

PENSAR EM IMAGENS. FUNDAMENTOS DE UMA PROPOSTA DE ENSINO

THINKING IN IMAGES: FOUNDATIONS OF A TEACHING PROPOSAL

PENSAR EN IMÁGENES. FUNDAMENTOS DE UNA PROPUESTA DE ENSEÑANZA

Manuel Moreira da Silva

Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná -UNICENTRO/PR. E-mail: mmdsilva@yahoo.com.br

RESUMO

Trata-se de uma primeira tentativa de sistematização das experiências de ensino desenvolvidas no âmbito do subprojeto Filosofia, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – na Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO/PR), Campus Santa Cruz, em Guarapuava/PR. Assim, depois de uma rápida caracterização das experiências do Pibid Filosofia enquanto experiências pensantes e do que se poderia designar pensar em imagens, como seu elemento unificador, o trabalho tematiza o referido pensar – em seus traços gerais – no sentido de uma proposta de ensino sistematicamente estruturada. A título de conclusão, o trabalho discute tal proposta no âmbito de sua avaliação.

Palavras-chave: Aristóteles. Vattimo. Pensar. Imagem. Mass Media.

ABSTRACT

This is a first attempt to systematize the teaching experiences developed within the Philosophy subproject, from the Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – at Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO/PR), Campus Santa Cruz, in Guarapuava/PR. Thus, after a brief characterization of the experiences of the PIBID Philosophy as thinking experiences and of what one could designate thought in images, as its unifying element, the work thematizes the said thought – in its general features – in the sense of a proposal of systematically structured. As a conclusion, the paper discusses such a proposal in the context of its evaluation.

Keywords: Aristotle. Vattimo. Thinking. Image. Mass Media.

RESUMEN

Se trata de un primer intento de sistematización de las experiencias de enseñanza desarrolladas en el ámbito del Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – at Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO/PR), Campus Santa Cruz, in Guarapuava/PR. Así, después de una rápida caracterización de las experiencias del PIBID FILOSOFIA como experiencias pensantes y de lo que se podría designar pensar en imágenes, como su elemento unificador, el trabajo tematiza el referido pensar -en sus rasgos generales- en el sentido de una propuesta de enseñanza sistemáticamente estructurada. A modo de conclusión, el trabajo discute tal propuesta en el marco de su evaluación.

Palabras clave: Aristóteles; Vattimo; Pensar; Imagen; Mass Media.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Este trabalho sistematiza, em seu fulcro, as experiências de ensino desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – na Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO/PR), Campus Santa Cruz, em Guarapuava/PR. Neste sentido, o trabalho não discute as próprias experiências – algo desenvolvido em outras oportunidades –, antes disso, contudo, explicita a estrutura de pensamento que as norteia, uma estrutura de pensamento tal, que, pouco a pouco, foi se mostrando distinta das estruturas de pensamento usuais na academia e nas mais diversas ciências desde o medievo tardio e, principalmente, no ensino fundamental e médio não só no Brasil, mas em todo o assim chamado mundo moderno. Estas, as estruturas de pensamento fundadas na representação abstrata e, portanto, no ser objetivo (esse objectivum) ou representado na mesma; aquela, uma estrutura de pensamento concreta, presente em experiências pensantes: a um tempo teóricas, práticas e poéticas.

Enquanto pensantes, as experiências de pensamento acima aludidas possuem como elemento unificador, logo sistematizador, a concepção de um pensar em imagens (ἐν τοῖς φαντασμασι νοεῖν). Esse pensamento, embora emergente na época atual, operante, portanto, nos quadros teórico, prático e poético das imagens geradas, recolhidas e transmitidas pelos meios de comunicação de massa – fato constatado por Vattimo já na década de 1980 –, encontra seus primeiros traços em Platão e é tematizado cientificamente em seus limites sistemáticos e alcance especulativo próprios em Aristóteles e na tradição neoplatônica, especificamente em Plotino, Proclus e Giordano Bruno. Em vista disso, as experiências aqui aludidas se mostram pois enquanto experiências pensantes no sentido de um pensar em imagens, como forma adequada de iniciação ao pensar filosófico na época atual, mais exatamente, da prática de ensino de filosofia com jovens e adolescentes no ensino médio.

