemão) de TV Arte. Deleuze morreu em 4 de novembro de 1995. A primeira intervenção de Claire Parnet foi feita na ocasião da apresentação (1994-1995), enquanto a primeira intervenção de Deleuze é da época da filmagem (1988-1989).

¹⁶ Essa ideia de pessoas que pretendiam ascender ao poder na Grécia e que toma essa perspectiva como fundamento dos conceitos de Platão é ponto de vista de Deleuze durante entrevista a Claire Parnet e utilizada como exemplo por Gallo para justificar o método regressivo contido em seu livro. Obviamente há outras inúmeras interpretações, porém não é objetivo dessa tese ampliar essa discussão.

e que se achavam capazes de governar segundo suas próprias avaliações. No entender do autor, Platão não estava tentando definir ideia, mas sim aqueles que mais se aproximam das qualidades necessárias para ser um bom governante.

Gallo (2012) busca nesse exemplo explorar que no método regressivo há que se pensar as diversas possibilidades que levaram determinado autor criar um conceito. No exemplo acima Platão tinha como problema, os homens demasiado convictos sobre suas próprias qualidades. Identificado isso como problema é que surgem os conceitos a *posteriori*. E por fim é preciso deixar que os alunos experimentem esse exercício, que tenham a possibilidade de enfrentar seus problemas de criar seus conceitos. E, por fim, como afirma Gallo, o ensino de filosofia como pedagogia do conceito não se faz com palavras de ordem, mas sim num *gaguejar* o saber, convidando cada um a experimentar seus próprios problemas.

1.6 DIÁLOGO COM A OBRA

Optou-se em dialogar com a obra com o objetivo de ampliar a compreensão acerca do que propõe Gallo para o ensino de filosofia. Foram divididas as percepções em três momentos, o primeiro se refere a militância, tema trazido pelo autor em seu prólogo, na sequência, trazer algumas questões concernentes ao que o autor chama de tempos hipermodernos, e por fim, explanar a visão referente aos quatro passos didáticos, sobretudo a sensibilização por ser o mote dessa dissertação. O autor evidencia a necessidade de ser um professor militante no único espaço que é possível ser, a sala de aula. Parafraseando Nietzsche, Gallo (2012) afirma que a filosofia é um ato de solidão, essa constatação carrega infinitas interpretações. Com a devida licença de Gallo, será dado alguns “pitacos” que tem por objetivo somar às reflexões já trabalhadas na obra.

A primeira observação é quanto à normatização da filosofia. Gallo (2012) defende que uma aula de filosofia deve produzir conceitos, para tanto, é imprescindível que o aluno tenha liberdade. Não se trata de deixar a revelia, mas de acreditar na capacidade do aluno, de investigação, de percepção e identificar seus próprios problemas.

Esse talvez seja um dos principais desafios que o filósofo propõe aos professores, é ter a capacidade de gerar e ajudar produzir e não reproduzir conceitos. Além disso, o apego a determinados filósofos ou a livros didáticos não pode excluir algo essencial da aula que é a possibilidade de parar para ouvir o aluno. Se os professores que via de regra são tão críticos desses tempos hipermodernos não temos paciência para ouvir os alunos ou então temos pressa para terminar conteúdo programático a aula estará fadada ao fracasso.

É nesse contexto que está o professor de filosofia e que em termos institucionais não difere em nada dos demais. A possibilidade que sobra então é esse ato de solidão, é trabalhar opondo-se as contradições do sistema dentro do próprio sistema e como sugere Gallo, isso talvez seja a especificidade da disciplina de filosofia, há que se reconhecer que esse trabalho é árduo e lento e como a tarefa da filosofia não é produzir fórmulas então também não tem garantias de sucesso.

São evidentes os desafios. A sensação inicial é que os alunos estão robotizados ou por vezes apenas reproduzindo discursos prontos elaborados em redes sociais, ou então cantando músicas dessa frenética indústria cultural, ou perdendo tempo em jogos que supostamente estimulam a violência e poderia-se estender muito mais tentando identificar problemas de um contexto no qual os professores de filosofia estão inseridos. Mas se há a identificação de um problema no que tange o ensino de filosofia, concomitantemente há uma esperança, sobretudo, se partir das concepções formuladas por Gallo (2012) que aponta que as soluções são engendradas a partir da identificação de um problema.

Ainda cabe aqui mais uma reflexão feita por Gallo. Se o papel do professor é agir de modo militante dentro do próprio sistema que o corrói, nos parece similar o enfrentamento dos problemas hipermodernos levantados pelo autor. Estamos diante das tecnologias e a velocidade que elas impõem, no entanto, tem-se a sensação que parte dos educadores são presos a velhos sistemas, acomodados pelas normas ou cansados pelo desgaste da profissão. Não se trata de forma alguma de responsabilizar os professores pelo sucesso ou fracasso do ensino de filosofia, mas de evidenciar o fato de que é preciso rediscutir sempre o papel da filosofia na escola e por consequência o trabalho do professor. Em muitos casos, os professores já desacreditados tanto das causas da educação bem como do interesse em situar o papel da filosofia na escola já se renderam as políticas educacionais do Estado que já o absorveram, são reprodutores dos interesses políticos, de modo intencional ou não.

Na esteira dessa abordagem da filosofia e seu ensino cabe pontuar questões iminentes a condição do ensino filosofia no Brasil. A primeira edição da obra *Metodologia do Ensino de Filosofia* data 2012, seis anos depois o ensino de filosofia sofreu um revés histórico que merece não somente ser pontuado nessa dissertação, bem como enfatizar a militância no sentido de lutar pelo papel da filosofia na escola. No dia 03/04/2018 o MEC (Ministério da Educação) anunciou a *Base Curricular Comum do Ensino Médio* (BNCC/EM). A partir de então a filosofia deixa de ser obrigatória, ela foi diluída na falácia de interdisciplinaridade, isso no sentido que, desobrigando o ensino de filosofia e deixando a boa vontade de estados e municípios é evidente que está fadada a sua extinção, novamente e infelizmente.

No início desse capítulo foi constatado que a filosofia precisa historicamente de legitimação, de resistência não somente quanto à especificidade de seu ensino já apontado anteriormente, mas de sua manutenção no ensino público. Ainda não sabe-se o tamanho do prejuízo, mas há que se ter consciência de que a filosofia só sobreviverá com resistência.

Em texto publicado no site da ANPOF¹⁷ (*Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia*) os professores Silvio Carneiro e Christian Lindeberg desenvolvem uma reflexão dos possíveis desdobramentos da *BNCC/EM*, questionam desde a consulta pública feita pelo *MEC*, quanto o falacioso “amplo debate” que levou a duvidosos números divulgados pelo governo, além disso, privilegiar matemática e português é na visão dos autores outorgar o que já não vinha bem, afinal já era essas disciplinas que gozavam do maior número de aulas frente às demais disciplinas. Ademais, as escolas não estão preparadas nem fisicamente, tanto menos para uma mudança de paradigma quanto às estruturas burocráticas.

A disciplina de filosofia certamente não tem o poder e nem mesmo a intenção de tomar o lugar de nenhuma disciplina, e nem mesmo se acomodar com as possibilidades que sobraram. É preciso agir de acordo com as circunstâncias, ou seja, nas escolas que dispõem da disciplina de filosofia, há que se criar estratégias, oficinas, projetos, enfim meios de luta pela permanência da disciplina. Mas é fato que a filosofia vai precisar fazer resistência.

De modo nada intencional a obra de Gallo soa como premonição de um tempo de angústia que se revela agora para a disciplina de filosofia, talvez pela experiência do autor em ter vivido em anos de regime militar onde a filosofia foi banida e pelo entendimento que o próprio retorno da disciplina só se deu com muita luta. O fato é que Gallo já apontava em seu livro a necessidade de resistir enquanto disciplina.

Ser um professor militante talvez também seja um ato de solidão, porque, convenhamos, a profissão de professor está desgastada, e em meio a desesperança frente aos desmandos do Estado, ser militante, engajado e comprometido com a disciplina se transformou num ato solitário. Não há perspectivas de melhora na infraestrutura da escola ou de remuneração, menos ainda na formação continuada dos professores, ou seja, professores caminham na contramão do sistema.

Se a política não dá conta de todas as demandas que precisaria a escola, e está sendo constatado desde a parte física quanto a intelectual, passando por outras nuances como

¹⁷ BNCC: A experiência fragmentada do saber e o ensino de filosofia. CARNEIRO, S. e LINDBERG, C. Site: ANPOF.

remuneração de professores, formação entre outros. É urgente que os professores sejam militantes. Precisa-se resistir, e, portanto, pensar maneiras de ensinar filosofia que possa fazer sentido para o aluno. Então, como sugere o autor, é preciso que o professor de filosofia esteja atento ao contexto dos alunos, procurando saber que músicas ouvem, que filmes assistem se tem práticas religiosas, se vão ao teatro e ao cinema, além de ler literatura ou coisas dessa natureza, além de tantas outras possíveis perguntas.

Entende o autor que esse conhecimento contextual do aluno nenhuma normativa alcança, ou seja, apenas a aula tem esse potencial. Pensando dessa maneira significa que uma aula pode levantar questões problemas a partir da percepção de vida dos alunos. O que Gallo está pontuando é que uma aula que siga apenas as normativas do Estado são ou podem estar desprovida de sentido para o aluno.

Outra questão levantada no prólogo e que foi considerada muito importante é quanto a opinião generalizada. O Brasil vive um momento de polarização que aparece, sobretudo no campo político partidário, mas, que averígua-se avançar do macro para o micro generalizações pautadas em opiniões que são montadas em redes sociais e que se tornam um discurso com capacidade destruidora de valores morais. Vive-se em tempos hipermodernos com as tecnologias que facilitam a vida dos indivíduos, mas que também causam uma ignorância coletiva. A polarização cria raízes, dissemina o ódio e por consequência a violência, ou seja, numa análise rápida e sem intenção de esgotar o assunto a falta de uma análise perspicaz de uma *fake news*, por exemplo, acaba por interferir em toda a sociedade.

E aqui chega-se a um ponto importante dessa reflexão, em tempos hipermodernos onde as pessoas não têm tempo, mas tem pressa, quando as opiniões são construídas em postagens de redes sociais, polarizada e sem dar o necessário respeito ao contraditório, é um sinal de que a filosofia está distante das pessoas. É nesse cenário de caos onde as opiniões são uma fuga como afirma Gallo é que a filosofia se faz mais urgente e pode-se até sem falsa modéstia afirmar que só a filosofia é antídoto a essas questões.

Silvio Gallo nos convida a fazer da filosofia protagonista, ser militante e criar resistência às questões que nos afligem. O ensino de filosofia precisa entender o tempo hipermoderno e criar ferramentas de resistência a partir das próprias tecnologias. É na escola que tudo isso pode ser posto em prática, pode parecer contraditório visto as mazelas já apontadas, porém se militantes efetivamente a resistência existirá. A escola tem seus próprios conflitos e ela é reflexo da sociedade, ou seja, tudo que está envolto na sociedade respinga nas salas de aula, não faltam então questões para ser problematizadas filosoficamente.

E para cada problema que foi pensado, cada conceito que foi levado para sala, ou quando a partir de uma aula a pergunta de um aluno faz repensar o conceito pré estabelecido, há o retorno então a questão inicial, “filosofia é um exercício de solidão”. Este isolamento próprio da solidão é o que nos “distancia sem nos distanciar”, nos faz valorizar as perguntas, desconfiar das respostas e problematizar questões de dos tempos atuais.

Na outra ponta está o aluno, e usando a expressão utilizada na obra *Tempos hipermodernos* eles não exercitam a paciência, se entendiam com coisas banais, não leem como se espera, ou seja, o contexto da escola tem variáveis que comprometem o processo de aprender, não é o intuito nessa dissertação aprofundar tais questões, mas pode-se pensar, ainda que de forma breve como a filosofia percebe algumas questões desses tempos hipermodernos.

O filósofo sul coreano Byung-Chul Han, na obra *Sociedade do Cansaço* (2015) chama a atenção para uma sociedade que privilegia o desempenho, e também por essa frenética busca por resultados e consequentes fracassos é que temos tantas doenças neuronais, e diferentes de doenças virais ou bacterianas que são causadas por fatores externos, as doenças neuronais se criam dentro de nós. Na busca incessante por resultados perdemos o tempo adequado da reflexão sobre a vida. O problema, enfatiza Han, é que os grandes feitos da humanidade, nas artes, ciências e também na filosofia, sempre demandaram tempo, porém nossa sociedade busca desempenho, coleciona fracassos e doenças neuronais.

Trouxe-se Han para o debate com o intuito de pensar como fica a escola dentro dessa sociedade do cansaço. Gallo (2012) chama a atenção para essa filosofia estatal e suas normativas, que implica em uma gama de conteúdo, normas, relatórios, chamadas, reuniões, além de que, culturalmente no Brasil professores realizam atividades extraclases, como festas com o intuito de angariar recursos para a escola, quando de fato a manutenção de recursos é do Estado e poder-se-ia estender longamente nas contradições do Estado, que cobra desempenho, e de professores cansados, que estão engendrados de tal forma no sistema que também não param para uma reflexão sobre suas próprias vidas ou sobre o papel de ser professor, sobretudo, de filosofia.

E como posicionar o aluno em meio a essa sociedade do desempenho? O sistema inclui notas, reprovações ou aprovações automáticas, vestibulares, etc. Portanto, cobra desempenho, a escola por sua vez, reproduz esse discurso quando faz “militância do desempenho” com frases de efeito que prometem sucesso profissional a partir do estudo. Não se trata obviamente de desconsiderar a importância do estudo, mas sim de pensar de que estudo está falando. Mas como ensinar filosofia a essa geração conectada com tudo e que não suporta o tédio, que não consegue aproveitar criativamente o ócio?

Uma das possibilidades é refletir se os professores precisam ser militantes dentro do próprio sistema que cobra tanto desempenho. Talvez a aula pudesse ensinar a não ter tanta pressa, a se deter um pouco mais nos problemas, sobretudo os levantados pelos alunos, e, quem sabe, mudar a forma de cobrar desempenho dos alunos, ou então gastar mais tempo com problemas que fazem parte do contexto da escola, ou tentar despertar o lado criativo e como sugere Gallo, a criação de conceitos, enfim, são somente possibilidades, e que cabe a cada educador fazer sua própria análise.

Por outro lado, é preciso apontar algumas lacunas na obra de Gallo. Ao criticar a filosofia institucionalizada na escola é preciso lembrar que ela só retornou a escola pela luta de pensadores e professores de filosofia, ou seja, ela está exatamente no lugar onde queríamos que estivesse, ou então onde ensinaríamos filosofia, aparentemente Gallo sonha com uma disciplina que dentro de um espaço institucionalizado ocupe um lugar diferenciado com métodos diferentes de outras disciplinas. Há o reconhecimento da peculiaridade da filosofia, mas soa pretensioso imaginar que essa disciplina ou os professores façam tamanha diferença na vida dos alunos, não se trata de pormenorizar a filosofia, mas de não superestimar.

Entende-se então que fazer militância não é derrubar o sistema, mas sim criar métodos que possam para além das amarras estatais dar estímulo à disciplina.

Apresentada a questão da militância e como pode ser pensado o ensino de filosofia em tempos hipermodernos passamos agora vamos dialogar sobre os quatro passos didáticos com ênfase na sensibilização.

O *insight* de Gallo reside em deslocar a perspectiva filosófica de Deleuze para o ensino de filosofia. Os quatro passos didáticos são na obra de Gallo o que move a discussão sobre o ensino de filosofia. Entende-se que a contribuição que estimula essa dissertação é pontual e refere-se ao procedimento criado por Gallo no que tange a *sensibilização, problematização, investigação e criação de conceitos* e de modo específico a sensibilização.

Gallo (2012) se apropria com muita eficácia das teses deleuzianas, sobretudo ao propor a filosofia como criação de conceitos. É bem verdade que pensar a filosofia como criação de conceito é apenas uma vertente da filosofia, mas é preciso reconhecer seu significado histórico, primeiro com Deleuze e também com Gallo ao convergir para o ensino de filosofia.

Desse modo, reconhecemos que uma das pretensões da filosofia possa ser criar conceitos, em que pese as formulações propostas por Deleuze, e também concordamos que uma aula de filosofia tenha como pretensão tal propósito. O que pretendemos fazer então é avançar nas questões propostas por Gallo, de modo mais específico, mas não único, priorizar a *sensibilização* que é o primeiro passo desta proposta.

O título dessa dissertação privilegia a *sensibilização*, mas não se restringe exclusivamente a ela, porque há o entendimento que no processo sugerido por Gallo ela é o primeiro passo, mas não está desconexa dos passos seguintes. Mas então, por que o foco na sensibilização?

Entende-se que o método de Gallo é exequível, mas obviamente nada garante seu sucesso, desse modo quando é focado na sensibilização estamos *a priori* concordando com tudo que o autor apresenta na obra no que tange ao ensino de filosofia. Nesse primeiro momento deixa-se conduzir pelo autor para que a leitura da dissertação fosse a mais fidedigna possível. Mas há o entendimento, também, que é possível avançar dentro desse método, ou seja, parte-se de uma proposta elaborada, para a partir dela criar novas possibilidades.

É importante lembrar que o próprio autor deixa essa brecha quando enfatiza que são passos e não fórmulas ou se quisesse estender tal questão, o próprio Deleuze deixa essa porta aberta para a criação de novos conceitos. Na atual intuição essa fresta é a sensibilização, por se tratar do primeiro passo consideramos a “chave do castelo”. Uma educação estética introduzida pelo método de Silvio Gallo que oferece a paródia como força de sensibilização.

CAPÍTULO 2: ARTE E FILOSOFIA: DA POESIA NA GRÉCIA ANTIGA À (NOSSA) PARÓDIA

2.1 COMO SEMPRE, OS GREGOS

É quase certo que ao estudar história antiga o aluno concentrará um tempo razoável a Grécia, isso porque, muitas transformações que ocorreram naquele espaço influenciaram de modo decisivo a cultura ocidental. Não é pretensão dessa dissertação concentrar nos aspectos gerais, primeiro porque são muitas as perspectivas e porque já existe uma vasta literatura apontando as singularidades e desdobramentos desse período da história.

No entanto, este trabalho tem interesse em demonstrar a relação entre arte e filosofia. Nessa seção pretende-se fazer um breve apanhado histórico especificamente no recorte que compreende o período homérico, passando por Platão e Aristóteles situando como se dá essa relação.

Inicialmente, é preciso pontuar o momento exato de que está sendo partido, está sendo falado de um período entre o século VI e V a.C. Uma primeira constatação desse período e que vale a pena ser citada é quanto a passagem do mito à filosofia, com raríssimas exceções, é quase certo que ao abordar esse período, os livros didáticos de filosofia direcionem ao entendimento de um rompimento entre mito e filosofia, uma espécie de superação com características de milagre que tornaram o homem mítico em racional da noite pro dia.

É preciso entender que essas fronteiras não eram tão nítidas assim no VI e V a.C. e que ainda que distantes, ambas buscavam dar logixa partir da relação com a natureza.

Como ponto inicial desse apanhado, é preciso citar Homero, que teria vivido por volta do ano 850 a.C, porém, há divergências quanto a data de seu nascimento, e por consequência, sobre autoria de seus poemas, mas devido a distância temporal dos fatos narrados pelos poemas, é provável que se trate de uma construção a várias mãos, e que sua obra seja na verdade uma forma, e não um homem propriamente dito.

A Homero são atribuídas as obras *Ilíada* e *Odisséia*, a primeira com quase 16 mil versos, trata da Guerra de Tróia, enquanto a segunda com mais de 12 mil versos relata o retorno de Odisseu para sua terra natal ao fim da guerra.

Hesíodo também aparece como um importante poeta, dois de seus trabalhos chegaram até os dias atuais: *Teogonia* e *Trabalhos e dias*.

Saindo da poesia e já entrando no campo da filosofia, Platão é tido por muitos como o maior filósofo de todos os tempos, tamanha sua contribuição para o mundo ocidental, dos

posicionamentos do pensador grego, dois são interessantes para este trabalho, o primeiro é a definição de arte como imitação (*mimesis*) o segundo é uma pseud expulsão dos poetas, contido no livro X de *A república*.

Quanto a mimeses, ou seja, a imitação Platão questionava o fato de uma determinada pessoa se dispor a fazer algo que não conhecia, ou que não dominava, portanto, a pessoa imitava algo, se distanciando cada vez mais das competências verdadeiras.