No concernente ao fato de tais experiências serem designadas como pensantes, por conseguinte no âmbito de um pensar em imagens, isso foi constatado mediante atividades relacionadas com práticas de estêncil e grafite, cinema, literatura, RPG e Card Game – então assumidas como ferramenta pedagógica – entre outras metodologias de ensino utilizadas pelo PIBID Filosofia . Experiências pensantes (que naquelas atividades se encerram) porque ocorrem em um plano sensível e concreto – fundadas, pois, na sensação e na memória –, e, por isso, igualmente imaginativas ou imaginárias; quando se impõem o seu caráter a um tempo teórico ou puro, estético ou contemplativo, prático ou ativo, artístico ou poético, artificial ou técnico. Pensantes porque essas experiências ou atividades se mostram no elemento em que o pensar se dá a conhecer como tal e, portanto, no mesmo elemento em que ele pensa, isto é, em imagens; essas imagens são do próprio pensar enquanto ativo e, por isso, o seu modo adequado, razão pela qual elas não contêm nada de material ou de intelectual como seu conteúdo, tendo unicamente o pensar ativo enquanto ele mesmo se dá dessa ou aquela forma (εἶδος), essa ou aquela figura (μορφή, Bild). Assim, porque consistem no elemento concreto em que o pensar pensa e, com isso, estruturarem tanto o conhecimento teórico, quanto o prático, o poético e o técnico, as imagens podem ser ditas puras.

Uma dupla questão, porém, se impõe: em que consiste o que acima se denominara pensar em imagens e qual a natureza própria constitutiva destas? Ora, no tocante à sua natureza, é preciso dizer de antemão que estas imagens não são materiais nem intelectuais. Estas formas puras constituem-se como representações e categorias do pensar abstrato tipicamente moderno, em rigor, da faculdade do Entendimento; As outras são formas concretas da homologia do sentido e do sensível – especialmente na antiguidade grega pré-platônica. Em suma são pré-socráticas e sofísticas e consistem em uma multiplicidade de modos e, assim, se são conhecidas como eidôlon (εἰδῶλον), eikôn (εἰκὼν), phantasma (φάντασμα), emphasis (εμφασις), typos (τύπος) etc. Não obstante, no caso dos phantasmata (φάντασματα), assumidos por Aristóteles como que enquanto sensações privadas de matéria, tais imagens constituem – pelo menos a partir do estagirita – o medium adequado no qual o pensar pensa, sobretudo na medida em que, em analogia com o sentido e o sensível, resultam da homologia do intelecto e do inteligível . Tal como os phantasmata de Aristóteles, as imagens em jogo na atualidade – na assim chamada pós-modernidade – apresentam-se sem matéria sensível e sem forma abstraída. Contudo, à diferença dos phantasmata, no pensar em imagens aristotélico, as imagens hodiernas não são conteúdo nem veículo do intuir, seja este o intuir abstrativo antigo e medieval, seja o intuir intelectual moderno e contemporâneo. As imagens do pensar em imagens atual não são, igualmente, conteúdo nem veículo do representar, tal como na concepção moderna do pensar abstrato, que pensa essencialmente em abstrações; as quais se distinguem por completo tanto dos phantasmata em Aristóteles, quanto em filósofos e escolas filosóficas

posteriores pelo menos até Avicena . As imagens hodiernas, enfim, mais que nas medias tradicionais, se mostram na internet e nas redes cujo elemento estruturante é a própria internet; mas também na linguagem em geral e em especial em jogos de diversos tipos. Imagens as quais a época atual pensa, em particular a adolescência e a juventude.

Partindo dessa constatação, o PIBID Filosofia resolveu investigar mais a fundo o comportamento epistêmico discente nas escolas participantes, sob o esquema TPT, Teoria-Prática-Teoria, de modo a dinamizar o trabalho que em cada caso se propunha a desenvolver. Tal esquema, porém, mostrou-se insuficiente para a resolução das questões que então se apresentavam justamente porque fazia da Prática apenas um elemento – ou antes um instrumento – poético da Teoria. Para uma compreensão completa foi necessário abandonar o referido esquema. Desse modo, a partir do cinema, do RPG, da pesquisa coletiva em sala de aula como método de ensino etc., atividades desenvolvidas, sob orientação do autor, pelos participantes do PIBID, bem como pelos respectivos supervisores , pouco a pouco foi se conformando o que havia sido posto apenas a título de hipótese de trabalho, a ser confirmada ou não. Assim, já em 2014, uma primeira tentativa de sistematização das experiências e dos resultados alcançados até então fora levada a termo , ainda sob o esquema TPT. Logo depois uma segunda, em 2015, publicada em 2017 , sob a perspectiva do pensar em imagens, entendido enquanto concreto e, portanto, no âmbito de um raciocínio prático, ético-político. Daí a proposta de ensino fundada nessa concepção, a ser explicitada a seguir.