Nesse sentido, compreendendo a arte como imitação e se essa consegue moldar caráter, Platão não via com bons olhos essa arte com valor que não contribuía para o bem-estar e a felicidade, portanto, e já entrando no segundo posicionamento do filósofo, no livro X de *A república* Platão sugere o banimento de toda arte mimética, isso marcou o pensador, que diferente de uma expulsão, como foi taxado ao longo do tempo, nos livros II e III, um leitor mais atento perceberia que o autor faz ressalvas sobre as formas de poesia que deveriam ser permitidas.

Segundo NOYAMA, (2016, p.39) pode-se afirmar que a questão mais importante do Livro X é que a imitação pode gerar um afastamento da verdade, ou uma degradação ontológica daquilo que foi produzido.

Uma fotografia ou uma pintura por exemplo, já é uma imitação de algo que já é uma imitação da ideia, e assim sucessivamente a realidade se degrada.

Apenas a título de reflexão, certamente Platão encontraria vários problemas em nessa dissertação, porque a paródia seria uma imitação da música e, portanto, estaria degradando a música que inclusive era uma forma de arte da qual Platão reverenciava.

É preciso entender que a questão levantada por Platão é muito séria, porque o filósofo não estava preocupado com uma forma de arte “simples” como um desenho, mas sim, em identificar que se uma poesia pode se degradar a ponto de ser uma falsificação, ela poderia ser determinante na desconstrução de conceitos extremamente sérios como a justiça por exemplo. Por fim, sempre se corre o risco de um anacronismo ao se referir ao mundo antigo, o conceito de beleza para os gregos, era algo somente pensado, e jamais experimentado, portanto, muito diferente, da visão deste trabalho que percebe a beleza ligada a sensações, perspectiva essa moldada nos séculos XVII e XVIII, portanto, muito distante do contexto grego.

Por fim, pode-se dizer que na verdade, o reconhecimento que Platão destinou a arte se justifica exatamente pelo poder que arte poderia ter na sociedade grega. Desse modo, não se trata de uma expulsão dos poetas como forma de renegar a arte desprovido de sentido, ao contrário, é por entender que a arte exerce um papel protagonista na sociedade é que ela deveria ser tratada com cautela.

Na sequência, o discípulo de Platão também merece ser abordado, Aristóteles (385-322 a.C). A alcunha de aluno acaba aqui, porque estamos diante de outro grande nome da filosofia e de uma obra fundamental para qualquer estudo sobre arte na Grécia clássica.

Na obra *A poética* Aristóteles deixa claro que, toda arte é imitação, mais que isso, somos seres miméticos, de forma natural, ou seja, aprendemos a rir, chorar, brincar quando crianças imitando nossos pais, hábitos.

Outra observação do autor é que temos uma pré-disposição para imitar, como que, se imitando, houvesse um reconhecimento de nós mesmos.

Diferente de Platão, que privilegiava as formas, Aristóteles, pretendia buscar a verdade a partir do mundo real, a partir de suas observações encontrou a tragédia Édipo Rei de Sófocles, a qual considerava a tragédia grega que melhor representava suas percepções.

Tratou tragédia e comédia como imitações de ações humanas, porém tratou de formas distintas, considerava a comédia como imitações de ações de caráter baixo. Enquanto a tragédia era considerada pelo autor como, imitações de caráter elevado ou as melhores ações do homem.

A reverência do autor pela tragédia, se justifica pelo efeito que ela pode causar, para o pensador, a tragédia tem capacidade de expurgar o que tem de ruim dentro do homem, a finalidade de uma tragédia portanto é, provocar catarse, que acontece num processo de identificação com a dor. O pensador vai além e monta um quadro explicando os elementos da tragédia e como ela se efetiva com sucesso.

Aproveitando das observações de Aristóteles frente a tragédia e a comédia, é preciso pontuar esse momento que ambas têm um papel determinante nas reflexões filosóficas.

O termo tragédia é composto de *tragos* (bode ou cabra) e *aíodé* (música ou canto) formando a expressão, canto do bode. Os principais nomes da tragédia grega são Ésquilo, Sófocles e Eurípedes. Já na comédia grega se destaca o nome de Aristófanes que com sua habilidade, ironia conseguia transformar suas inquietações em motivos para rir.

A partir dessa breve exposição é possível perceber a importância que os filósofos citados deram a arte, se Platão via com parcimônia o trabalho dos poetas, Aristóteles via a arte, sobretudo a tragédia como um espelho que pelo processo catártico melhorava o homem.

Em comum entre os dois autores o tratamento que dispensaram a arte, ou seja, não teceram visões que meramente que pudessem soar como crítica ao modelo de arte, na verdade fizeram filosofia discutindo a arte, o significado de suas obras pode ser observado diante das possibilidades de novos entendimentos que essas obras possibilitam até nós.

Para essa dissertação, o entendimento de ambos, seria que se trata de uma arte inferior, em Platão por ser uma cópia da original, e em Aristóteles por se tratar de imitações das piores

ações do homem, no entanto é preciso entender que o próprio entendimento de paródia era outro.

Por fim o intuito era mostrar como a filosofia pode dialogar com a arte, e desse modo, sendo a paródia uma forma de arte, e é esperado que ela possa também ser objeto da filosofia.

2.2 PRIMEIROS ACORDES

A música é inerente ao ser humano. Ela se faz presente nas comemorações e rituais, momentos de alegria e tristeza; pode acompanhar uma declaração importante ou a perda de um grande amor. Ela está presente no cotidiano e na história de vida de religiosos e pagãos, das pessoas mais velhas às mais novas, pois até os recém-nascidos parecem confortáveis quando dormem com uma canção de ninar. A música pode criar trilhas inesquecíveis na vida de cada um de nós, seja por lembrarmos alguém, ou até mesmo na euforia com o hino de nosso país ou do clube de coração; no cinema e no teatro, enfim, como afirmamos: a música dá brilho à nossa vida em todas as suas circunstâncias. Ainda não se possa afirmar com precisão quando a música surgiu, é provável que seja consonante com os primeiros povos, entre eles os Sumérios e Assírios, especialmente se considerarmos atos elementares como bater palmas e os rituais com sons característicos, ainda não revestidos daquilo que aceitamos formalmente como uma canção.

Não se pretende nessa pesquisa fazer uma abordagem histórica da música, até porque muitos seriam os obstáculos para uma empreitada como essa, desde o tempo restrito para uma pesquisa de mestrado cujo tema não é exatamente a música, quanto pela amplitude e variedade de referenciais que precisar-se-ia enfrentar. Desse modo, foi selecionado o momento em que a música surge com regras matemáticas, com divisões e com a própria definição da palavra música. É com os gregos, mais especificamente com Pitágoras entre os séculos VI e V a.C., que a música ganha contornos que em certa medida são usados até hoje, sobretudo no mundo ocidental.

Optou-se ainda por não problematizar questões técnicas da origem da música, mas foi considerado alguns momentos que podem gerar uma discussão filosófica, e, para isso, foi selecionado dois momentos históricos. O primeiro é pensar a origem da música de modo mitológico, concernente à palavra *mousikê* que tem tradução simplificada para “arte das musas”, e a segunda, com viés um pouco mais pretensioso, é pensar a música engendrada a ideia do *lógos* grego.

Do ponto de vista mitológico, a música era compreendida como a arte das musas. No plural, motivo que se explica pela quantidade de musas (nove) que, sob a condução de Apolo, embalavam o Olimpo com seus cantos e coros. Calíope era chefe das musas e sabia tocar todos os instrumentos. Clio era a musa que teria introduzido a alfabeto fenício na Grécia e Erato era responsável pela poesia e amor. Euterpe pela poesia lírica e Melpomene responsável pela tragédia. Terpsicore, musa da dança, Thália, que cuidava da comédia, e Urânio, associada à astronomia, completam a trupe celestial. Nesse sentido, a palavra música agrega uma gama de atribuições, afinal, associa para além da própria música, poesia, linguagem, a comédia, a tragédia, enfim, se trata de um conceito extensivo. Outra possível associação faz referência à utilização da palavra *mousa* que dá origem a palavra *mathano* que dá origem a palavra matemática.

Feita essa breve exposição inicial, nota-se que não se pode descartar que a música antiga focava valores educacionais, se não de forma institucional, como numa escola atual, por exemplo, mas como elemento ativo na formação moral do sujeito. Outra constatação interessante é que, a dança tem um papel substancial para os gregos e tinha como função, expressão da alegria, homenagem religiosa, e formação dos corpos belos, e espírito equilibrado, ou seja, também com caráter educativo. Combarieu (apud TOMÁS, 2002, p.45) assinala que a palavra *choreyein* significava ao mesmo tempo cantar e dançar, portanto, poderia associar as suas funções, desse modo, ambos estão associados e tinham função educativa.

Pode-se observar que, o cultivo da educação musical, já se encontrava nos mitos, e com os pitagóricos privilegiamos aspectos teóricos e harmônicos desenvolvidos pela matemática. Esse princípio da música grega engloba tudo que constitui presença sonora, como as palavras, a dança, os instrumentos, a matemática e a ginástica. No entanto, esse caráter formativo do qual falamos, está muito associado a sentido e não significado, isto é, quer dizer que a música até conseguia induzir um ritual religioso, mas, não tinha o potencial de fazer refletir ou analisar tal ritual.

A reflexão desenvolvida até aqui não pretende pormenorizar a importância da música em seu sentido mitológico, mas sim, trazer à luz outra possibilidade de entendimento do conceito de *mousikê*.

Para o segundo momento foi levado em consideração a obra *Ouvir o logos*, de Lia Tomás (2002). Trata-se de uma obra robusta e complexa, pois a autora traça um panorama histórico dos pré-socráticos, de modo mais consistente no pensamento de Heráclito e no que diz respeito ao conceito de *lógos*. Considera-se não ser necessário concentrar em todo o percurso desenvolvido pela autora, mas o que foi avaliado como singular em sua obra é justamente essa aproximação entre conceitos aparentemente dissonantes.

Antes, porém, é preciso situar Pitágoras e sua contribuição fundamental para o desenvolvimento música. Observa-se que a história do pitagorismo é talvez o capítulo mais obscuro da filosofia grega, e isso se deve à dificuldade de reconstrução desse material, e também porque Pitágoras não deixou nada escrito. Soma-se a isso, o fato de ainda em vida esse homem carregar a fama de vidente, político, matemático, líder religioso, ou seja, uma vasta gama de possibilidades que por vezes colocavam em dúvida sua genialidade. O próprio Heráclito, nos fragmentos 40 e 129, apresenta ironicamente Pitágoras como um investigador que possui muitos conhecimentos, mas nem todos confiáveis. As referências mais antigas sobre o controverso Pitágoras encontram-se nos escritos de Heródoto, Íon de Quios, Heráclito e Xenófanos. Diante das polêmicas acerca da idoneidade de Pitágoras, há ainda uma discrepância do que de fato era filosofia ou religião em seu pensamento.

Não é intuito dessa pesquisa avançar nas contradições históricas que permeiam a vida desse pensador, o que de fato é interessante, é aquilo que se pode considerar quase unânime: o reconhecimento de sua contribuição para a música. Algumas lendas povoam o imaginário histórico de como Pitágoras percebeu os primeiros “acordes”, uma delas relatada pelo neoplatônico Jamblico, quando afirma que, ao passar por uma oficina onde ferreiros trabalhavam, percebeu que as batidas no ferro causavam um som que se repetia. Depois da vibração, incomodado com tal percepção passou a investigar como isso acontecia, para isso criou uma pequena caixa de ressonância, fixou dois cavaletes, um em cada lado e prendeu uma corda: percebeu que ao tocar essa corda solta, as ondas sonoras faziam com que o mesmo som fosse reproduzido de modo mais agudo, era o primeiro passo, para matematicamente dividir os sons e conseguir com que os sons ficassem harmoniosos.

Como afirmado anteriormente, não é foco dessa dissertação detalhar matematicamente como a música foi pensada por Pitágoras, nem mesmo atestar as contribuições de outros pitagóricos como Hípaso ou Filolau. O que aparentemente é pertinente é a visão de mundo a partir dos números, buscando uma harmonia não somente na música, mas nas outras formas de arte.

Em concordância com os demais filósofos pré-socráticos, Pitágoras também buscava uma *arché* um princípio originário na natureza. Segundo seu entendimento tal princípio estava no número, e, por isso, o cosmos era uma unidade que poderia ser explicada pela matemática, bem como a sua dimensão religiosa, física e moral. A música é, então, parte desse uno, dessa tentativa de harmonizar o cosmos, e, por isso, deveria fazer parte da educação das crianças.

É voltado a pensar a questão do *lógos* em Heráclito. O conceito de *lógos* é muito caro à história da filosofia e, por isso, essa pesquisa concentra especificamente na relação com a

música. Talvez o traço mais marcante e mais decisivo para a filosofia seja Heráclito ter sugerido uma concepção de natureza (*phýsis*) e do cosmos como linguagem, ou seja, antes mesmo de ter relação com a razão, ou lógica. O mundo, a realidade, a natureza é pensada por Heráclito como uma “fala”, e se o discurso é tão primordial, há também a necessidade de ouvir, ou seja, ambos ganham a mesma proporcionalidade em importância. No entanto, essa “fala” não se resume na expressão verbal, mas na natureza e no homem, de modo resumido, seria tudo que comunica algo.

Segundo Costa (2013, p.82) o ouvir na concepção heraclitiana é inevitável, não se trata de uma escolha, é da natureza, ou seja, o ouvir ou pensar é parte do sentido para um aprendizado posterior, porém todos ouvem e todos pensam, não há possibilidade do contrário. Mas o corpo colhe, a interpretação escolhe, ouvir é nesse sentido involuntário e universal, mas a maneira como se ouve ou se pensa é particular.

Heráclito separou o que é comum a todos (*xynós*) do que é particular (*ídios*), duas dimensões que jamais se excluem. Podem gerar tensões, ambigüidades e contradições, o que explica a ideia de que a harmonia para Heráclito é conjugação dos contrários, ou seja, a paz existe para a guerra, e a guerra para a paz, se eliminarmos um pólo, automaticamente excluimos o outro, e não se trata de um jogo de palavras, mas de forças que conferem ao *kósmos* um movimento que gera equilíbrio. Thomás (2002) aponta uma relação que Heráclito faz com a música: “ignoram como o divergente consigo mesmo concorda: harmonia de movimentos contrários, como do arco e da lira”.

Segundo Costa (2013, p.88) as compreensões de vida e mundo em Heráclito são um discurso em contínuo movimento, um andamento, do ser- o devir que ao instaurar-se como a linguagem da *phýsis*, não só não pode deixar de ser ouvida, como deve ser ouvida, se a natureza fala, o homem não pode deixar de ouvi-la. Desse modo, o homem é o único ente com possibilidade de refletir a existência que está submetido e justamente por isso está sujeito a erros e desarmonias, ou seja, somos aquilo que ouvimos.

É nesse sentido que a autora Lia Tomás, na obra *Ouvir o Lógos* (2002) traça um perfil histórico dos pré-socráticos relacionando música e Lógos. Segundo a autora, para os gregos, essa visão orgânica de mundo e da vida fundava-se na raiz comum dessas duas regiões, das matemáticas e da língua, cuja raiz estava contida no conceito original de *mousikê*. Nesse conceito, o universo (*kósmos*) e alma (*psiché*) estavam ligados numa unidade, em uma harmonia, que não era mística, mas sim matemática. Nessa relação peculiar do homem grego com o mundo, a palavra *logos* significa, a palavra e a relação matemática, pois falar é em certa medida contar, articular, perceber a questão. (TOMÁS, 2002, p. 74).

Lohmann (1989, p.5) propõe que a palavra melodia derivada de *melos* (*os membros do corpo*) carrega consigo uma possível interpretação, onde a estrutura melódica é perfeitamente idêntica a uma maneira de pensar e sentir, cujos sons manifestam ao exterior por sua acústica.

Diante do exposto, ainda que de forma breve, é possível perceber um parentesco da *mousikê* e do *lógos*. Ambos são, primeiramente, ouvidos (ou sentido). Para Tomas (2002, p.111) a *mousikê* se equivale a conceitos do mesmo patamar de logos, cosmos e harmonia, a música grega não era apenas entretenimento ou fruição estética, era um discurso mágico, cosmológico e metafísico, e esses são os caracteres que configuram o universal.

À guisa de conclusão desse recorte, é importante deixar claro algumas questões. A primeira é que não se pretende vincular os conceitos aqui demonstrados a nossa aplicação prática, isso porque a música ganhou contornos distintos ao longo do tempo, e que a pretensão de uma associação com o que seria o pensamento grego, provavelmente se esgotaria num anacronismo desnecessário. Mas, então, por que da escolha desse recorte?

A resposta a essa questão é determinante para toda essa pesquisa. Considera-se que a música em seu princípio conforme apontado, carrega consigo dois fatores importantes, o primeiro se refere ao sentido, o ouvir, a sensibilização, a segunda, a constatação desde os gregos de sua importância na formação do homem.

A música seja ela entendida como algo metafísico ou matemático, carrega consigo a capacidade de sensibilizar porque é universal. Outro fator, na esteira de Heráclito é a interpretação, portanto quando propôs-se uma paródia para o ensino de filosofia está sendo mobilizada uma sala toda para o ouvir e o sentir filosófico. Mas no segundo momento, quando há a problematização e investigação de um determinado tema ou filósofo a partir da música, está sendo oportunizada a reflexão, o *lógos*, seja ele entendido como linguagem, racionalidade etc.

Nas palavras de Tomas (2002, p.121) se a música se reaproxima da filosofia, isso sugere que ela seja mais do que organização de sons, pois é organização do pensamento – é ouvir o *logos*.

2.3 CONCEITOS DE PARÓDIA OU PARÓDIAS DE CONCEITOS?

A paródia é um termo derivado do grego, etimologicamente como “canto paralelo” (*para-odé*). Ao tratar como um canto paralelo não diminui em absolutamente nada a autenticidade de uma paródia, isso porque, toda paródia faz algo novo, no sentido que

desconstrói algo para refazer diferente. Ela é normalmente definida nos dicionários como, uma leitura cômica de uma composição literária, normalmente se faz paródia de obras consagradas.

Os textos paródicos surgiram provavelmente entre os séculos VII e VI a.C, compostos por Hegemon de Thasos. Genette (1982, p.19) identifica três formas de paródia na antiguidade clássica: primeiro a paródia dramática, que Aristóteles negligenciou, ou mais provável tenha se perdido; a segunda uma espécie de “anti-epopéia”, que o filósofo grego chamou de *Diliada* (de deilo = frouxo) esses personagens eram na visão do filósofo inferiores as epopéias tradicionais. E a terceira forma é a “heróico-cômica”, que consiste em representar, no estilo épico, um sujeito baixo e risível. Nas palavras do próprio Aristóteles, Homero imitou homens superiores, Cleófon, semelhantes, Hegemon de Taso, o primeiro que escreveu paródias, e Nicócares, autor da *Delíada*, imitaram homens inferiores. (ARISTÓTELES, 1973, p.70) Ele privilegiava a tragédia onde os personagens exercem ações nobres, e pelo processo catártico que ela provoca.

Segundo Mazzi, na Idade Clássica, a paródia mantém o efeito cômico e é considerada um tipo de operação limitada a textos, estando mais ligada à retórica do que à poética, vista, portanto, mais como uma técnica do que um gênero. O que sabemos é que essa visão aristotélica da paródia predominou nos estudos até o final do século XVIII. (MAZZI, 2011, p. 29).

No século XIX duas novas posições da paródia são apresentadas: primeiro como gênero literário, mas que segue a visão aristotélica como uma técnica de menor potencial, e a segunda que chega com o romantismo valoriza as noções de burlesco e grotesco, ou seja, tudo que aparece em contraste com o modelo romântico (o ridículo, a caricatura ou até mesmo uma deformação do conceito de belo podem ser chamados de paródia). Na segunda metade do século XIX, a paródia é identificada com a caricatura e com a sátira, e gozam de certo prestígio por fazerem resistência política.

Após 1850, com final do romantismo, valores como inspiração e genialidade desaparecem dando lugar a concepções mais “artesanais”. Após refletir sobre o “eu” (com o romantismo, por exemplo) e sobre a realidade (realismo), a literatura tende a flertar com a auto-reflexão – modernismo e pós-modernismo. (MAZZI, 2011, p.29)

O fato é que, independente do contexto, a paródia tem tom de rompimento com o modelo estabelecido. A estudiosa Maria Lucia Aragão (1980, p.18) com o intuito de apresentar uma definição mais precisa de paródia, afirma que há uma estrutura ideológica que, por meio do discurso, inverte o real e toma o seu lugar na tensão entre os modelos, renovando os critérios de demarcação da paródia.

É uma visão muito instigante dessa pensadora, pois ela designa para a paródia o potencial de alterar modelos históricos estabelecidos, como se fosse uma espécie de antídoto,

que ao questionar o poder estabelecido não cria uma falsa verdade por ser uma paródia, mas uma verdade parcial, tal como é a verdade estabelecida pelo poder original. De forma simples, significa dizer que a paródia tem potencial a partir de seus elementos próprios de romper, questionar e participar das ideologias construídas historicamente. Entende-se que se trata de uma visão um tanto pretenciosa, porém não desconsiderável, sobretudo em um momento que nos deparamos com enxurradas de imagens, *memes*, músicas na internet, é possível que uma imagem constituída possa ser depreciada ou elevada de acordo com os interesses de um determinado grupo ideológico.

Segundo Alvarce, (2009, p. 59), o parodiador é aquele que percebe a necessidade de forjar novas verdades em seu meio cultural, justamente pela saturação dos modelos. O fato de pensar a paródia como recusa, não significa que se trata de uma crítica vazia, a paródia deve sugerir, exatamente pelo desgaste do modelo questionado, um canto paralelo, ou seja, novas ideias.

Já na obra *Problemas da poética de Dostoievski*, Bakhtin associa a paródia à carnavalização, pois ambas subvertem os dogmas e os discursos propondo vozes culturais diferentes. Tal associação não será discutida nessa pesquisa, até porque, a maioria dos conceitos apresentados aqui tomam a paródia como gênero literário, e essa pesquisa desloca para a música. Certamente há congruências e disparidades, mas entendemos que a abordagem, ainda que literária, pode servir de norte para a música. Retornando a Bakhtin, (1981, p.109) ambas, carnavalização e paródia, são dialógicas, ou seja, a paródia tem o potencial de dialogar com diferentes esferas, inclusive consigo mesma.

Esse diálogo é possível, segundo Aragão (1980), porque o parodiador usa de artifícios, de imagens, sob vários ângulos dando a paródia um novo significado. Neste sentido, a paródia cria uma espécie de choque pela ruptura, pelo novo. E nesse ponto chegamos a uma constatação importante: esse choque que falamos deve ser sentido, compreendido pelo receptor, elemento principal para qualquer forma de paródia. Mas ela não deve ser vista somente como desconstrução. Linda Hutcheon, na obra *Teoria da paródia* (1985, p.50) afirma que, uma paródia, ao questionar alguns modelos, e transgredindo-os, acaba até de modo contraditório legitimando a obra original.

A mesma autora levanta uma questão referente à etimologia da palavra paródia. Segundo Hutcheon, o elemento *aoidé* significa canto, já o *para* tem dois significados, um deles que se refere usualmente utilizado como contra ou oposição, entende a autora, que é esse sentido de contradição que vinculou a paródia ao ridículo. No entanto, afirma ela, *para* em grego também pode significar “ao longo de”, é esta segunda possibilidade que alarga as discussões na

paródia moderna. (Hutcheon, 1985, p. 48). Ela ainda defende que, ao longo do tempo, a paródia foi tratada como parasitária, derivada de estética e, sobretudo, romântica, que acreditava e potencializava. Entende-se que ela, em certa medida, estava ligada à uma elitização, fruto também de uma ética capitalista que compreendia a literatura como uma mercadoria pertencente a um indivíduo.

Quase todos os recursos que foram utilizados durante a investigação da paródia evidenciaram que ela é tratada como gênero literário e, por isso, os exemplos utilizados pelos autores em sua maioria se referem a textos. No entanto, a presente pesquisa trabalha com a música e os pensadores aqui tomados como referência pouco ou nada dizem sobre a paródia musical. Diante disso, houve a exploração dos conceitos e deslocamento para a música, não com a pretensão apresentar similaridades ou discordância de aplicação de conceitos, o objetivo sempre foi pensar em possibilidades de teorizar o estudo da paródia vinculando as nossas pretensões em sala de aula.

Diante do exposto, aparentemente no século XX até os dias atuais a paródia ganhou um status acima de outras épocas, pois nos deparamos todo dia com paródias sobretudo em comerciais de televisão, em desenho animado como *Os Simpsons*, por exemplo. Por isso, podemos afirmar que a paródia exerce um poder diferente de outros tempos, mantém o caráter cômico, mas também pode ser agressivo, violenta, por vezes singela ou delicada, ou seja, ela ultrapassa a barreira do grotesco.

Entende-se que é essa perspectiva que Hutcheon (1985) toma quando afirma o conceito de paródia no século XX, não mais sendo uma contradição, mas algo que pode caminhar junto, ou seja, a paródia entendida como uma ampliação de seu próprio conceito com características que rompem com as formas consolidadas pela literatura e com capacidade de entrada em qualquer espaço. Se esta afirmação estiver correta, pode-se concluir que a escola pode e talvez até deva ser um espaço para essa paródia. Mas aí surge outra questão: como os alunos interpretam uma paródia?

Para responder tal questão é necessário retornar ao parágrafo que foi observado que o receptor é a peça principal. Alvarce (2009) afirma que, no caso da paródia, o receptor não é convidado, mas sim convocado a participar da construção de sentido. É nessa perspectiva que entende-se que a paródia pode ser protagonista na aula de filosofia. Primeiro pela necessidade da construção de sentido, e nesse caso, isso acontece em vários momentos: antes, pela música a ser parodiada, depois pela paródia propriamente dita, segue com o processo de problematização e investigação, ou seja, abre um leque de possibilidades. E ainda não está sendo levado em conta a possibilidade de aluno criar paródias, ou seja, diante do cenário em

que a paródia exerce atualmente. Cabe à educação, e também ao ensino de filosofia, aproveitar das diversas possibilidades que se apresentam, é isso que este trabalho procura fazer.

Outro ponto a ser observado é que a paródia ganhou a internet e podemos até dizer que os “memes” das redes sociais configuram a expressão máxima da paródia nos dias atuais. Dessa constatação, duas observações são necessárias: a primeira é que essa paródia associada a rede ainda carece de estudos para observar seus efeitos, e a segunda é que os alunos vivem boa parte de seu tempo nas redes sociais, nesse caso, utilizar desse recurso para ensinar, e nesse caso vale para qualquer disciplina, é quase uma necessidade de atualização do professor.

Por fim, a paródia exerceu papel importante em cada contexto, não teve-se o propósito de analisar cada período histórico, mas sim, de absorver características que possam somar a construção dessa pesquisa e de sua aplicação prática. A paródia é uma prática milenar, e se está presente atualmente é porque exerce um papel importante na sociedade em cada tempo histórico.

2.4 PARÓDIA E FILOSOFIA: TRABALHANDO A SENSIBILIDADE

Como já foi apontado, historicamente a arte e a filosofia desenvolveram reflexões que podem ser analisadas dentro de cada contexto e como se deu a contribuição de cada parte.

Mas é com o filósofo alemão Alexander Gottlieb Baumgarten (1993) que o termo estética aparece no século XVIII compreendida como ciência que trata do conhecimento sensorial que chega à apreensão do belo e se expressa nas imagens da arte, em contraposição a lógica como ciência do saber cognitivo. O termo teria aparecido pela primeira vez em sua obra *Meditações filosóficas sobre as questões da obra poética* de 1735 mas é na obra inacabada *A esthetica* que fica mais evidente e denominado “ciência das sensações”

Estava aberto caminho para reflexões posteriores acerca da sensibilidade, mais que isso, a partir de Baumgarten surge uma cultura genuína germânica que se aproximando ou reaproximando dos “gregos” tem reflexos na poesia, literatura, teatro alemão.

É nesse contexto que se insere o poeta e filósofo alemão Friedrich Schiller. Foi trazido para o debate esse pensador por considerar que sua obra carrega uma característica muito peculiar. Esta pesquisa contempla algo similar, ao propor a paródia está sendo desigado a ela o potencial de sensibilizar, antes, porém, algumas reflexões precisam ser feitas.

Evidentemente as diferenças temporais precisam ser respeitadas, logo, o que o pensador alemão propunha era algo grandioso, utópico, diante de uma leitura de mundo da qual lhes parecia a época carente de arte, e de tudo que ela poderia proporcionar em seu tempo.

Neste contexto, há falta de arte e de entendimento sobre arte. Poderia elencar-se uma série de fatores como, acesso, recursos, censura entre tantas outras nuances negativas de arte no Brasil, porém, essa pesquisa não visa essa análise, ainda que entenda que a arte deva ser sempre defendida em todas as esferas, acadêmica, política, social etc.

A obra de Schiller *Educação estética do homem* (2002) originalmente foi escrita como uma série de cartas destinadas ao príncipe dinamarquês Friedrich Cristian Von Schleswig-Holstein-Augustenburg que era seu mecenas. Mais que uma pergunta de Schiller quanto a importância da arte, era uma convicção que o motivava levar a cabo sua filosofia.

Segundo Barbosa (2004, p.19) para Schiller uma investigação sobre o belo e o gosto era tanto mais importante quanto mais urgente na solução dos problemas políticos parecia torná-la supérflua e extemporânea.

Para Schiller, a modernidade atingiu um grau de desenvolvimento do intelecto bastante elevado, compatível com as grandes ideias e valores também criados pelo espírito de seu tempo, a cultura ocidental moderna é a culminância de um processo que se esmerou em reprimir a sensibilidade e cultivar com o mérito o intelecto, afinal desde o surgimento da filosofia e das primeiras especulações científicas pensamos majoritariamente que há uma superioridade da razão em relação à sensibilidade. (NOYAMA, 2016, p. 21)

É a partir dessa percepção que Schiller justifica um projeto de uma educação estética, cujo objetivo é desenvolver a sensibilidade.

Importante frisar que dez anos antes da obra de Schiller, Kant desenvolvia seu conceito de esclarecimento. Um indivíduo esclarecido é aquele que se emancipa, que assume sua maioria, falando publicamente por si mesmo.

Segundo Barbosa (2004, p.26) Schiller entendia que a política de seu tempo carecia de um processo trabalhoso, na qual o caráter do cidadão não dependeria exclusivamente da razão, ou seja, para além do conceito Kantiano que privilegiava a razão, era necessária uma formação que priorizasse a sensibilidade.

Resumidamente significa dizer Schiller estava incomodado com os desdobramentos da Revolução Francesa, e a partir disso compreendeu, que a evolução política que se manifestava nos ideais da Revolução se perdera pela falta de sensibilidade do homem.

A partir dessa percepção do autor é que pode-se compreender sua obra, uma educação do homem que tivesse como prioridade a sensibilidade.

Sua obra tem como mote principal o desenvolvimento dos conceitos dos “impulsos”. É a partir desse conceito que Schiller se diferencia de seus contemporâneos no entendimento sobre a arte e seu papel na formação moral do sujeito.

Através da distinção entre os impulsos, sensível e formal, e de forma genérica, podemos dizer que, o impulso sensível é que garante a realidade do homem, portanto, está condicionado a natureza do homem, é parte de sua existência física, é o impulso que situa o homem dentro dos limites do tempo, portanto dando-lhe grau de limitação e finitude. Dito de outra forma, se trata de uma existência física que se limita ao tempo, forma e matéria.

O segundo impulso foi chamado pelo filósofo alemão de impulso formal, esse é a parte da existência dita absoluta, imutável, é a sua natureza racional, ambiciona colocar o homem em liberdade, busca a harmonia.

O primeiro, o sensível, está associado aos sentimentos, pois está ligado as circunstâncias da vida e suas deliberações. O segundo está ligado a razão, ao sentimento moral, portanto, para além das questões interiores.

Diante disso, fica claro que os dois impulsos são opostos, pois, eles tensionam entre a natureza e as normas, nem sempre a natureza se adequa as normas, e as normas nunca preveem como necessário ou como correto o que a natureza do homem clama.

Mesmo com a oposição entre os impulsos, Schiller lança uma terceira via, que chamou de impulso lúdico, numa não assumida tentativa desse impulso ser um elo entre os dois primeiros.

O impulso lúdico, portanto, no qual ambas atuam juntas, tornará contingentes tanto nossa índole formal quanto material, tanto nossa perfeição quanto nossa felicidade, justamente porque torna ambos contingentes, e porque a contingência desaparece com a necessidade, ele suprime a contingência nas duas, levando forma à matéria, e realidade a forma. Na mesma medida em que toma as sensações e aos afetos a influência dinâmica, ele os harmoniza com as ideias da razão, e na medida em que despe, as leis da razão de seu constrangimento moral, ele as compatibiliza com o interesse dos sentidos. (SCHILLER, 2002, p.79).

O impulso lúdico é tratado pelo autor como uma espécie de jogo, que é mediador dos impulsos, que os harmoniza sem deixar de lado, entretanto, as particularidades.

O terceiro impulso é possível pela beleza, a arte, logo, não é natural, é um impulso trabalhado, desenvolvido pela estética, todavia, também não é inato. Portanto, a beleza é o objeto comum entre os impulsos, que equilibra realidade e forma. O objeto do impulso sensível é a vida, o ser material, o do impulso formal é a figura. É no impulso lúdico que ambos se conectam, dando origem a forma viva.

O filósofo alemão assim acredita, que na harmonização dos impulsos cria este jogo que pode superar forças antagônicas entre o sensível e o formal. Para essa dissertação a proposta de Schiller ressoa como uma possibilidade de convergência entre paródia, filosofia e educação.

Deixa-se claro que as analogias aqui colocadas não pretendem deslocar, ou uma tentativa apressada de encontrar movimentos similares. Na verdade se trata de percepções que surgiram a partir da obra do filósofo alemão, ademais, aparentemente ao vincular com o espaço escolar destoa do plano de Schiller que falava a toda humanidade, o que podemos fazer então é a partir de seus conceitos estabelecer pontos que podem ser explorados nessa pesquisa, sem que necessariamente o autor tenha escrito para a educação.

O que aparentemente é mais relevante no pensamento de Schiller é que, mesmo em contexto dominado pela razão, a sensibilidade foi posta em evidência, atrelando a uma condição em que, por ela o homem poderia se tornar melhor.

É essa perspectiva que é interessante, a possibilidade de uma educação, nesse caso, uma aula de filosofia que tem como pretensão usar da sensibilidade para um melhor aproveitamento enquanto aula, e porque também não desejar um aprimoramento moral.

Considera-se complexo relacionar os impulsos com o que está sendo proposto na escola, ainda que, na ótica de Schiller os alunos, já estão inclusos em ambos, os dois primeiros impulsos, o sensível e o formal.

Poder-se-ia de forma duvidosa associar o impulso lúdico a paródia, para tanto, seria necessário investigar até que ponto ela consegue harmonizar os impulsos. Porém, se for entendida a paródia como um leque de possibilidades pós século XX, é possível que em determinadas situações, muito pontuais, ela possa ser essa forma viva, esse jogo, que se utiliza da arte, que de modo formal busca liberdade, ao mesmo tempo que respeita a natureza, como o fato de rir por exemplo, no caso de uma paródia cômica. Mas como foi prometido, não há a necessidade de se estender na busca de conexões muito subjetivas, para isso precisaria outra dissertação.

O importante é evidenciar a sensibilidade, e aparentemente Schiller contribui de modo significativo, seja em seu tempo, ou no contexto atual pelas possibilidades de reflexão que podem surgir, a partir de seu pensamento

A contribuição de Schiller para essa pesquisa é evidenciar a sensibilidade e como ela pode ser significativa a partir de uma educação estética, e esse é o ponto de convergência com essa dissertação, a prioridade da sensibilidade e a compreensão que ela pode contribuir na formação.

Dito isso, será exposto como foi buscada outras possibilidades que pudessem somar nessa relação, paródia e filosofia e sensibilidade.

Ao longo deste trabalho procurou-se filósofos que pudessem contribuir com essa pesquisa no que tange a paródia, no entanto as referências sobre o tema parecem ser exclusivos

da literatura, ou seja há pouco, ou quase nada de reflexões que pudessem somar de fato nessa proposta, ainda que apareça o termo na poética de Aristóteles, é tratada como uma forma inferior de arte, obviamente essa afirmação leva muito mais em conta o fato do pensador grego privilegiar a tragédia por motivos que não precisam ser discutidos agora.

É interessante pensar que a paródia sempre existiu e mesmo que com proposições diferentes ao longo da história, nunca tenha sido campo de investigação pela filosofia. Essa “negligência” da filosofia pela paródia pode ser entendida por diferentes aspectos. O caráter cômico assumido pela paródia na história pode ter, em certa medida, contraposto a seriedade dos conceitos filosóficos, ou seja, talvez nunca tenha se levado muito a sério o que a paródia propunha. Outra questão é que, por a paródia ser uma intertextualidade, ou seja, ou discurso gerado a partir de outro, desse modo a paródia ainda que se contrapondo ficava num segundo plano porque sempre se legitimou o discurso oficial.

No caso da paródia musical essa constatação parece ser mais evidente, sempre se valorizou o compositor da música e jamais o da paródia, dito de outro modo, o crédito da criação sempre foi ao da música original, e mais uma vez, entendemos que o caráter cômico da paródia pode interferir nesse pensamento, porque se confunde com o grotesco, com piadas. No entanto, se difere exatamente nesse aspecto, a piada precisa do riso, a paródia não. Na paródia podemos rir lendo Dom Quixote, mas certamente também nos emocionaremos, talvez até nos faça chorar, ou seja, o campo de sensibilidade da paródia não pode ser reduzido apenas ao cômico.

Como afirmado, se a arte e filosofia dialogaram bem ao longo da história, não se pode dizer o mesmo da paródia, elas não dialogaram, essa lacuna de reflexões nos parece ser também uma oportunidade sobretudo se pensamos nas paródias da atualidade.

Se no passado a paródia se reservava ao texto ou ao teatro, em no contexto atual ela se faz presente cotidianamente, na televisão, rádios, internet, outdoors, jornais, enfim, somos afetados e quem sabe “sensibilizados” pela paródia todos os dias.

Segundo Hutcheon (1985) a partir do século XX a paródia supera o próprio campo da intertextualidade e pode ser entendida como transtextualidade, ou seja, se antes ela se reduzia a um discurso, a partir do século passado e com os recursos audiovisuais criados, a paródia tem possibilidade de criar elementos que afetem todo tipo de público, isso explica por exemplo, ser tão utilizada pela publicidade.

Diante dessas afirmações associar a paródia, com a aula de filosofia é visivelmente cabível dentro das exposições inicialmente feitas, porém, dois problemas precisam ser enfrentados. O primeiro é que não existindo esse diálogo entre filosofia e paródia, como buscar elementos que possam ser entendidos como paródia e filosofia?

Acredita-se que estabelecer conexões seja um passo importante, mas é preciso reconhecer que em alguns aspectos filosofia e paródia são antagônicas, a paródia não precisa ter compromisso com a verdade, nem com a lógica, nem com a fundamentação de conceitos, e a paródia pode, se for o desejo, tecer conclusões sem revisão ou pré disposição de mudança. Entretanto as conexões possíveis também alavancam possibilidades, uma primeira é o caráter contestador que paródia e filosofia podem ter, uma outra via é a possibilidade de dialogar com outras, áreas como as letras, o teatro, a música, com imagens, enfim inesgotáveis possibilidades.

Um segundo aspecto é quanto a sensibilização, é considerada que a paródia até tenha em seu gene uma capacidade de sensibilizar relativamente fácil, porque pode fazer rir, emocionar, etc. Mas não parece que a filosofia cause ou até mesmo pretenda causar isso, talvez no meio acadêmico se encontre pessoas que se impactem profundamente com a filosofia, mas não de modo tão rápido como a paródia.

Para além disso, outra questão precisa ser refletida, mesmo conseguindo conexões, não se pode perder de vista que essa pesquisa insere a paródia bem como a filosofia numa dimensão específica que é a educação. Isso é ponto determinante, porque a partir de então as conexões estabelecidas devem levar em conta o aluno e tudo que o cerca, o espaço, o sistema educacional, a relação com a arte e com a própria filosofia.

É certo que todo aluno do ensino médio sabe o que é uma paródia, e se induzirmos a produzir uma, é provável que todas consigam, mas e uma paródia de filosofia?

A resposta inicial é que sim, todos conseguem também. Mas então no que difere as paródias propostas nessa pesquisa?

A resposta evidente é a sensibilização, mas por esse viés, outras paródias também sensibilizam, o que tem de singular nessa dissertação é que, as paródias produzidas foram elaboradas para sensibilizar e estabelecer conexões, seja conceitual, biográfica ou temática com a filosofia.

Este trabalho acredita na possibilidade de uma educação que partindo de um campo maior que é a arte, definido a música como elemento de atuação e partir dela, a paródia, pode ser uma estratégia na aula de filosofia, tendo como projeto a compreensão da aula, mas concomitante esse aprimoramento do humano pelo viés artístico.

CAPÍTULO 3: RELATO DE EXPERIÊNCIA: A PARÓDIA COMO ESTRATÉGIA DE SENSIBILIZAÇÃO NO ENSINO DE FILOSOFIA

Nessa etapa é o momento que foi possível relacionar teoria e prática, foi quando os planos almejados, saíram do papel para se materializarem na sala de aula, é também o último capítulo dessa jornada, e mescla o sentimento do desafio, com a responsabilidade que uma dissertação pede. Na sequência será exposto da maneira mais clara possível, o desenvolvimento da aplicação, as aproximações que foram realizadas e os resultados obtidos.

Tanto a obra de Gallo, bem como as paródias produzidas são postas a prova, e nesse aspecto procurou-se ser o mais fidedigno possível para que os resultados sejam de fato avaliados.

3.1 PRIMEIRAS PALAVRAS

Optou-se pela paródia por entender que a recepção dos alunos seria facilitada pelo fato da paródia ter, ainda que não seja necessário, um caráter cômico e pelo fato que normalmente paródias são feitas de músicas clichês de fácil memorização. Além disso, foi aproveitado a experiência do autor de já ter usado paródias ao longo da carreira como professor e de ter obtido experiências satisfatórias. Outro fator determinante foi ter participado do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como supervisor no período entre 2014 e 2017 sendo que parte das atividades foi preparar aulas de filosofia a partir de paródias. Essa experiência certamente ensinou a ter um cuidado na elaboração desse tipo de atividade, na forma de colocar os conceitos, fez também a produção ter um foco no receptor, no caso, o aluno que recebe a paródia e como eram as reações, por vezes causava risos, outras vezes curiosidade ou então um espanto, mas o fato é que a paródia não passava despercebida pelo aluno.

No PIBID o trabalho era desenvolvido em grupo, aplicado e posteriormente discutido a eficácia ou não da paródia, era sempre solicitado uma atividade aos alunos, ou seja, o grupo tinha uma devolutiva que proporcionava o debate em torno da construção e aplicação e dos resultados obtidos. Outro fator decisivo para escolha em trabalhar com paródias é de cunho pessoal, desde muito jovem o autor está envolvido com música, sendo que, em algum período da vida ela foi atividade profissional, e, dessa forma, a construção de letras e arranjos foi toda feita pelo próprio.

Na esteira dessas motivações, ter contato com a obra *Metodologia do Ensino de Filosofia*, de Silvio Gallo, foi determinante porque a partir de seu método, foi encontrado uma

brecha onde entendeu-se que a paródia pode ser um mecanismo que, engendrado ao método proposto pelo autor, pode oferecer uma possibilidade a mais no desenvolvimento de uma aula de filosofia. Entretanto, tudo não passava de uma suposição inicial, por isso a necessidade de tentar compreender o método e posteriormente aplicar a paródia.

Nesse sentido, o próprio método de Gallo, bem como as paródias, a *priori*, eram apenas indicativos, sem qualquer garantia de sua eficiência. Ou seja, ao longo da pesquisa trabalhou-se sempre com duas perspectivas de insucesso, a primeira era se o método de Gallo na prática seria satisfatório, a segunda era se as paródias aplicadas ao método poderiam de fato alcançar os objetivos esperados.

Diante do exposto, ao longo da aplicação as duas esferas foram observadas, mas é necessário pontuar que, no caso do método de Gallo, considera-se que qualquer possível crítica ao seu método só aplica se levado a paródia. Dito de outra forma, não pode-se desconstruir o processo de sensibilização usando apenas um meio de sensibilizar. Por outro lado, Gallo chega a afirmar que tudo vale para sensibilizar e é nesse ponto que houve divergência.

Sendo assim, a paródia é tratada isoladamente dentro dos quatro passos didáticos, portanto, os resultados explorados e avaliados condizem com a possibilidade de uma paródia sensibilizar e seu potencial para os passos sequenciais. Correndo o risco a que toda analogia se propõe, pensamos da seguinte forma:

Ao caminhar, um passo significa que um pé está à frente e o outro em movimento para encontrar com o primeiro e sucessivamente para continuar a caminhada. A primeira constatação da analogia é que, para uma caminhada segura ambos os pés precisam de coordenação motora, segundo que ao dar o primeiro passo com um dos pés, o segundo já está em movimento, e por fim, o primeiro passo é o que gera a sequência do movimento e, conseqüentemente, a caminhada. A sensibilização é tratada nessa dissertação como o primeiro passo.

Gallo (2012) reproduzindo, Deleuze e Guattari (1992) afirma que cabe ao professor criar um arsenal de eventos que possam de algum modo sensibilizar, pode ser uma poesia, um recorte de filme, uma capa de revista entre outros, e que a sensibilização tem a função de chamar a atenção do aluno para o tema. Já a ideia é sugerir que esse momento de sensibilização precisa ser pensado e tratado com um pouco mais de zelo. Concorda-se que todo professor deva ter um arsenal de recursos para diferentes contextos, porém segundo a afirmação do próprio autor, são passos, ou seja, na dinâmica que Gallo propõe, sensibilização, seguida de problematização, depois investigação e por fim criação de conceitos, foi analisado que os três primeiros passos não podem estar desconectados.

Vejam, se há a concordância que vale qualquer coisa para a sensibilização poder-se-ia dizer que se trata de uma etapa relativamente fácil, bastaria uma frase de efeito, uma piada, uma paródia de rimas simples. De fato, qualquer um dos exemplos anteriores pode ser utilizado, no entanto, se desconecto do passo seguinte cria uma fratura que pode comprometer todo o processo. É bem verdade que há professores que dão conta de resolver essas fraturas de modo eficaz contornando com a experiência e a prática. Mas não podemos perder de vista o objetivo do mestrado profissional em filosofia, que espera que mecanismos facilitadores do ensino de filosofia sejam criados e que dinamizem a aula, por isso cabe as observações quanto a essa fratura entre a sensibilização e as demais etapas.

É preciso pontuar algumas questões para clarificar como se dá essa fratura. Gallo sugere na etapa de sensibilização criar uma empatia, fazer com que o tema afete os estudantes, para que seja possível fazer o movimento do conceito é preciso que o problema seja vivido a partir do contexto do aluno. Sugere ainda que seja utilizado que destoe do filosófico, e oferece exemplos, como filmes, desenho animado entre outros, e que tais instrumentos alargam suas experiências estéticas e culturais.

É bem possível que a maioria dos professores já tenha feito algo similar, porém não significa que os alunos tenham sido afetados, aliás, nada garante. Ao afirmar que é necessário cuidar dessa etapa com zelo é porque um primeiro risco que se apresenta é que, pode ocorrer uma perda de foco, se levado um material a revelia, ou tendo como pressuposto apenas que faça parte do contexto dos alunos. Então não basta ter apenas um grande arsenal, é preciso ser clínico na seleção dos materiais, bem como entender o contexto em que vai ser aplicado.

Entender o contexto significa unir os materiais, os recursos de que a escola ou o próprio professor dispõe e o número de alunos que se deseja alcançar. Portanto, é preciso que o professor crie seu próprio critério de escolha a partir de sua realidade, por isso não tem formulas, mas o cuidado básico que é a preparação *a priori*, é fundamental para evitar o que chamamos de fratura, que é levar um material que até possa afetar os alunos, uma música, por exemplo, mas que não gera uma brecha, ou que não indique o próximo passo.

Na obra *Metodologia do Ensino de Pesquisa*, Gallo (2012) apresenta dois exemplos de como preparar uma aula de filosofia seguindo os passos contidos na obra, e que servem para ilustrar como pode ser eficaz. Na contramão do autor, será apresentado um exemplo de como não ser eficaz, se pensado isoladamente cada etapa abre espaço para a fratura citada anteriormente, vejamos:

Pode-se levar um trecho de um *standup* (comédia em pé). A princípio poderia se pensar que são só piadas e por serem engraçadas tende a chamar a atenção do aluno muito rápido. O

professor selecionou um trecho engraçado que faz uma piada acerca de um determinado sintoma político como a corrupção por exemplo. Foi engraçado, chamou a atenção do aluno e agora precisamos problematizar, porém o intuito do professor era trabalhar filosofia política moderna, ou seja, fez rir, afetou, mas não criou um espaço para o próximo passo, porque ao tirar do contexto da obra em que se planeja trabalhar, filosófico ou conceito cria um vazio, ainda que momentâneo de conexão entre a sensibilização e o passo seguinte.

Será explorado mais um exemplo: se pretende trabalhar conceito de amor em Platão, o professor escolhe determinada música que carregue frases de amor. Obviamente alguém na sala será afetado por conta de uma série de nuances sentimental que uma canção pode provocar. Mas lembrando de que o objetivo é uma sensibilização que além do potencial afetivo seja capaz de criar um espaço que implica em problematizar, investigar e criar ou recriar conceitos. Resumindo, para que esses três passos aconteçam de modo dinâmico é preciso que a música traga consigo indícios de problematização, no caso desse exemplo, que ofereça frases musicais que possam ser problematizadas, como desejo, o bem, enfim, conceitos platônicos que possam ser utilizados na etapa seguinte que é a investigação.

Entende-se que a sensibilização se esvazia quando se condiciona apenas ao afeto, quando não traz elementos que de antemão ainda que de modo oculto ou subliminar já tragam indicativos de problematização ou investigação. É esse hiato entre a sensibilização, problematização e investigação que chamamos de fratura. Ou seja, entre a sensibilização e a problematização criou-se uma fratura, não significa que seja incontornável, mas evidentemente seria mais oportuna e didática a conexão entre os conceitos apontados por Gallo. Mas é evidente que Gallo estava atento a essas questões, portanto não se trata de uma falha em seu método, o que se pretende aqui é evidenciar a necessidade de uma escolha laboriosa quando há a análise da sensibilização, sobretudo quando a proposta for paródia musical.

Essa mesma fratura apontada na primeira etapa pode ocorrer entre a problematização e a investigação, porque se apenas perguntas são lançadas a esmo novamente teremos uma fratura entre a pergunta e o processo de investigar. É bem verdade que a maioria de nós foi educado dessa forma, uma pergunta lançada e cabia a cada um buscar respostas como podia. Mas vale ressaltar que em época de Internet uma pergunta lançada tende a ter a resposta buscada muito rápida sem qualquer reflexão mais apurada, ou seja, se responde, porém não se aprende.

Gallo (2012) afirma que o passo final é que o aluno tenha a capacidade de criar ou recriar conceitos. Entendemos que esse passo é singular, porque os alunos podem ter sido afetados de modo similar, problematizado coletivamente ou individualmente, investigado nas mesmas fontes e chegar a respostas opostas.

Entretanto, ousa-se aqui divergir de Gallo, porque se os três primeiros passos forem bem planejados, bem conexos já são eficazes, porque se realizados, significa dizer que o aluno foi sensibilizado para um tema filosófico, que justamente por estar sensibilizado se perguntou sobre algumas questões e na ânsia de respostas se pôs a investigar. Se depois disso ele criou um conceito, ou não, entendemos que o processo desenvolvido foi também importante porque de qualquer forma ele revisitou seus próprios conceitos, teve contato com o pensamento filosófico e por fim entendeu diferente dos demais.

Deleuze e Guattari (1992) afirmava que cada conceito é singular e plural ao mesmo tempo, é plural porque sempre nasce das referências de outros conceitos, e é singular exatamente porque cada um pode chegar a uma resposta que serve para si mesmo.

Ao propor a paródia musical como um meio de sensibilização para uma aula de filosofia é preciso pontuar algumas questões pertinentes ao seu uso bem como sua eficácia, e em certa medida como pode haver conexões com a aula de filosofia.

Importante deixar claro que tem-se a paródia como meio e não como fim, haja vista que dentro dessa proposta a aula tem como objetivo a criação de conceitos o que significa que pode-se de antemão levantar algumas questões, a paródia serve como meio de sensibilização dentro da proposta de Silvio Gallo? A paródia é capaz de conectar conceitos históricos da filosofia com o contexto dos alunos? A paródia se reduz ao cômico como o senso comum assim o atribui? E por fim, uma paródia pode criar conceitos filosóficos?

Essas questões foram ponto de partida e como já apontava Gallo (2012), são essas questões que surgem em meio à aula que dão vigor a filosofia, é o imponderável da sala de aula, que obviamente não se reduz a uma aula não planejada. Mas, antes de adentrar na questão da paródia propriamente dita, há ainda outras questões que precisam ser evidenciadas acerca desse trabalho. A primeira é que visualiza-se que a paródia tem um papel protagonista, quando há a análise na sensibilização e por consequência nas etapas seguintes propostas por Gallo.

Neste trabalho a paródia não necessita, ainda que possa, ter um caráter cômico. Essa afirmação é relevante pelo fato do papel que a paródia ocupa no senso comum, que por vezes destoa do seu real significado e se confunde com o burlesco e de forma até mais pejorativa com piadas.

Ao pensar nessa possibilidade do uso de paródias no ensino de filosofia as primeiras pesquisas revelaram algumas constatações importantes. Há disponível na internet uma gama de paródias acerca de temas ou de filósofos, o que não fica claro, porém, é porque tais construções paródicas foram feitas de tal forma, a primeira impressão é de que há um cuidado com as rimas, com alguns conceitos jogados nela, portanto, não fica muito evidente até que ponto tal

construção é significativa do ponto de vista didático. O intuito desse trabalho não se propõe a questionar tais problemas, mas se dedica, ainda que de forma sugestiva e não fechada criar alguns pontos de referências para a construção de uma paródia musical de filosofia.

Esse encontro da paródia com a filosofia num primeiro olhar pode parecer dicotômico pela seriedade clássica da filosofia e pelo caráter supostamente cômico da paródia, no entanto, há um ponto de convergência justamente nos questionamentos que ambas causam. Pois tanto a paródia como a filosofia se identificam na marginalidade da história, portanto essa aproximação pode gerar um encontro interessante, ainda que não seja o intuito dessa pesquisa, essa junção poderia ser extremamente importante sobremaneira na contestação dos modelos que regem todo o sistema político, econômico e cultural, e cabe aqui, ainda que não seja o ponto chave do trabalho retornar a militância que Gallo sugere no início de sua obra. Ambas, paródia e filosofia estão para a contestação, cada uma com suas especificidades, mas o que de fato queremos apontar, é que vemos em ambas uma aproximação muito clara e com potencial que ainda pode ser muito explorado.

Dessa forma deixa-se claro que parodiar um filósofo ou tema é um ato de criação que visa um objetivo, portanto a premissa inicial é que a paródia consiga sensibilizar, mas entende-se que para tanto, uma paródia deve ter o cuidado para conter de fato questões inerentes à filosofia, e a aula propriamente dita.

Pensar o processo de sensibilização, então, é tornar esse momento ímpar, nesse primeiro contato há que se ter os cuidados necessários afim de não esvaziar um tema ou uma compreensão ou como já citado anteriormente não criar fraturas entre um passo e outro.

Não se trata de uma tarefa fácil, afinal uma paródia musical acerca de qualquer tema já exige alguns detalhes como um cuidado com a métrica, rima, e pensando na aula, o espaço, recurso de áudio ou instrumentos, enfim, requer afincamento na preparação. No caso de uma paródia filosófica esse cuidado se amplia devido ao manejo com os conceitos, com o tempo histórico, e também com a métrica, rima etc. Outro detalhe que pode passar despercebido é que ao se propor fazer rimas com nomes de filósofos exige criatividade e certo tato musical, porém, pode ser superada a questão. É preciso fazer um trabalho anterior a sensibilização. Outra questão que pode ser levantada é se, professores que não tem o domínio com instrumentos musicais, podem fazer uma aula com paródias?

A resposta é sim, até porque a paródia nessa dissertação é tratada a partir da música, mas poderia ser pensada a partir de uma obra de arte, de um comercial, de um desenho animado, como foi citado acima, essa conexão paródia e filosofia ainda pode ser muito explorada.

3.2 APROXIMAÇÕES (CONCEITUAL, BIOGRÁFICA, TEMÁTICA)

Acredita-se que uma paródia para aula de filosofia pode, se possível ter compromisso com o cômico, com o devido cuidado para que não supere o anseio da aula. Essa balança entre o riso e o conceitual é sempre um risco, haja vista, os diferentes contextos que uma mesma paródia pode ser aplicada, e tanto quanto à aula, a paródia também não garante o sucesso da aula e justamente por isso é necessário ter o cuidado que citamos anteriormente, cabe ao professor fazer uma leitura das nuances de cada espaço.

Há a sugestão de três formas para a construção e a aplicação das paródias, que levam em conta a sensibilização, e indicativos de problematização e investigação. Evidentemente não significa que outros caminhos possam ser tomados com resultados satisfatórios, o que torna singular este procedimento é se valer do método de Gallo para a partir dele criar esse modelo. As três formas são aproximações, que tem como intuito um meio para a construção da paródia seja pensando no conceito, no filósofo ou no tema, acredita-se que elas até podem se mesclar, mas se o professor tiver clareza de qual aproximação está fazendo, viabiliza uma construção mais dinâmica e eficiente.

- **Aproximação conceitual**

Esse meio de construção da paródia leva em conta os principais conceitos, ou um específico, que o professor julgue ser importante para a aula em questão. Se a escolha for por fazer uma paródia com vários conceitos, é importante pensar quantas aulas serão necessárias, porque é imprescindível o planejamento do tempo de trabalho com a paródia. É preciso calcular que os primeiros 15 minutos serão para a explicação da atividade e execução da paródia que deve ser repetida tantas vezes quanto necessária, ou seja, em determinadas turmas, duas vezes, já em outras pode precisar mais vezes devido ao modo de recepção dos alunos.

Uma paródia que traga consigo vários conceitos pode se perder ao chegar ao refrão por exemplo. Um conceito colocado na primeira frase, pode passar totalmente despercebido depois do refrão, isso porque, o refrão tende a ser a parte mais conhecida e, portanto, memorizada primeiro. Sendo assim, se possível, na elaboração da paródia colocar o conceito que o professor julgue mais importante no refrão.

O aluno deve ser induzido a pensar o conceito, desse modo é importante pensar nas palavras que antecedem e subsequente ao conceito.

É sempre interessante que a paródia carregue consigo informações que podem até parecer desprezíveis mas que tem uma intenção clara, como por exemplo, se estamos falando

de filosofia antiga, é interessante colocar o nome de uma cidade grega por exemplo, ou uma característica da época, isso vai possibilitar que o aluno faça associações, desse modo entendendo melhor o conceito proposto. Outra característica é a repetição, se queremos que algo fique gravado na memória, a repetição do conceito em várias partes da paródia tende a ajudar.

- **Aproximação biográfica**

É similar a anterior, só que nesse caso, se prioriza o pensador que se queira destacar. É importante que não se concentre apenas no nome ou apelido do pensador, mas também nas obras, alguns conceitos, curiosidades sobre sua vida, local onde nasceu, viveu, como morreu, se era artista.

Essa paródia tem por objetivo agregar o maior número de informações sobre o pensador de modo que, ao memorizar, o aluno possa ter informações mais amplas e que possa pós paródia traçar de modo fácil o perfil de um pensador.

Pode-se pensar que esse meio é menos eficaz por não adentrar em uma obra ou conceito de modo mais profundo, entretanto sempre frisamos que a paródia nesta pesquisa é a porta de entrada e justamente por isso acredita-se que se com a paródia os alunos consigam reconhecer um pensador por aquilo que foi descrito na paródia já será muito valioso para a sequência da aula.

- **Aproximação temática**

Uma paródia com essa característica prioriza um tema, como a felicidade, a morte, a justiça, etc. Vale frisar que, uma gama significativa dos livros didáticos trabalha com essa perspectiva temática.

Esse modo, também é usado por professores de modo um tanto desregrado, na medida em que levam uma música ou mesmo uma paródia simplesmente por uma frase posta em discussão. Obviamente como já citado, o professor tem um papel fundamental na escolha e manuseio dos materiais, sendo assim, é possível que o objetivo de uma aula possa ser alcançado mesmo com recorte de frases etc. No caso da paródia, a presente pesquisa entende que, para se obter resultados mais significativos é importante que o tema não apareça isolado. Por exemplo, se o tema é a felicidade, é preciso pensar *a priori*, de que conceito de felicidade está sendo falado, o que é pretendido que o aluno interprete ou crie a respeito do tema, a paródia da qual é sugerida nunca pode esvaziar apenas nas rimas.

“Eu tava cansado, mudei de cidade.
Perdido em desespero busquei a felicidade”.

O exemplo acima demonstra duas frases que se enquadram facilmente na métrica e na rima, e que, supostamente traz um tema, no caso a felicidade, mas nem precisa um olhar atento para perceber que no fundo, ela não diz nada além de uma frase banal.

“Praticando o bem, pensando na cidade
Equilíbrio e harmonia, completa felicidade”

Nesse exemplo, é demonstrado como uma paródia que seja temática deve ser pensada. Mesmo que o tema seja felicidade, a palavra não pode aparecer isolada, descontextualizada do seu objeto. Nesse exemplo, o tema felicidade é pensado a partir de Aristóteles, desse modo todas as palavras que o cercam, como, praticando o bem, cidade, equilíbrio, harmonia e a palavra-tema (felicidade) carregam consigo indicativos que agregam no entendimento do conceito de Aristóteles.

Esta pesquisa levou em consideração essas três formas para a elaboração das paródias, por isso se trata de um processo laborioso, uma vez que, ao terminar uma paródia, era necessário identificar se de fato elas se encontravam dentro de uma das formas, as quais considerou-se fundamentais para o processo de sensibilização.

3.3 COMPOSIÇÃO DAS PARÓDIAS

A escolha das músicas não seguiu um padrão definido, isso porque considerou-se que parodiar uma música é em certa medida reescrever uma história, independente do caráter cômico normalmente atribuído a paródia ou da possível descontextualização da canção, parodiar é sempre um ato criativo que tanto quanto o compositor da música original também exige o ato criador. Sendo assim buscou-se dentro das três formas que apresentamos tornar a paródia mais completa possível.

Outros fatores devem ser levados em consideração, o mais importante é que quando pensamos uma paródia com viés didático há cuidados a seguir, independente de que disciplina seja, quando nos propomos a pensar paródias de filosofia essa tarefa é ainda mais árdua seja pelos inúmeros conceitos e cuidado que há que se possa com cada um deles, bem como dos

nomes próprios como Aristóteles por exemplo que são extremamente incompatíveis com rimas ou tempo musical.

Para além disso, ao fazer paródias de filosofia este trabalho não visa só a rima ou a métrica, mas sim como isso vai ser compreendido e utilizado pelos alunos, por isso considera-se que para fazer uma paródia eficaz para o ensino de filosofia é preciso alguns cuidados que pretende-se apontar a partir de dessa experiência.

Nessa pesquisa a escolha das músicas levou em conta dois fatores, músicas que a princípio boa parte da turma já tivesse ouvido, ou seja, músicas clichês que pudessem ser memorizadas facilmente e que fossem diferentes estilos para evitar qualquer pré-julgamento ou debate em torno do gênero musical pudesse esvaziar a aula de seu real objetivo.

Outro apontamento relevante é que tal qual uma canção a ser escrita, a paródia pode sofrer um desenvolvimento semelhante, que é, ao final da escrita o próprio autor desconsiderar todo o processo, ou então, se perde muito tempo para achar uma palavra que caiba dentro do objetivo da aula, bem como do tempo da música, esse olhar crítico acontece ao final de cada paródia escrita, o que por vezes, gera inúmeras tentativas até chegar a um resultado considerado satisfatório, e que mesmo assim não garante a efetividade na aula.

A primeira paródia que foi elaborada foi a da música, “Fico assim sem você” de Claudinho e Buchecha, na aplicação é a paródia de nossa terceira aula. Curiosamente foi a paródia que consideramos menos eficiente nas aulas. Essa paródia foi pensada muito tempo antes dessa dissertação e naquele momento foi planejada para o terceiro ano como uma forma de ajudar a memorizar conceitos chave, como utopia, classe, entre outros.

Quando foi pensado na aplicação dessa dissertação acreditou-se que ela estivesse pronta, passada a aplicação essa crença se mostrou um equívoco, isso devido ao curto tempo para se aprofundar nos conceitos e filósofos.

Foi considerado um acerto o encaixe dela dentro das formas que citamos, curiosamente, essa paródia, agrega as três formas, indução ao conceito quando fala de utopia, por exemplo, indução ao filósofo em vários momentos, já que cita nome dos filósofos e características de seu pensamento, como por exemplo, Hobbes sem monarquia, e pode também ser temática, quando aborda sobre política. Mas se a paródia foi pensada, para sensibilizar dentro das três formas propostas porque não surtiu o efeito desejado?

Na busca por respostas, chegou-se à conclusão que, para além da sensibilização é preciso ter muito claro o que se almeja com a paródia, nesse caso específico acredita-se que a paródia em si sensibilizou para o tema, estamos afirmando isso com base nas reações e intervenções feitas na aula, mas acredita-se que se tivesse sido proposto um filósofo, ou

conceito ou tema para cada aula, ainda que com a mesma paródia o resultado fosse mais satisfatório, a falha não se deu na construção da paródia, mas sim, no trabalho de preparação, deveria ter sido previsto que a mescla de conceitos ou pensadores pudesse esvaziar um debate mais profundo

Por isso frisa-se novamente a importância da preparação, de pensar o contexto, equipamentos, o tempo e considerar que uma paródia aplicada a aula sempre foge da rotina de tempo. Por fim fizemos questão de apontar primeiro essa paródia para mostrar que mesmo que ela se encaixe nas formas que foram propostas, mesmo que sensibilize, ainda assim, é imprescindível uma preparação de aula com todo afinho do professor.

A primeira música a ser aplicada foi “Superfantástico”, e foi utilizado o procedimento de indução a conceitos. Desse modo, o intuito era que alguns conceitos do livro *Sociedade do Cansaço* (2015) do filósofo Byung Chul-Han pudessem ser evidenciados pela paródia. Já na primeira frase, “Superfantástico o mundo, desenhado torto pelo capital” tentamos apontar que o pensador faz uma crítica ao capitalismo. A segunda frase, “Essa tal felicidade, e quando nos frustramos ficamos tão mal”, não aponta um conceito específico, mas carrega uma ideia contida na obra. As frases três e quatro carregam ideias que remetem ao conceito de violência neuronal, “Tantas doenças da alma, ninguém tem mais calma é pressa total e com tantos compromissos, só antidepressivos pra tentar ser normal”.

O pré refrão tenta induzir o aluno a se colocar na situação de cobrança de si mesmo, e na sequência, a paródia usa o conceito de desempenho e coloca o próprio aluno a refletir sobre isso; “Sou assim, e isso é tão ruim, meu desempenho não é dos melhores não”. No refrão, ao citar, “Superfantástico, esse mundo mágico, que é tão ativo e fica deprimido”, foi tratado com ironia um mundo que se espera maravilhoso, mas que na verdade vive deprimido pelos insucessos, nessa parte foi apontado o conceito de vida activa de Han.

A segunda parte inicia tratando do conceito de desempenho, “A esperança engana, e a mente insana te faz produzir, sempre melhor desempenho, tentando ser gênio, não vai conseguir”. O final da frase anterior “não vai conseguir” é uma chamada para o conceito de tédio, que segundo Han é fruto de nossas frustrações e que tem como consequência o isolamento, desse modo criando gerações com problemas neuronais, uma sociedade cansada, na paródia ficou dessa forma; “O tédio nos incomoda, individualiza e sola, nos deixando mal, inevitável fracasso, aí vem o cansaço e o mundo real”.

A segunda paródia aplicada, da música “Despacito”, tratou do filósofo Epicuro e foi elaborada como indução ao filósofo, por carregar detalhes da vida, do contexto, como por exemplo: “Vi, lá nos jardins Epicuro afirmando que, pensamos para viver melhor”. Ainda que,

apareça o conceito de *ataraxia*, se priorizou falar de como o filósofo abordava seu pensamento. Obviamente, nada impede que um tema, como a liberdade que aparece no refrão possa ser tratada de forma temática, por isso nosso processo tem o intuito de facilitar o trabalho de preparação da aula. Vejamos, se for definida que a paródia visa o filósofo significa que, está sendo apresentado o filósofo e suas respectivas ideias. Como a paródia visa a sensibilização, não exclui o aprofundamento do conteúdo pós paródia.

A paródia que abordou o filósofo Schopenhauer, da música “Chocolate”, foi pensada como indução aos conceitos, ainda que, o refrão repita o nome do filósofo como tentativa de fazer os alunos memorizarem, já que não se trata de uma pronúncia rotineira dos alunos. Portanto, os conceitos como, “sublimação, impulso, vontade” aparecem nas estrofes, enquanto no refrão, “Schop. Schop, Schop, Schopenhauer”.

Assim como nas demais, se trata de um procedimento que visa facilitar a preparação das aulas, bem como a sensibilização e aplicação, e conseqüentemente o resultado da aula.

A última aula foi proposta a partir de uma indução ao tema, que foi o amor, a paródia da música “Whisky a go go” foi denominada “ouzo a go go”, referência a uma bebida grega tradicional. Todas as frases pré refrão indicam que, “Numa festa na Grécia antiga, na casa de Agaton, poetas, músicos e artistas, buscavam a natureza do amor...quase no fim da festa Sócrates apareceu e Diotima, uma resposta ofereceu”. É no refrão que o tema se revela em forma de pergunta e resposta, “Eu perguntava o que é o amor? Me angustiava o que é o amor? É desejar, buscar o que não se tem”.

Nesse caso se prioriza o tema, Platão era o filósofo da aula, mas ele não aparece nesse primeiro momento, e o próprio conceito de amor platônico aparece de modo superficial, no entanto, em torno do tema montamos uma mescla, entre contexto, “Grécia Antiga” personagens (Agaton, poetas, médicos, artistas, Sócrates, Diotima) e indicativos da obra (um deus antigo, alma gêmea, eros vulgar).

O objetivo era encorpar o “tema sem sair do tema”. Dando essa liberdade ao tema, foi possível absorver as intervenções dos alunos, e posteriormente se deter na obra o banquete de Platão. Elencado como se deu as construções das paródias será apresentado como aconteceu a aplicação das mesmas.

3.4 APLICAÇÃO E RESULTADOS

A presente pesquisa foi aplicada no Seminário Diocesano Rainha das Missões que faz parte do *Instituto de Filosofia e Teologia Santo Alberto Magno (IFTESAM)*¹⁸ na cidade de União da Vitória.

Por se tratar de um seminário é importante destacar algumas peculiaridades, a primeira se refere ao próprio *modus operandi* das aulas, que diferente de uma escola tradicional onde os horários são pré-definidos seguindo assim uma rotina, no caso do seminário os horários das aulas foram maleáveis, isso aconteceu porque os alunos residem no local, e também tem uma rotina de estudos, porém a aplicação da pesquisa aconteceu nos períodos de folga, outro fator relevante é que a atividade aconteceu na turma de filosofia, essa peculiaridade se deve ao fato que no seminário as turmas se dividem por fases, sendo que os primeiros estudos são de filosofia num período de 3 anos e posteriormente passando para teologia num total de 4 anos.

Segue abaixo um quadro demonstrando como é o estudo de filosofia no seminário e suas respectivas disciplinas.

Quadro 1 – Cronograma de estudos do Seminário.

1º Ano	2º Ano	3º Ano
Lógica	Antropologia filosófica	História da filosofia (3)
História da filosofia	História da filosofia (2)	Antropologia filosófica (2)
Metodologia científica	Metafísica (ontologia)	Ética
Filosofia da arte	Psicologia racional	Filosofia da linguagem
Introdução a economia	Filosofia do direito	Filosofia social
Comunicação social	Temas cosmológicos	Teodicéia- filosofia da religião
Sociologia	De ent et essentia	Teoria do conhecimento
Latim	Português	Doutrina social da igreja
Português	Grego	Pedagogia
Formação humana	História sagrada	Política
História das religiões	Catequética	Psicologia do desenvolvimento
Espiritualidade cristã	Italiano	Psicologia sistemática
Inglês	História geral e brasileira	Português
História geral	Espiritualidade (sacerdotal)	Total: 694 horas
Total: 700 horas	Oratória	
	Total: 692 horas	

Fonte: do Autor.

¹⁸ O do Instituto de Filosofia e Teologia Santo Alberto Magno (IFTESAM) tem como Reitor o Pe. Ivan Evaldo P. Karpinski, e como diretor o Pe. Mário Fernando Glaab

Demonstrou-se o quadro acima para evidenciar a diferença do estudo de filosofia no seminário, ainda que seja boa parte vinculada a religião ainda assim o tempo que se destina ao estudo é muito maior do que um aluno de uma escola regular, é bem verdade que os objetivos são diferentes, enquanto a escola pública, por exemplo, trata da filosofia em sala como um exercício de cidadania, no seminário o objetivo é a formação sacerdotal, guardadas as devidas diferenças, essa constatação serve para evidenciar um fato do qual só foi percebida nas primeiras aulas.

O conhecimento que os seminaristas têm dos filósofos bem como dos conceitos é muito acima da escola pública, ou seja, se numa turma regular há a necessidade de apresentar o pensador, falar da importância, do contexto, etc, No seminário essa primeira etapa não havia necessidade, de todas as aulas que aplicamos apenas a primeira que tratava do filósofo Byung-Chul-Han era desconhecido pelos alunos, todas as demais já havia um pré-conhecimento. Evidente que o tempo destinado a filosofia no seminário é fundamental para que isso fosse possível. Diante disso, sentiu-se a necessidade também do professor se preparar melhor para que as aulas pudessem de fato agregar algo para os alunos. Não pode-se negar que esse fato causou até um estranhamento, a experiência do professor na escola regular é justamente o oposto, onde nem sempre os alunos estão dispostos a estudar ou já trazerem um conhecimento da disciplina, desse modo dar aula no seminário exigiu um esforço maior.

É importante frisar também que diferente de uma escola formal, no seminário as idades não são similares, então tinha alunos de 16 anos, mas também de 42 anos. Entende-se que isso agregou bastante as aulas, porque as intervenções tinham distintos pontos de vista, obviamente pela experiência de vida de cada um.

Outra característica peculiar se deu pelo número de alunos que eram 10 no total, certamente esse número reduzido favorece muito na disposição em sala, nas intervenções, na solução de dúvidas e no rendimento da própria aula. Quando esse fator é comparado com uma escola pública, por exemplo, onde o número de alunos chega a 40, é evidente que facilita o trabalho do professor. Por outro lado, poder-se-ia perguntar se com menos alunos a pesquisa não fica comprometida por ter como resultado poucas alternativas de análise. Entende-se que por se tratar de uma pesquisa que pretende verificar se a paródia sensibiliza para o ensino de filosofia, acreditamos que o número de pessoas envolvidas não reflete no resultado, isso porque num espaço com muitos alunos pode acontecer de metade sensibilizar e a outra metade não esboçar reação, da mesma maneira isso pode acontecer com poucos alunos, portanto em entende-se que o fato de ter menos alunos que uma turma regular não interfere na pesquisa

enquanto análise, mas interfere na prática, já que com um número reduzido de alunos é possível dar muito mais atenção a cada um deles.

Outro dado que observou-se é referente ao convívio dos alunos, todos moram no seminário ou em outra congregação religiosa e nenhum deles tem residência ou família na cidade, considera-se essa informação relevante porque diferente de uma escola regular onde os alunos mantem contato por quatro horas, no seminário eles convivem o tempo todo e basicamente mantendo uma rotina de estudos e tarefas também juntos, como por exemplo: frequentam a capela no mesmo horário, missas, trabalham na horta e dormem no mesmo quarto. Esse estar juntos o tempo todo acaba por produzir dois efeitos, o primeiro e que todos eles gostam de frisar é que essa convivência gera um clima familiar, o segundo é que como toda família também há divergências, tédio, saudade da família nuclear, cansaço.

Em inúmeros momentos perguntou-se sobre a rotina do seminário, a fim de entender justamente as peculiaridades que se apresentavam, essa vida dedicada a religião também aparecia nas intervenções e no modo de perceber os conceitos.

Nesse espaço entre os seminaristas reina uma democracia, tudo é decidido no voto e 50% mais um é sempre respeitado, para cada decisão os alunos se fecham “numa espécie de Capela Sistina para escolha do papa” inclusive esta pesquisa foi aceita após passar por esse “conclave” já que a aplicação aconteceria nos horários de folga, outras decisões também passaram por esse ritual, como a mudança de um dia de aula, ou até mesmo o dia da confraternização final bem como as escolhas dos petiscos.

Como os seminaristas tinham idades diferentes e vinham de lugares distintos observou-se também que a “bagagem cultural” de cada um também se distinguia. O mais velho, por exemplo, vinha do nordeste brasileiro, já tinha vivido experiências amorosas, sido empresário, ou seja, utilizando a linguagem deles, já tinha uma vida “mundana”, outro tinha experiência de ter viajado pela Europa. Um fato curioso foi que, no período de aplicação, um seminarista que já estava a mais de um ano abandonou o seminário, porém entre eles esse fato é tratado com naturalidade por entender que a vida religiosa é um chamado, algo transcendental e que nem todas as pessoas que lá estão são vocacionadas a isso.

Em conversas além da aula percebeu-se que os seminaristas seguem uma vida muito similar a de um aluno regular, todos usam redes sociais, ouvem todos os tipos de música, assistem séries e que nada no seminário é proibido, então eles podem fazer festas, jogar futebol, baralho, etc. Mas todas as atividades são repassadas ao diretor com antecedência.

Relato de experiência

Aulas: 1 e 2

As duas primeiras aulas aconteceram no dia 11 de outubro de 2018 *no Instituto de Filosofia e Teologia Santo Alberto Magno (IFTESAM)* de início foi necessária uma breve explanação sobre o projeto e sua aplicação, isso se fez necessário pela peculiaridade do espaço, uma vez que, se trata de um espaço de ensino, porém vinculado à igreja Católica e com uma dinâmica diferente do espaço escolar normal.

Interessante destacar também que por se tratar de um espaço de estudo de filosofia, há uma sala destinada exclusivamente a tal propósito, um espaço grande e confortável que supre tudo que o professor possa precisar.

Na sequência foi distribuída uma cópia da música e de sua paródia a cada aluno. A música em questão foi “Superfantástico” do grupo Balão Mágico, a princípio, a ideia era fazer uma leitura e tocar a música a ser parodiada, mas devido todos conhecerem a música esse processo não foi necessário e por isso avançamos para a etapa seguinte que era tocar a paródia, foram executadas três vezes com o intuito inicial de criar uma empatia para que os alunos se sentissem mais confortáveis em cantar, o que de fato aconteceu. E ainda que nesse momento fosse muito cedo para fazer uma análise, a impressão inicial é que a paródia sensibilizou de forma significativa, ainda que nesse momento estejamos tomando como medida questões subjetivas, como olhares, sorrisos e o próprio fato de cantarem.

Ao concluir essa etapa, surgiu a primeira pergunta que era quanto à autoria da letra da paródia, e ao afirmar que se tratava de autoria própria causou um frisson seguido de um rasgado elogio, e que nesse caso também deixou o professor bem confortável para dar seguimento.

Conforme previsto no plano de aula foi solicitado que marcassem as palavras que causassem um estranhamento, seja por conta do não entendimento, ou por percepção acerca do que entendeu a partir da paródia, algumas das palavras grifadas foram, capital, felicidade, doenças da alma, antidepressivos, normal, tédio, fracasso, cansaço entre outras. Grata surpresa foram ter sido marcadas muitas palavras o que colaborou significativamente para o desenvolvimento da aula.

A aula expositiva se deu na medida em que as palavras marcadas foram sido apontadas, como por exemplo: as palavras, capital, tédio, felicidade, individualiza, cansaço, mundo real, entre outras.

Um momento que foi considerado importante foi quando o aluno Jackisiel fez uma intervenção na aula afirmando que se identificava com aquilo que o texto de Han aborda. Isso

foi fundamental porque os demais se sentiram à vontade para contar como é a rotina de internos, e como por vezes o tédio toma conta, mas também frisaram que no caso deles que são seminaristas é fundamental ter uma vida contemplativa, no sentido olhar para o outro.

Por fim cada aluno recebeu fragmentos do texto de Han e foi solicitado que lessem e fizessem comentários de forma livre. Neste momento o aluno Claudio fez uma intervenção associando uma parte do fragmento da paródia que trata da “pressa” e vinculou com a vida de seminarista que exige paciência. Executamos mais uma vez a paródia com o intuito de identificar na mesma os conceitos apontados pelo autor,

Houve a surpresa de saber-se que um dos alunos tocava sanfona, e foi instigado o mesmo a tocar, a aula acabou ao som de sanfona e violão que ajudou muito a criar a empatia citada no início. Considerou-se que a aula atingiu a expectativa, uma vez que a sala toda foi movida pela paródia.

Aulas: 3 e 4

A segunda aula aconteceu no dia 15/10/2018 na sala de filosofia do *Instituto de Filosofia e Teologia Santo Alberto Magno (IFTESAM)* e teve como objetivo uma introdução ao filósofo Epicuro. Após anunciado o pensador foi executada a paródia da música “Despacito”, teve uma aceitação imediata por se tratar de uma canção muito conhecida, e os conceitos apresentados na letra chamaram a atenção.

Posteriormente foi desenvolvida uma atividade em que cada aluno deveria elaborar uma lista de prazeres numa folha em branco entregue a eles segundo o entendimento pessoal de cada um, não havia a necessidade de colocar os nomes na atividade, isso porque o intuito era que cada aluno fosse muito fiel ao que entendia por prazer e que se houvesse a necessidade de se identificar isso talvez pudesse maquiá-lo o que cada um entendia por prazer. Na sequência as folhas foram colocadas numa caixa a qual chamamos de caixa dos prazeres.

Após e seguindo o plano de aula foi solicitado que cada aluno grifasse palavras que causassem estranhamento na paródia, e a partir de então a aula expositiva se deu através dos conceitos apresentados na paródia. Ao final foi feita uma comparação de modo informal dos conceitos de Epicuro com os colocados na caixa dos prazeres.

Considerou-se a aula satisfatória, seja pela recepção da paródia ou pelas participações espontâneas referentes ao tema. Na comparação entre os conceitos de Epicuro e a caixa dos prazeres, o resultado se mostrou similar ao entendimento do filósofo, dialogando sobre o resultado os alunos frisaram o fato de serem religiosos e por isso uma necessária “simplicidade”

no entendimento de prazer, uma vez que a vida religiosa é doação e percepção dos problemas da sociedade, inclusive as faltas materiais e também espirituais.

Aulas: 5 e 6

O terceiro dia de aula aconteceu no dia 22/10/2018 2018 na sala de filosofia *do Instituto de Filosofia e Teologia Santo Alberto Magno (IFTESAM)* e tinha como objetivo testar a leitura filosófica dos alunos, para isso foi utilizado a paródia da música “Fico assim sem você” de Claudinho e Buchecha. Essa aula foi considerada a mais complicada porque duas aulas não foram suficientes, ou seja, alguns dos objetivos esperados não se concretizou da maneira que era esperado.

Vale lembrar que essa paródia não passou imune na qualificação de nossa dissertação, vários apontamentos foram feitos acerca da mesma, principalmente pelas estrofes apresentarem sentidos diferentes de afirmação e negação e que poderiam causar uma confusão nos alunos e atrapalhar nos passos seguintes, visando a problematização e a investigação. Porém, a crítica a paródia foi feita 3 dias antes da aula, e especialmente nessa aula foi pensado em testar o método regressivo de Silvio Gallo, ou seja, partiríamos do conceito e por isso na aula anterior foi solicitado aos alunos que pesquisassem os conceitos já postos na paródia como utopia de Morus entre outros, ou seja, não haveria tempo hábil para mudar e por isso, mesmo com a justa crítica resolveu-se manter a aula no formato inicial.

Considerou-se que essa aula não atingiu o objetivo porque para que fosse conseguido realizar o método regressivo deveria partir-se de apenas um conceito e não vários como propunha a paródia, numa turma regular onde se pudesse manipular o conteúdo com várias aulas talvez fosse possível, mas não em apenas duas.

A aula começou da mesma maneira que as anteriores com os alunos recebendo a letra original e a paródia que foi executada no início, em seguida foram entregues recortes de livro didático aos alunos, neles continham fragmentos dos autores apontados na paródia, como Hobbes, Rousseau, Maquiavel, entre outros.

Na sequência a aula expositiva propôs identificar o conceito da paródia e a partir das pesquisas dos alunos tentar entender como o filósofo chegou a tal conceito. Vale pontuar que os alunos de fato pesquisaram ou já tinham uma gama de conhecimento pelo tempo que estudam filosofia no seminário e que certamente se os objetivos da aula não foram alcançados não se deve a eles.

Entende-se que o fato de ter vários conceitos de diversos filósofos transformou a aula numa superficialidade de retórica na tentativa de coadunar em torno das visões de cada aluno, ou seja, mesmo que cada aluno tenha pesquisado, visto o conceito na paródia, os fragmentos e

tenha exposto seu entendimento, ainda assim a gama de informações transformou a aula numa filosofia de boteco onde as intervenções dos alunos até foram bem interessantes, por vezes divertidas ou até mesmo bem reflexivas, mas esvaíam-se por não dar conta de pensar o conceito com mais afinco.

Tirou-se algumas lições dessa aula, a primeira é que a crítica destinada a paródia feita na qualificação se concretizou, porque se num espaço com dez alunos causou esse problema, numa turma regular com 40 alunos certamente a compreensão da aula seria muito prejudicada. *Mea culpa* feita é preciso também pontuar que essa paródia foi produzida antes mesmo de ter-se tido a ideia de aplicar no mestrado e que acredita-se muito no potencial dela, para tanto é preciso lapidá-la bem como pensar em sua aplicação usando uma aula para cada conceito. Por fim, mesmo que o método regressivo de Silvio Gallo não fosse o foco da pesquisa, essa aula tinha esse objetivo e que em compreende-se que não foi alcançado.

Aulas: 6 e 7

A aula aconteceu no dia 05/11/2018 2018 na sala de filosofia do *Instituto de Filosofia e Teologia Santo Alberto Magno (IFTESAM)* e tinha como objetivo fazer uma introdução ao pensamento de Schopenhauer a partir de alguns conceitos apontados na paródia da música “Chocolate” do grupo Trem da Alegria.

A aula teve início do mesmo modo que as anteriores com a execução da música original seguido da paródia. A paródia foi muito bem recebida pelos alunos e antes mesmo da aula expositiva teceram comentários acerca de algumas palavras e já foram marcando na folha, essa iniciativa espontânea nos deixou muito satisfeito porque significava que os alunos em cinco aulas já entenderam a dinâmica de da pesquisa.

Na sequência os alunos já foram verbalizando as palavras grifadas. As palavras mais citadas foram existência, fantasia, ilusão, aparência, sofrimento, tédio, sublimação, impulso, vontade. O interessante das palavras grifadas pelos alunos é que elas abarcaram quase toda a paródia, o que em certa medida nos deixou satisfeito por entender que ela mobilizava a curiosidade dos alunos. Dando continuidade à aula os alunos receberam fragmentos retirados do livro didático e trechos do livro a cura de Schopenhauer.

A aula pretendia trabalhar principalmente o conceito de representação, mas para a grata surpresa a palavra tédio posta na paródia fez os alunos lembrarem da primeira aula, e nas interjeições fizeram algumas ponderações acerca do entendimento sobre tédio em Han e Schopenhauer. Ao final, os comentários dos alunos tenderam a uma visão religiosa, todos se

mostraram incomodados com o pensamento de Schopenhauer por entenderem que uma vida entre sofrimento e tédio é falta de espiritualidade.

O ponto positivo é que as críticas destinadas ao pensador foram bem formuladas e se utilizando de palavras postas na paródia. Por fim, entendeu-se que nessa aula os alunos se mostraram muito espontâneos e também foi nessa aula que as percepções deles tiveram conotação contraditória ao pensador e uma defesa enfática da religião.

Aulas: 9 e 10

A última aula aconteceu no dia 12/11/2018 na sala de filosofia do *Instituto de Filosofia e Teologia Santo Alberto Magno (IFTESAM)* e também foi quando foi feita a verificação da aplicação dessa pesquisa, por esse motivo excedeu o tempo, mas isso já havia sido pré-definido com os alunos e que não foi problema por se tratar de um seminário e nesse caso haver uma maleabilidade de horários.

Como nas aulas anteriores a aula teve início com a execução da paródia que nessa aula foi “Whisky a go, go”. Uma primeira constatação a fazer é que talvez por ser a última aula os alunos estavam muito à vontade, cantaram junto, pediram para repetir o que tornou o ambiente muito propício para a intenção da pesquisa. Na sequência como já de costume foi solicitado que sublinhassem as palavras que causasse estranhamento, as palavras mais anotadas foram amor, desejar, e os nomes dos personagens Diotima, Agaton.

A aula expositiva se valeu de recortes da obra, da paródia, mas também muito dos apontamentos dos alunos. Por se tratar de um seminário, natural que algumas colocações fizessem analogia ao amor cristão. Nesse sentido, por algum tempo fizemos uma separação entre neoplatonismo e platonismo, o enfoque inicial da aula não previa, mas se fez necessário diante das colocações dos alunos, é importante frisar que foi tido o cuidado de não deslegitimar qualquer comentário feito pelos alunos, mas sim tentar aparar equívocos sobre Platão

Ao final foi executado a paródia novamente, nesse momento os alunos já haviam decorado a letra o que tornou o ambiente mais favorável e diríamos mais divertido.

Certamente essa foi a aula que foi considerada mais produtiva no tocante a participação, exemplos. Acredita-se que isso aconteceu porque o tema amor é muito salutar no âmbito seminarista, obviamente um amor associado a religião, isso ficou claro nos apontamentos dos alunos.

Ao longo das aulas foi aventada a possibilidade de uma confraternização para fazer um encerramento, de imediato foi concordado com a ideia por entender que seria o final de uma parceria espontânea, que teve como resultado a aplicação de uma dissertação de mestrado.

Como todas as decisões, essa também foi discutida pelo grupo que sugeriu a data de 22/11/2018 no período noturno com petiscos também definidos em voto. Nos reunimos na data marcada no Instituto de Filosofia e Teologia Santo Alberto Magno as 19 horas no refeitório do seminário, um espaço grande aconchegante com TV, sofás, mesas e cadeiras.

A confraternização seguiu com muita música, o aluno Felipe tocou sanfona, nós o violão e todos os demais cantaram. O ambiente festivo só foi parado para o lanche, nesse momento foi aproveitado para saber um pouco mais de cada um, de suas experiências de vida, cada um contou como foi contar para os pais que desejavam ir ao seminário, todos relataram apoio incondicional da família. Um fato curioso e cômico foi relatado pelo aluno Claudio, que contou que na infância o desejo de ser padre era tanto que simulava procissões com galinhas o seguindo.

O clima seguiu descontraído por quase três horas, ao final, foi agradecido pela recepção e por terem levado tão a sério mesmo sendo uma atividade além de suas aulas, os alunos também agradeceram pelas aulas e pela forma de aplicação que segundo eles, era divertida pelas paródias e que destoava das aulas cansativas da rotina deles.

Foi considerado importante ter esse momento final e que o ambiente leve era reflexo da convivência ao longo das aulas, o que proporcionou um contentamento com o resultado.

Avaliação da Pesquisa

Foi entregue aos alunos duas folhas em branco e diversas revistas para recorte. A atividade consistia em os alunos fazer um recorte de revista que na concepção deles tivesse relação com qualquer aula desenvolvida ao longo da aplicação, foi deixado livre como essa relação seria, poderia ser um conceito, um filósofo ou tema ou mesmo uma ideia, ou conceito que eles conseguissem. Para isso, eles puderam usar as anotações de todas as aulas e até mesmo interagir com os colegas, ainda que, cada aluno deveria entregar sua percepção o que de fato aconteceu.

Na segunda folha foi solicitado que fizessem uma avaliação a respeito das aulas, críticas, elogios, sugestões. Nessa segunda folha não havia necessidade de se identificar, porque o intuito era que as críticas fossem muito verdadeiras. Essa atividade tinha o objetivo de uma auto avaliação do trabalho desempenhado pelo professor, bem como se as paródias de fato atingiram seu objetivo enquanto sensibilização para a aula de filosofia.

Essa segunda parte revelou alguns acertos e erros, uma das críticas foi ao vocabulário usado, bem como alguns exemplos que, segundo os alunos não soaram legal dentro do seminário, houve também elogios a didática usada, também quanto a criatividade usada nas

paródias e de como ela ajudou desenvolvimento das aulas. Desse modo acredita-se que as opiniões correspondem de fato ao desenvolvimento das aulas e cabe trabalhar no melhoramento no que sugere as críticas.

Considerou-se o retorno importante até mesmo pela peculiaridade do espaço aplicado e da recepção das paródias. Não pode-se afirmar que, num espaço com turma regular os resultados seriam os mesmos, seja os considerados satisfatórios, bem como os que foram julgados não tão bons.

De modo geral considerou-se que, no espaço em que foram aplicadas todas as paródias se mostraram efetivas enquanto sensibilização. Essa afirmação se baseia levando em conta as seguintes percepções. Ao longo da aplicação as paródias provocaram, riso, estranhamento, indagações, contradições, críticas e curiosidade, além disso, as considerações apontadas na folha de verificação indicam para isso.

Após a execução das paródias e dando sequência nas aulas, houve a observação se os passos seguintes de Gallo, problematização, investigação e criação de conceitos era possível pela paródia. Os resultados a seguir fazem parte da compreensão do que fosse na paródia, problematização, investigação e também é a análise pessoal se os alunos atingiram o último passo, a criação ou recriação de conceitos.

Na paródia “Superfantastico” observou-se que o problema que mobilizou a aula, foi doenças da alma, a partir dessa questão é que se desenvolveu todas as abordagens, perguntas, apontamentos e as conclusões. Nessa paródia, acredita-se que ela, e os recortes de texto de Han serviram como investigação. Portanto foi considerado que os três primeiros passos aconteceram de modo muito satisfatório. Porém, desenvolvido todo o processo, e analisando as falas, e escritas dos alunos, há a consideração que não atingiram a criação de conceitos.

Ficou claro que os alunos tendem pós os três primeiros passos, fazer analogias com outros conceitos, ou contextos ou até mesmo com as experiências de vida. Não foi considerado uma falha do procedimento da pesquisa, e nem mesmo do método de Gallo, afinal ao conseguir estabelecer conexões de filósofos, conceitos com suas próprias vidas, aparentemente é bom.

Na aula da paródia de “Despacito”, foi considerado que a problematização se deu na questão do material e essencial, a investigação se deu pela paródia, pelos recortes de texto, mas também por citações bíblicas apresentadas espontaneamente pelos alunos, o processo foi similar ao anterior, a ideia de prazer posta na paródia a partir do pensamento de Epicuro foi transmutada para um sentimento de caridade, portanto uma analogia com a vida clerical, mas não um conceito novo. Da mesma forma considerou-se que os três primeiros passos se deram de modo a contento.

A terceira paródia da música “Fico assim sem você” já foi analisada no texto como um equívoco. A aula deslizou no tempo necessário para se aprofundar nos conceitos, portanto, sensibilizou, mas foi considerado que não houve uma problematização que fosse capaz de dar sequência de modo a se aprofundar na questão. Desse modo, o processo de investigação também foi comprometido, e quanto a conceitos a aula se manteve na superficialidade dos conceitos apresentados na paródia.

A aula que tratou dos conceitos de Schopenhauer causou em nossa percepção um certo desconforto nos alunos. A paródia sensibilizou, de modo eficiente, foi cantada com humor, decorada, em poucos minutos inclusive. O problema, o mundo como vontade e representação contrastava com o pensamento religioso dos seminaristas, e até como um mecanismo de defesa, ainda que não fosse necessário, a *Bíblia* serviu mais uma vez na investigação em busca de contradizer o pensamento de uma vida assolada entre o sofrimento e o tédio. Os três primeiros passos se deram, portanto, de modo efetivo, mas não houve criação de conceito, mas sim, um enfrentamento a partir de conceitos cristãos. Foi considerada essa aula muito satisfatória pelo estranhamento que a paródia causou e como se sustentou ao longo da aula.

A última aula foi considerada a mais eficiente, a paródia foi facilmente assimilada, sensibilizou por causar reações já citadas anteriormente, a questão problema era a natureza do amor, na investigação mais uma vez os alunos se valeram da *Bíblia*, não necessariamente para desconstruir o amor platônico, mas para legitimar o amor neoplatônico, houve a intervenção em alguns momentos no anseio de esclarecer algumas diferenças, no entanto, a investigação também se valeu muito do amor cristão.

É importante frisar que os alunos tinham um bom conhecimento de Platão o que favoreceu bastante o desenvolvimento da aula. Foi considerado que os três primeiros passos foram atingidos, mas não criaram ou recriaram um conceito de amor, também se manteve nas conexões com outros conceitos de amor, sobretudo o amor ágape. Na verificação dos recortes das revistas separamos cinco atividades para perceber como a paródia influenciou nas aulas.

Fica claro nos trabalhos, que a paródia consegue sensibilizar e mobilizar para a problematização e investigação, mas criar conceito está num patamar que a paródia não alcança, porém este último passo se dava na concepção de Gallo pelo próprio aluno, ou seja, não caberia a paródia dar esse conceito, porque dessa forma tiraria a liberdade de criação do aluno.

A paródia consegue atingir a problematização se, em sua elaboração o professor já tiver isso em mente, de como vai dar ganchos para o problema, sem matar a paródia, ou a sensibilização.

O processo de investigação é possível, mas não tratando a paródia como o único meio, acredita-se que a paródia deve fornecer indícios, quando contextualiza, quando nomina o filósofo, quando carrega uma palavra que lembre uma obra. Sendo assim, a paródia pode também não ter nenhum indicativo de investigação, ela poderia ser elaborada apenas para sensibilizar e levantar um problema, e o professor a *posteriori* criaria mecanismos de investigação. Nas paródias elaboradas sempre houve a tentativa por indicativos por considerar que uma paródia com esses elementos fica mais completa e contribui mais para o desenvolvimento da aula.

Por fim, a paródia não fala por si só, portanto ela precisa do professor, dos textos, das perguntas, das contradições e claro dos alunos. Considera-se que uma paródia boa de filosofia é que consegue fazer rir sem deixar de ser séria a aula, que consegue lançar e receber perguntas, que apresenta o pensador sem desmerecer, sem criar pré juízos, que apresenta um tema dando brechas para os alunos exporem sua opinião e ao mesmo tempo capaz de retornar ao tema sem perder o objetivo proposto, uma paródia boa apresenta conceitos de diferentes autores e épocas sem sair do chão e do tempo em que se vive.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que, a paródia como estratégia de sensibilização se deu de modo muito satisfatório pelos motivos já elencados, também, por proporcionar uma aula dinâmica, quebrando a rotina de aula expositiva que por vezes se torna cansativa. A paródia sensibilizou quando induziu o aluno a ler, a cantar, a problematizar, investigar e concluir. Foi muito satisfatório perceber que a construção de uma paródia, com o cuidado que foi destinado a cada uma, conseguiu mobilizar os alunos para o aprendizado de filosofia.

Quanto ao método de Silvio Gallo, foi considerado que os três primeiros passos foram atingidos pela aplicação da paródia, porém quanto à criação de conceitos, não se deu em nenhuma delas, os alunos foram capazes de estabelecer conexões, analogias, desconstruções, mas não criar conceito único ou novo.

Vale lembrar que, estava sendo trabalhado apenas a paródia, e talvez outras formas de arte sejam mais efetivas para desenvolver esse potencial no aluno. Por isso, não foi considerada uma falha do método de Gallo, porque, para tal sustentação, precisaria analisar uma gama de fatores. Também não foi considerada uma falha do procedimento da pesquisa, visto que, o objetivo era perceber se a paródia serve como estratégia para o ensino de filosofia, e nesse caso, se mostrou eficiente, até por conseguir problematizar e ajudar a sugerir na investigação, ainda que, uma das paródias não saiu como previsto, todas as demais funcionaram conforme o planejado.

Dito isso, gostaríamos de frisar que o sucesso ou o fracasso de uma aula que envolva paródia depende demais do planejamento do professor. A partir de nossa experiência, ao trabalhar em sala com paródias de filosofia sugerimos que, seja disponibilizado sempre mais de uma aula, consideramos ideal, seja para trabalhar, conceito, filósofo ou tema pelo menos três aulas.

A primeira aula, para apresentar a paródia, executar, repetir, quantas vezes for necessário, e sugerir que os alunos anotem nas paródias as palavras que causem qualquer forma de estranhamento, a partir dessas informações levantar o problema. A segunda aula visa a investigação, sempre com as paródias em mãos, propor a pesquisa seja em livros, sites, material previamente preparado pelo professor. A terceira aula é uma junção das anteriores, mais a atividade que o professor desejar, pode-se pedir para os alunos fazerem recortes de revistas e relatar o porquê das escolhas das imagens, a partir do pensador, conceito ou tema trabalhado. Utilizamos essa maneira em nossa pesquisa. É interessante também, propor aos alunos

construírem uma paródia em conjunto, mas sempre chamando atenção para os cuidados com os conceitos a serem trabalhados.

A presente pesquisa focou nas paródias musicais, mas fica evidente que a paródia como um todo tem uma vasta área a ser pesquisada, teorizada, inclusive pela filosofia, neste sentido esse trabalho procurou ser parte dessa construção, mas deixa aberta inúmeras possibilidades de reflexão e de aplicação no que tange o ensino de filosofia. E, por fim, fica o desejo de que, a disciplina de filosofia possa estar em constante construção de estratégias, e que abertas ao diálogo possam fomentar novos horizontes onde o ensino de filosofia não precise discutir sua necessidade de legitimação, mas sim, que possibilite a sociedade uma reflexão dos problemas de seu tempo.

Essa dissertação de mestrado assumiu como objetivo analisar se a paródia é uma estratégia eficaz de sensibilização no ensino de filosofia, tarefa para a qual nos concentramos exclusivamente na paródia musical. Todo o método desenvolvido aqui teve como pedra fundamental a obra *Metodologia do Ensino de Filosofia* de Sílvio Gallo, sobretudo, no que tange a sensibilização, conforme demonstrado ao longo do trabalho. Os conceitos de autor foram postos à prova na aplicação prática, porém, cientes da singularidade da paródia, precisamos ser honestos e reconhecer que os resultados apresentados e analisados não avaliam o método em sua totalidade, mas dizem respeito apenas à relação da paródia com sensibilização e ensino de filosofia.

Além disso, com as pesquisas e aplicação em curso, algumas das pretensões iniciais foram superadas dando espaço a novas variáveis que foram se consolidando na medida em que o trabalho avançava. Dentre essas mudanças que geraram enfrentamento podemos citar pelo menos três, sendo que a primeira e mais complexa delas se deu na contradição apresentada no livro *Metodologia do ensino de filosofia* referente à utilização ou não do conceito de método.

Gallo (2012) trabalha com a perspectiva deleuziana de uma filosofia que prioriza o conceito em detrimento do método, mas, no entanto, o próprio autor se vale de um método, de modo que até o título da obra evidencia isso. Na construção do primeiro capítulo, nos vimos nessa encruzilhada de problemas históricos da filosofia, seja o método ou conceito. Esse imbróglio só foi resolvido no momento da qualificação do trabalho, quando foi apontada a necessidade de assumir, mesmo que se opondo ao pensamento de Gallo, um posicionamento frente à questão. Desde então tratamos como método o que ele chamou de procedimento ou passos, e o que parecia naquele primeiro momento incontornável se transformou, hoje, nas palavras finais, em um exercício de captar as possibilidades que a obra apresenta.

Outra questão problemática apareceu na elaboração das paródias, porque nesta dissertação não foi priorizada apenas as rimas ou a métrica. Diante disso, a cada composição paródica pairavam dúvidas e incertezas da apropriação de conceitos e de como eles poderiam funcionar na sala de aula. Isso só pode ser superado com a elaboração de várias paródias e constante reavaliação das consideradas satisfatórias, o que gerou um árduo, porém, prazeroso trabalho.

Uma terceira questão problemática enfrentada nesta pesquisa surgiu nos estudos sobre os conceitos de paródia, problema que foi atribuído à a formação do autor como filósofo, pois é um tema discutido muito mais pela literatura do que pela filosofia. A dificuldade ficou em torno da linguagem própria utilizada pelo campo das Letras e os elementos técnicos e interpretativos que se desencadearam nesse contexto. Conforme já apontado no segundo capítulo, os principais conceitos de paródia são tratados a partir de textos paródicos, que difere do nosso intuito de trabalhar com paródias musicais.

Foi tentado superar essa questão mesclando os conceitos de paródia já consolidados pela literatura e deslocar para esta dissertação, de modo que as paródias produzidas pudessem, dessa forma, ficar mais consistentes e dinâmicas para atingir melhor seu propósito. Acreditamos que as dificuldades que se apresentaram foram determinantes para lapidar e dar solidez à esta pesquisa.

Foi constatado uma lacuna de reflexões filosóficas em torno da paródia, visto a extensão histórica e as possibilidades que ela sugere. Especialmente a partir do século XX, aparentemente fica uma porta escancarada de problematização que pode ser encadeada pela filosofia, como por exemplo, o efeito das paródias em mídias tradicionais ou então, como se dá a absorção pela esfera dos discursos políticos e nos certames eleitorais.

No desenvolvimento desta pesquisa, outros caminhos se abriram, desses, a própria construção do corpo da dissertação sofreu alterações, se no primeiro momento aparecia uma abordagem acerca de Schiller e sua perspectiva de uma educação estética do sujeito, depois da qualificação ela foi redirecionada para o segundo capítulo. Além disso, ao assumir que o método de Sílvia Gallo é o que dá base para a construção teórica e prática da dissertação, tornou-se necessário que fosse apresentado de forma inicial, ou seja, como sustentação das perspectivas por nós defendidas.

O segundo capítulo foi onde enfatizou-se a arte e a relação com a filosofia, passando por perspectivas e conceitos consagrados como os de Platão e Aristóteles, e também no século XVIII com Schiller. Considerou-se relevante fazer uma abordagem concernente à música, no entanto, nesse caso, não buscou-se fazer um apanhado histórico, e sim, centralizar a discussão

em torno do conceito de *mousikê*, tarefa para a qual foi observado como a mitologia visualizava a música. Depois disso, frisou-se a importância de Pitágoras no desenvolvimento das notas musicais a partir de cálculos matemáticos, e por fim, na instigante associação da música e o *lógos*.

Foi estabelecido, a partir do livro de Lia Tomás, intitulado *Ouvir o logos* (2002), conexões que permitissem vincular a faculdade de ouvir, de sentir e refletir da música com o conceito de *lógos* de Heráclito. De forma audaciosa, vislumbrou-se, ainda que distante pelo recorte temporal, uma conexão com esta proposta de sensibilização. O *lógos* pode ser entendido como uma junção entre a linguagem e a matemática (e contempla a harmonia do cosmos) com a liberdade de discernimento a partir da inevitável condição de ouvir e necessária reflexão daquilo que se ouve. Ou seja, se é possível considerar música ou paródia intrínseca a nossa vida pelo simples fato termos audição, e, no segundo momento, é possível refletir como e porque fomos afetados, sensibilizados.

Nesse sentido, pode-se considerar que o processo de sensibilização é de fato o primeiro passo, como sugere Gallo. A sensibilização potencializa e quase que nos obriga a refletir sobre as questões inerentes à vida. Portanto, na presente pesquisa, a sensibilização se justificou por entender que a pretensão de uma paródia construída e direcionada para a aula de filosofia tem como ambição proporcionar ao aluno “ouvir o *lógos*”. É importante ressaltar que a definição de *lógos* desenvolvida agora é de cunho pessoal, tangenciando a dinâmica entre paródia, música e filosofia. Sendo assim, não se pretendeu desenvolver de forma mais categórica o conceito de *lógos*.

Quanto aos conceitos de paródia apresentados nessa pesquisa, os da canadense Linda Hutcheon contidos na obra *Teoria da Paródia* (1985) parecem dialogar de modo mais consistente com essa dissertação, pois dois aspectos nos parecem fundamentais: o primeiro pela interpretação da etimologia, que propõem um *ao lado de*, e, portanto, divergente da historicamente utilizada como *contra canto*, que, em resumo, representa apenas oposição com caráter cômico beirando o grotesco.

Essa nova abordagem amplia o conceito na literatura e corrobora com esta pesquisa, porque converge com a perspectiva de Gallo que é, justamente, um caminhar *ao lado de*, no sentido de construção do conhecimento como uma troca constante de conhecimento entre professor e aluno. A presente pesquisa toma a paródia por esse viés que caminha ao lado da obra original e, portanto, com a mesma capacidade de sensibilizar e de propor reflexões e questionamentos e, se possível oferecer conclusões.

O segundo aspecto se refere à elevação do papel do receptor, que neste trabalho é o aluno. A autora afirma que a paródia nos convoca a pensar, a dar sentido, e partindo dessa afirmação, parece haver outra conexão com o pensamento de Gallo, na medida em que a aula de filosofia surge como um convite ao pensamento, uma convocação para filosofar em meio ao caos. Os passos didáticos oferecidos por Gallo, de modo especial o da sensibilização, foram tratados nessa dissertação com o devido cuidado para que durante as aulas esse momento não se perdesse em divagações de modo que pudesse maquiagem os resultados.

Quanto às paródias, tivemos o cuidado durante o processo laborioso na construção de cada frase e de como isso poderia contribuir para esse trabalho; de como as paródias chegariam aos alunos, e, por isso, buscou-se ir além. As paródias produzidas carregaram consigo indícios de problematização e investigação, que são os passos sequenciais na proposta de Silvio Gallo.

Por entender que uma paródia pensada para a aula de filosofia não poderia apenas concentrar esforços nas rimas ou na métrica, nos aventuramos e deixamos como sugestão um caminho para construir paródias, que denominamos aproximações (conceitual, biográfica, temática). Diante do exposto, acreditamos que a paródia cumpriu sua função sendo uma eficaz estratégia de sensibilização no ensino de filosofia, ainda que, contudo, não tenhamos visualizado que ela possa auxiliar o aluno a criar conceitos, como sugere Gallo. Em nosso entendimento e divergindo dele, a criação de conceitos, entendido como tal pela tradição majoritária na história da filosofia, se distancia das possibilidades que dispõe o aluno de Ensino Médio. No tocante à paródia, ela se revelou um recurso muito condizente com as expectativas iniciais e que tem um potencial frutífero a ser explorado pela filosofia.

O próprio Gallo respondendo a duas questões por nós formuladas, reconhece que seu método foi explorado de modo geral, e que o entendimento do que seja um conceito passa por variáveis que por vezes acaba até mesmo destoando da interpretação dada ao livro, e que se os passos iniciais forem bem feitos, não significa que necessariamente os alunos vão criar conceitos novos, e insiste, que não se espera um novo Platão em sala de aula, mas sim um aluno que a partir das etapas possa ter tido um contato mais próximo da filosofia.

Nesse ponto, esta dissertação converge com a resposta de Gallo entendendo que a própria dinâmica dos quatro passos didáticos já oferece uma boa possibilidade para a aula de filosofia, esta pesquisa reconhece assim a importante contribuição de Sílvio Gallo, afinal, esse trabalho é um desdobramento de seu método.

Por fim, esse trabalho é apenas um grão de areia no mar de possibilidades que essa relação música, paródia e ensino de filosofia pode atestar. Essa dissertação não encerra

questões, na verdade, tem a pretensão de provocar novos problemas e deixar frestas onde o conhecimento sempre possa encontrar espaço.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ALAVARCE, CS. **A ironia e suas refrações: um estudo sobre a dissonância na paródia e no riso**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009
- ARAGÃO, M. L. P. de. A paródia em A força do destino. In: Sobre a paródia. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n.62, p.18-28, jul./set. 1980.
- ARANHA, M.A. MARTINS, H.P. **Filosofando: Introdução a filosofia**. 6.ed. São Paulo: Moderna, 2016.
- ARISTÓTELES. **Poética**. Coleção Os Pensadores. 1º ed. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- BAKHTIN, M. M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 1.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.
- BARBOSA, R. **Schiller e a cultura estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Eduardo, 2004.
- BAUMGARTEN, A. G. **Estética: a lógica da arte e do poema**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- COMENIUS, I.A. **Didática Magna**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- COSTA, A. **Quatro ensaios sobre música e filosofia**. 1.ed. Ribeirão Preto: Editora Coruja, 2013.
- DELEUZE, G. GUATTARI, F. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- _____. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- EPICURO. **Obras completas**. 2.ed. Madrid: Ediciones Cátedra, 1996.

FOUCAULT, M. **O que é um filósofo?** Ditos e escritos II. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2000

GALLO, S. **Metodologia do Ensino de Filosofia.** Campinas: Papyrus, 2012.

_____. **Deleuze & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GENETTE, G. **Palimpsestes.** La littérature au second degré. Paris: Seuil, 1982.

GIANNOTTI, J.A. O conceito de pesquisa em filosofia. **Revista Cadernos de História e Filosofia da Ciência.** Campinas, n.5, série 1, p. 125-127, 1983.

GUÉROULT, M. **Lógica, arquitetônica e estruturas constitutivas dos sistemas filosóficos.** In: *Tras/form/Ação.* São Paulo, 30 (1): 235-246, 2007.

HAN, B. **Sociedade do Cansaço.** Petrópolis: Vozes, 2015

HUTCHEON, L. **Teoria da paródia.** Lisboa: Dedalos.1985.

LIPOVETSKI, G. **Os tempos hipermodernos.** São Paulo: Barcarolla, 2004.

LOHMANN, J. **Mausoléu et lógos:** contributions a la philosophie et a la théorie musicale grecque. Trad. P. David. Mauvezin: éditions TER, 1989.

MACHADO, R. **Deleuze, a arte e a filosofia.** Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MAZZI, M. G. C. Intertextualidade e paródia. **Revista Araticum.** Montes Claros, v.3, n.1, p. 21-41, 2011.

MORA, J. F. **Diccionario de filosofia.** Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1971.

NIETZSCHE, F. **Ecce homo.** Tradução de Paulo César Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

NOYAMA, S. **Estética e Filosofia da arte**. Curitiba: InterSaberes, 2016.

PLATÃO. **Banquete**. Trad. José Cavalcante de Souza. 5.ed. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1991

REBOUL, O. **L'endoctrinement**. Paris: PUF, 1977.ed. brasil: doutrinação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1980.

SAVATER, F. **As perguntas da vida**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autentica. 2002.

SCHILLER, F. **A Educação Estética do Homem: numa série de cartas**. Trad. Roberto Schwartz e Marcio Suzuki.4.ed. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SCHOPENHAUER, A. **O mundo como vontade e como representação, 1º tomo**. Tradução, apresentação, notas e índices de Jair Barboza. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

SPONVILLE, A.C. **Apresentação da Filosofia**. Petrópolis: Vozes, 2001.

TOMÁS, L. **Ouvir o Lógos: música e filosofia**. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

ANEXOS

Seguem anexas as cinco paródias utilizadas na aplicação, paralelo a música original para uma melhor comparação.

Anexos também, os planos de aula com as respectivas datas de aplicação, bem como conteúdo.

E por fim, resposta do autor Silvio Gallo, atendendo duas perguntas por nós formuladas.

MÚSICA		PARÓDIA	
SUPERFANTÁSTICO		SUPERCANSADO	
BALÃO MÁGICO		CÁSSIO FERNANDO BACHMANN	
<p>Superfantástico amigo! Que bom estar contigo No nosso balão!</p> <p>Vamos voar novamente Cantar alegremente Mais uma canção</p> <p>Tantas crianças já sabem Que todas elas cabem No nosso balão</p> <p>Até quem tem mais idade Mas tem felicidade No seu coração</p> <p>Sou feliz, por isso estou aqui Também quero viajar nesse balão!! Superfantástico! No Balão Mágico, O mundo fica bem mais divertido!!</p> <p>Sou feliz, por isso estou aqui Também quero viajar nesse balão!!</p> <p>Superfantásticamente! As músicas são asas da imaginação É como a flor e a semente Cantar que faz a gente Viver a emoção</p> <p>Vamos fazer a cidade Virar felicidade Com a nossa canção Vamos fazer essa gente Voar alegremente No nosso balão!</p> <p>Sou feliz, por isso estou aqui Também quero viajar nesse balão!! Superfantástico! No Balão Mágico! O mundo fica bem mais divertido!!)</p>	<p>Super fantástico o mundo Desenhado torto Pelo capital Essa tal felicidade E quando nos frustramos ficamos tão mal Tantas doenças da alma. Ninguém tem mais calma é pressa total E com tantos compromissos Só antidepressivos pra tentar ser normal</p> <p>Sou assim e isso é tão ruim, meu desempenho não é dos melhores não.</p> <p>Refrão: super fantástico esse mundo mágico, que é tão ativo e fica deprimido! [2X]</p> <p>Sou assim e isso é tão ruim, meu desempenho não é dos melhores não</p> <p>A esperança engana E a mente insana Te faz produzir. Sempre melhor desempenho Tentando ser gênio Não vai conseguir O tédio nos incomoda Individualiza e isola Nos deixando mal Inevitável fracasso aí vem o cansaço e o Mundo real</p>		

MÚSICA		PARÓDIA	
DESPACITO		EPICURITO	
LUIZ FONSI		CÁSSIO FERNANDO BACHMANN	
<p>Sí, sabes que ya llevo un rato mirándote Tengo que bailar contigo hoy (DY) Vi que tu mirada ya estaba llamándome Muéstrame el camino que yo voy (Oh) Tú, tú eres el imán y yo soy el metal Me voy acercando y voy armando el plan Solo con pensarlo se acelera el pulso Ya, ya me está gustando más de lo normal Todos mis sentidos van pidiendo más Esto hay que tomarlo sin ningún apuro</p> <p>Refrão Despacito Quiero respirar tu cuello despacito Deja que te diga cosas al oído Para que te acuerdes si no estás conmigo Despacito Quiero desnudarte a besos despacito Firmo en las paredes de tu laberinto Y hacer de tu cuerpo todo un manuscrito (sube, sube, sube) (Sube, sube) Quiero ver bailar tu pelo Quiero ser tu ritmo Que le enseñes a mi boca Tus lugares favoritos Déjame sobrepasar tus zonas de peligro Hasta provocar tus gritos Y que olvides tu apellido Si te pido un beso ven dámelo Yo sé que estás pensándolo Llevo tiempo intentándolo Mami, esto es dando y dándolo Sabes que tu corazón conmigo te hace bom, bom Sabes que esa beba está buscando de mi bom, bom Ven prueba de mi boca para ver cómo te sabe Quiero, quiero, quiero ver cuánto amor a ti te cabe Yo no tengo prisa, yo me quiero dar el viaje</p>	<p>Sim, na vida é preciso ter prazer Evitar ou eliminar a dor Vi, la no jardim Epicuro afirmando que Pensamos para viver melhor Tu não podes pensar só no material Precisa focar no que é essencial Tem que se cuidar, não agir no impulso. Já, que a morte é certa não se preocupar. Com serenidade a vida analisar Tomar atitude clara e sem apuro</p> <p>Refrão Despacito, buscar liberdade e sempre ter amigos, a vida pensada pra evitar conflitos, por isso é preciso estar de bem consigo (BIS)</p> <p>Não temer os deuses e nem neles procurar saída, cada um é dono de sua vida, bora exercitar a ataraxia. Não temer a morte porque ela é desconhecida e quando encontrar com ela, tanto faz, não há mais vida.</p>		

MÚSICA		PARÓDIA	
FICO ASSIM SEM VOCÊ		FICO ASSIM NO ENEM	
CLAUDINHO E BUCHECHA		CÁSSIO FERNANDO BACHMANN	
<p>Avião sem asa, fogueira sem brasa, Sou eu assim sem você Futebol sem bola. Piu-Piu sem Frajola, Sou eu assim sem você</p> <p>Por que é que tem que ser assim? Se o meu desejo não tem fim. Eu te quero a todo instante, Nem mil alto-falantes Vão poder falar por mim. Amor sem beijinho, Buchecha sem Claudinho, Sou eu assim sem você. Circo sem palhaço, namoro sem abraço, Sou eu assim sem você. To louco pra te ver chegar, To louco pra te ter nas mãos. Deitar no teu abraço, retomar o pedaço, Que falta no meu coração. Eu não existo longe de você. E a solidão é o meu pior castigo. Eu conto as horas pra poder te ver, Mas o relógio tá de mal comigo. Eu não existo longe de você. E a solidão é o meu pior castigo. Eu conto as horas pra poder te ver , Mas o relógio tá de mal comigo, porque ? Porque? Neném sem chupeta, Romeu sem Julieta, Sou eu assim sem você. Carro sem estrada, queijo sem goiabada, Sou eu assim sem você.</p> <p>Por que é que tem que ser assim? Se o meu desejo não tem fim. Eu te quero a todo instante, Nem mil alto-falantes. Vão poder falar por mim. Eu não existo longe de você. E a solidão é o meu pior castigo.</p>	<p>Morus sem utopia, Hobbes sem monarquia Sou eu assim no Enem</p> <p style="text-align: center;">Locke sem propriedade</p> <p>Rousseau sem liberdade Sou eu assim no Enem Tão maquiavélico assim Justificando meio e fim Igreja moral de um lado Politica pro estado Filosofia é assim</p> <p>Refrão E você vai ter que compreender que Marx não curte o capitalismo Separa classes, burgueses pra la e proletário tem a ver comigo...pobre</p>		

MÚSICA	PARÓDIA
CHOCOLATE	SCHOPENHAUER
TREM DA ALEGRIA	CÁSSIO FERNANDO BACHMANN
<p>Por detrás do arco-íris Além do horizonte Há um mundo encantado Feito pra você Onde um sonho colorido Mora atrás do monte Quero te levar comigo Quando amanhecer</p> <p>Vou te mostrar que é de chocolate De chocolate o amor é feito De chocolate Choco, choco, chocolate Bate o meu coração</p> <p>REFRÃO:Choco, choco, choco, choco, choco, choco, chocolate.... Choco, choco, choco, choco, choco é de chocolate.</p> <p>E numa casinha De biscoito e de sorvete Você vai me esperar A cada anoitecer Brigadeiro, rocambole e doce de leite É só você tomar cuidado Pra não derreter</p> <p>Vou te mostrar que é de chocolate De chocolate o amor é feito De chocolate Choco, choco, chocolate Bate o meu coração</p>	<p>Por detrás desse mundo louco Da nossa existência Tudo é fantasia, ilusão e aparência. Pêndulo constante que não tem remédio, a vida assolada entre o sofrimento e tédio.</p> <p>Vou te mostrar que é de Schopenhauer Sublimação, impulso e vontade, Pra Schopenhauer, Schop, schop, Schopenhauer tudo é representação.</p> <p>REFRÃO: Schop,Schop, Schop, Schop, Schop, Schop, Schopenhauer</p>

MÚSICA		PARÓDIA	
WHISKY A GO GO		OUZO A GO GO	
ROUPA NOVA		CÁSSIO FERNANDO BACHMANN	
<p>Foi numa festa, gelo e cuba-libre E na vitrola whisky a go-go À meia luz o som do Johnny Rivers Aquele tempo que você sonhou Senti na pele a tua energia Quando peguei de leve a tua mão A noite inteira passa num segundo O tempo voa mais do que a canção Quase no fim da festa Num beijo, então, você se rendeu Na minha fantasia O mundo era você e eu</p> <p>Refrão Eu perguntava Do You Wanna Dance? E te abraçava Do You Wanna Dance? Lembrar você Um sonho a mais não faz mal</p>	<p>Foi numa festa na Grécia antiga Encontro na casa de Aghaton Tinha poetas, médico e artista Buscando a natureza do amor Depois de um tempo e já embriagados Cada um se pôs a discursar Um deus antigo, quem sabe alma gêmea, alguém falou em eros vulgar Quase no fim da festa, Sócrates apareceu, e Diotima uma resposta ofereceu</p> <p>Refrão Eu perguntava o que é o amor? Me angustiava o que é o amor? É desejar, buscar o que não se tem</p>		

Planos de aula

Roteiro básico para Plano de Aula 1 e 2

<p>I. Plano de Aula:</p>
<p>II. Dados de Identificação: Escola: Instituto de Filosofia e Teologia Santo Alberto Magno (IFTESAM) Endereço: Rua Castro Alves 755 Mestrando : Cássio Fernando Bachmann Prof. Orientador: Samon Noyama Disciplina: Filosofia Data e horário: 11/10/2018 14 horas</p>
<p>III. Tema e Conteúdos Estruturantes Introdução ao pensamento do filósofo Byung-Chul Han Obra: Sociedade do cansaço</p>
<p>IV. Objetivos: Constatar a partir da obra evidências de um mundo supostamente “cansado” e como vemos a questão do desempenho. Sensibilizar a partir da paródia com o intuito de avançar nos conceitos propostos pelo autor. Demonstrar os principais conceitos e sua relação com a vida dos alunos. Criar um espaço de debates referente ao tema</p>
<p>V. Justificativa: O tema se revela importante posto as abordagens que trazem a tona questões relativas de nosso tempo. A obra A Sociedade do Cansaço demonstra como o capital criou uma sociedade do desempenho que virou escrava de seus desejos e busca freneticamente resultado em quase todos os segmentos da vida. Porém a realidade é perversa e poucos são os que conseguem de fato realizar-se, até porque desejos surgem de diferentes formas criando novos desejos. A consequência da provável frustração são doenças neuronais enfrentadas com drogas que acalmam a alma impedindo o necessário enfrentamento dos problemas. Propor esse tema na unidade de ensino é relevante sobretudo porque os jovens são quem mais sofrem com a busca por desempenho e consequentemente também são os mais vulneráveis ao fracasso.</p>
<p>VI. Conteúdo específico da aula: Sociedade do cansaço, fragmentos da obra.</p>
<p>VII. Procedimentos Metodológicos: Será utilizada a paródia da música superfantástico Cada aluno receberá uma copia, posteriormente serão induzidos inicialmente a ler e na sequência cantar. Posteriormente será solicitado que cada aluno, identifique na paródia palavras que causem estranhamento, a partir das palavras elencadas, cria-se uma lista de conceitos. Posteriormente o filósofo é apresentado de modo que alguns conceitos postos na paródia, já possam ser identificados.</p>

VIII. Recursos didáticos:

Violão

Xerox da paródia

Quadro e giz

Smartphones se os alunos desejarem gravar

XIX. Proposta de Avaliação da aprendizagem:

Avaliação contínua

Solicitação de apontamentos referente ao tema

Construção de uma paródia ao final.

X. Bibliografia:

HAN,Byung-chul. Sociedade do Cansaço- Petrópolis, RJ:Vozes,2015

ROTEIRO PARA PLANO DE AULA 3 E 4

I. Plano de Aula:
II. Dados de Identificação: Escola: Instituto de Filosofia e Teologia Santo Alberto Magno (IFTESAM) Endereço e fone: Castro Alves, 755 Telefone: (42) 3523 45 52 Mestrando: Cássio Fernando Bachmann Orientador: Samon Noyama Disciplina: Filosofia Data e horário: 15/10/2018 14horas
III. Tema e Conteúdos Estruturantes Introdução à Epicuro e a questão do prazer
IV. Objetivos: Sensibilizar a partir da paródia com o intuito de avançar nos conceitos propostos pelo autor. Demonstrar os principais conceitos e sua relação com a ao tema prazer e felicidade. Criar um espaço de debates referente ao tema.
V. Justificativa A sociedade contemporânea valoriza em demasia o prazer, ao propor a questão do prazer e da felicidade a luz do pensamento de Epicuro justifica-se pela riqueza de seus conceitos que atravessaram a história e se fazem vivos dentro do nosso contexto. Via de regra, em nossa sociedade as pessoas buscam prazer imediato não levando em conta as consequências. A felicidade por sua vez é normalmente associada as conquistas materiais típicas do capitalismo. Nesse sentido o pensamento de Epicuro é fundamental para entender nuances de prazer e felicidade e como tais questões podem ser pensadas filosoficamente.
VI. Conteúdo específico: Conceito de prazer e felicidade em Epicuro
VII. Procedimentos Metodológicos: Será utilizada a paródia da música Despacito. Na sequência será solicitado que cada aluno, identifique na paródia palavras que causem estranhamento, a partir das palavras elencadas, cria-se uma lista de conceitos. Posteriormente o filósofo é apresentado de modo que alguns conceitos postos na paródia, já possam ser identificados.

VIII. Recursos didáticos:

Violão

Xerox da paródia

Quadro e giz

Smartphones se os alunos desejarem gravar

Fragmentos de texto de Epicuro

XIX. Proposta de avaliação de aprendizagem:

Avaliação contínua

Caixa dos prazeres

Construção de uma paródia ao final. (Optativo)

X. Bibliografia:

EPICURO. Obras completas. 2. ed. Madrid: Ediciones Cátedra, 1996.

SPONVILLE, A.C. Apresentação da Filosofia- Petrópolis, RJ:Vozes, 2001.

ROTEIRO PARA DE PLANO DE AULA 5 E 6

I. Plano de Aula:
II. Dados de Identificação: Escola: Instituto de Filosofia e Teologia Santo Alberto Magno (IFTESAM) Endereço e fone: Castro Alves, 755 Telefone: (42) 3523 45 52 Mestrando: Cássio Fernando Bachmann Orientador: Samon Noyama Disciplina: Filosofia Data e horário: 22/10/2018 14 horas
III. Tema e Conteúdos Estruturantes Filosofia Política
IV. Objetivos: Sensibilizar a partir da paródia com o intuito de avançar nos conceitos propostos pelo autor. Introduzir principais conceitos dos filósofos contidos na paródia. Criar um campo de debates referente ao tema Possibilitar a partir da paródia uma tática de memorização de conceitos preparando o aluno para identificar conceitos.
V. Justificativa: A filosofia política é sem dúvida de fundamental importância, sobretudo vista ao momento político que o país atravessa. Para além disso, o tema contribui para o entendimento da formação política ao longo da história. Essa paródia especificamente trabalha o nome do filósofo associando uma palavra que remeta a um conceito e faz uma alusão ao <i>ENEM (EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO)</i> . No entanto é importante frisar que a paródia é uma ferramenta, e, portanto, o tema precisa ser trabalhado em aula com o professor e com textos.
VI. Conteúdo específico da aula: Filósofos citados na paródia a partir do livro didático
VII. Procedimentos Metodológicos: Será utilizada a paródia da música <i>Eu fico assim sem você</i> de Claudinho e Buchecha. Cada aluno receberá uma cópia da paródia e será induzido inicialmente a ler e posteriormente cantar.

Posteriormente será solicitado que cada aluno, identifique na paródia palavras que causem estranhamento, a partir das palavras elencadas, cria-se uma lista de conceitos.

Posteriormente o filósofo é apresentado de modo que alguns conceitos postos na paródia, já possam ser identificados.

VIII. Recursos didáticos:

Violão

Xerox da paródia

Quadro e giz

Smartphones se os alunos desejarem gravar

Fragmentos de texto

Livro didático

XIX. Proposta de Avaliação de aprendizagens:

Avaliação contínua

Solicitação de apontamentos referente ao tema

Divisão da sala em grupos, cada grupo com um filósofo

Apresentação

X. Bibliografia:

ARANHA, M.A. MARTINS,H.P. **Filosofando: Introdução a filosofia.** 6.ed-São Paulo.Moderna,2016.

ROTEIRO PARA PLANO DE AULA 7 E 8

II. Plano de Aula:
II. Dados de Identificação: Escola: Instituto de Filosofia e Teologia Santo Alberto Magno (IFTESAM) Endereço: Rua Castro Alves, 755 Telefone: (42) 3523 45 52 Mestrando: Cássio Fernando Bachmann Orientador: Samon Noyama Disciplina: Filosofia Data e horário: 05/11/2018 14 horas
III. Tema e Conteúdos Estruturantes Introdução ao pensamento de Schopenhauer
IV. Objetivos: Sensibilizar a partir da paródia em torno da temática. Demonstrar os principais conceitos do filósofo. Criar um espaço de debates em torno de alguns conceitos propostos pelo autor. Identificar problemas filosóficos levantados pelo autor.
V. Justificativa A filosofia de Schopenhauer é marcante e tem desdobramentos importantes que acabam por influenciar Nietzsche e Freud. Na aula será explorado, sobretudo o conceito de vontade que entendemos ser o mote da filosofia para esse autor. O mundo pensado como vontade e representação nos faz indagar sobre diversas questões de nosso tempo, mesmo respeitando a diferença de contexto histórico, entendemos que o conceito de vontade de Schopenhauer, e a busca insaciável por felicidade de nosso tempo abrem um espaço de reflexão sobre nossas paixões e nosso olhar sobre a vida e o mundo.
VI. Conteúdo específico da aula: O mundo como vontade e representação A cura de Schopenhauer
VII. Procedimentos Metodológicos: Será utilizada a paródia da música <i>Chocolate. (trem da alegria)</i> Cada aluno receberá uma cópia e será induzido inicialmente a ler e posteriormente cantar. Na sequência serão abordados de forma introdutória os conceitos do autor já indicados na paródia. Também será utilizado fragmentos da obra <i>O mundo como vontade e representação de Schopenhauer</i> e também do romance <i>A cura de Schopenhauer</i> de Irvin D. Yalon.
VIII. Recursos didáticos: Violão Xerox da paródia Quadro e giz

Smartphones se os alunos desejarem gravar

Fragmentos de texto

Livro didático

XIX. Proposta de Avaliação das aprendizagens:

Avaliação contínua

Solicitação de apontamentos referente aos conceitos trabalhados.

Atividade: criar conceito de vontade segundo o contexto.

X. Bibliografia:

SCHOPENHAUER, Arthur. O mundo como vontade e representação. UNESP, 2005.

YALON, Irvin. A cura de Schopenhauer. Tradução de Beatriz Horta. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

ROTEIRO PARA PLANO DE AULA 09 E 10

III. Plano de Aula:
II. Dados de Identificação: Escola: Instituto de Filosofia e Teologia Santo Alberto Magno (IFTESAM) Endereço e fone: Castro Alves, 755 Telefone: (42) 3523 45 52 Mestrando: Cássio Fernando Bachmann Orientador: Samon Noyama Disciplina: Filosofia Data e horário: 12/11/2018 14 horas
III. Tema e Conteúdos Estruturantes A natureza do amor
IV. Objetivos: Sensibilizar a partir da paródia em torno do tema. Discutir conceitos apontados na paródia. Criar um espaço de debates em torno de alguns conceitos propostos pelo autor. Identificar problemas filosóficos levantados pelo autor.
V. Justificativa O amor é um tema da filosofia desde a Grécia antiga, é um tema universal, transpassa épocas, mesmo com todas as alternâncias sociais, políticas ou culturais, o amor nunca deixou de ser assunto inerente a vida humana. O amor é tema de poesias, filmes e canções, faz parte de nossa vida e de nossa morte, está associado a vida cotidiana, ao trabalho, ao time do coração e a uma relação afetiva propriamente dita. O <i>banquete</i> de Platão é sem dúvida um convite para reflexão sobre o amor e as nuances que o cerca, por isso entendemos que para abordar esse tema é fundamental que alguns discursos postos no banquete sejam apresentados.
VI. Conteúdo específico da aula: O banquete de Platão
VII. Procedimentos Metodológicos: Será utilizada a paródia da música <i>whisky a go go</i> . (<i>Roupa Nova</i>) Cada aluno receberá uma cópia da paródia, na sequência com o auxílio do violão a paródia será executada junto com os alunos. Na sequência serão abordados de forma introdutória os conceitos do autor já indicados na paródia. Também serão utilizados fragmentos da obra <i>Banquete</i> . Nessa aula serão retomados alguns conceitos desenvolvidos na aplicação, intencionalmente fechamos a aplicação com o tema amor em Platão para poder fazer um link com a primeira aula aplicada a partir do filósofo Byung Chul-Han, nesse caso uma outra obra desse autor servirá de retomada, conceitos presentes no livro <i>Agonia de Eros</i> serão utilizados com o intuito de fechar um ciclo, no caso, a aplicação de forma concatenada.

VIII. Recursos didáticos:

Violão

Xerox da paródia

Quadro e giz

Smartphones se os alunos desejarem gravar

Fragmentos de texto

Livro didático

XIX. Proposta de Avaliação das aprendizagens:

Nessa aula faremos nossa avaliação que se dará da seguinte forma: Os alunos terão em mãos as paródias, bem como as anotações, conceitos etc. Será disponibilizada a eles uma quantidade de revistas a serem manuseadas e recortadas. Será solicitado que escolham uma imagem que represente o entendimento acerca de algum conceito trabalhado ao longo da aplicação, a partir da imagem serão provocados a justificar de forma textual o porquê da escolha da imagem e como associa ao seu contexto.

X. Bibliografia:

PLATÃO. Banquete. Trad. José Cavalcante de Souza. São Paulo: Editora Nova Cultural. Ed. 5. 1991

Perguntas à Sílvio Gallo.

1. No seu entendimento a paródia tem meios consistentes para se firmar enquanto um método para a aula de filosofia?

2 Em nossa pesquisa constatamos que a paródia sensibiliza, tem potencial de problematizar e investigar. Na sua opinião, uma paródia tem como abrir frestas para criação de conceitos numa aula de filosofia?

Gostaria também de pedir permissão para utilizar sua resposta em minha dissertação.

Silvio Gallo <silvio.gallo@gmail.com>

Seg, 08/04/2019 13:57

Olá Cássio.

Fico muito feliz com a notícia de seu trabalho, que penso ser uma bela contribuição ao ensino da filosofia. Essa metodologia dos quatro passos é uma proposição bastante geral e todos os esforços para dar materialidade a ela são muito bem vindos; é somente assim que conseguimos avançar em nossa área.

Para responder com segurança e profundidade às suas questões, seria necessário conhecer seu trabalho. Mas, em princípio, parece-me que sim, a paródia pode ser um bom elemento de trabalho para as aulas de filosofia. Não sei que tipo de paródia você está usando/propondo, mas independente disso ela parece ter potencial sensibilizador, sem dúvida. Ela também pode disparar uma problematização e abrir caminhos investigativos. Se a sensibilização funciona, esses passos são decorrentes.

Agora, quanto a sua dúvida em relação ao conceito, ela é recorrente em quem conversa comigo. Penso que há um problema de fundo: somos muito "reverentes" ao conceito. Pensamos que o conceito é algo inatingível, para nós professores e ainda mais para os estudantes. Aí está a dificuldade. Mas há que se lembrar que essa proposta é inspirada na concepção deleuziana de conceito: um ato de pensamento, que se faz pelos mecanismos da filosofia. Ora, se a proposta é fazer com que os estudantes (e nós mesmos) experimentemos a filosofia, então o conceito está aí, presente, nesta experimentação de um pensamento no estilo filosófico. Um conceito que encontramos na etapa da investigação num determinado filosófico e que deslocamos para nosso problema, usando-o como ferramenta, é já um ato criativo. Não é necessário inventar um conceito totalmente novo; deslocar um conceito, dar-lhe um uso diferente, já mostra a realização de uma experimentação filosófica. Mas, de outro lado, nada impede que se produzam, de fato, conceitos novos; um conceito não é, necessariamente, algo que permanecerá na história e fará de seu criador um novo Platão, um novo Descartes. Quantos pensadores não existiram contemporaneamente a eles, cujos conceitos não impactaram e que, portanto, não conhecemos? E, no entanto, eles pensaram... conceituaram... Por que temos que partir do princípio de que nós e nossos alunos não somos capazes?

Bem, não sei se isso ajuda, mas respondo afirmativamente à sua questão; sim, a paródia pode abrir espaços para a criação de conceitos. a questão é saber como nosso trabalho em sala de aula pode, efetivamente, fazer com que isso aconteça.

Desejo-lhe sucesso na conclusão de seu mestrado!

Um grande abraço,

Silvio

Em qui, 4 de abr de 2019 às 15:08, cassio fernando bachmann <cassiobach2012@hotmail.com> escreveu:

--

**Prof. Dr. Sílvio Gallo
Departamento de Filosofia e História da Educação
Faculdade de Educação - UNICAMP
tel: +55 19 3521 5554**