POSIÇÃO DO PROBLEMA

Trata-se do primeiro esboço sistemático de fundamentação de uma estratégia e de uma metodologia inovadoras de ensino. Seu ponto de partida fundamental consiste numa verificação da tese de Vattimo de que a realidade, “na nossa condição de existência tardo-moderna, não pode ser entendida como o dado objetivo que está abaixo, e para além, das imagens que nos são dadas pelos media” . Todavia, o fato de partir da verificação dessa tese não significa que tal esboço esteja fundado nela; ao contrário, significa simplesmente que o mesmo se impõe a partir de um confronto a um tempo teórico, prático e poético com as concepções de real e de realidade próprias dos modernos e dos primeiros pós-modernos . De qualquer modo, devemos a Vattimo a determinação precisa dos elementos constitutivos do assim chamado fim da modernidade e, em consequência, do início da pós-modernidade ; elementos que, como tais, transcendem a própria filosofia que primeiramente os constatara.

De acordo com a tese acima referida, não vivemos mais sob uma concepção do real – ou antes da realidade – fundada em algo como um dado objetivo, de modo mais preciso, em algo dado objetivamente na consciência ou à consciência, tal como o fora concebido, por exemplo, na época moderna; em rigor, de Avicena e Duns Scotus a Edmund Husserl. Não obstante a constatação do filósofo italiano, ele permanece em certo sentido ainda ligado à concepção cuja dissolução constatara, a saber, pelo menos na medida em que, para Vattimo, as imagens “nos são dadas”, mas não mais a nós enquanto sujeitos ou consciência pela razão ou pela inteligência ela mesma e sim a nós enquanto indivíduos concretos “pelos media”. No caso de Vattimo estar correto, as “imagens que nos são dadas pelos media” constituem assim, para além e aquém do dado objetivo ou representado, o cerne mesmo das coisas ou o solo em que o real se desenvolve e, portanto, se nos apresenta. Em vista disso, não seria mais plausível e nem epistemicamente consistente tentar compreender o real segundo os conceitos abstratos dos tempos modernos e, por conseguinte, formar ou educar a infância e a juventude conforme tais conceitos. Essa, talvez, uma das causas da crise educacional dos tempos atuais.

Consideremos, pois, de modo mais rigoroso, a tese acima citada ou, precisamente, a tentativa de Vattimo em explicitá-la e, assim, mais bem apresentá-la:

Como e onde poderíamos alcançar uma tal realidade “em si”? Realidade, para nós, é mais o resultado do cruzamento, da “contaminação” (no sentido latino) das múltiplas imagens, interpretações, reconstruções que, em concorrência entre si, seja como for, sem qualquer coordenação central, os media distribuem.

Abstraindo-se da distinção de Vattimo do “em si” e do “para nós”, caducada à época das discussões de Kant e de Hegel acerca de tais determinações, é preciso reter os aspectos do cruzamento e da concorrência sem coordenação central das imagens, interpretações e reconstruções hoje disseminadas pelos meios de comunicação de massa. Estes são hoje muito mais complexos que nos anos de 1980 e 1990 do século passado, quando Vattimo elaborava suas teses a respeito e a televisão se mostrava como o principal dispensador de imagens, quando não havia uma clareza a respeito da natureza dos media que é a expressão daquilo que nos dias atuais é conhecido como pós-verdade, fenômeno não levado em conta pelos estudiosos dos novos tempos ou simplesmente considerado como um modismo inconsequente. Esse é o pressuposto essencial da tese de Vattimo.

Ora, se realidade, na época pós-moderna, não pode mais ser concebida como algo “em si” ou objetivo acima ou abaixo das imagens – respectivamente, como algo mais elevado ou mais fundamental que estas –, ela também não pode ser tomada como algo verdadeiro. Neste sentido, a própria verdade, tradicionalmente concebida como correção, adequação,

correspondência, coerência etc., não poderá mais ter lugar, haja vista que todas estas concepções de verdade se fundam naquelas noções de uma realidade em si ou de uma realidade objetiva. Isso porque ela é alcançada apenas pelas representações e pelos conceitos abstratos cujo conteúdo consistem na própria realidade em si ou objetiva. Ela é representada com a demolição de tais representações e conceitos, juntamente com o sujeito fundante dos mesmos ou a consciência que representa ou conceitua a realidade, entendida em si ou objetivamente, termina por se dissolver. Disso se depreende a passagem, igualmente constatada por Vattimo e por Habermas, de uma ciência de base explicativa e, portanto, demonstrativa (formal, teórica, analítica) para uma ciência de base compreensiva e conseqüentemente mostrativa (real, prática e hermenêutica). Assim, de acordo com Vattimo, Umberto e Eco, passamos de um pensamento forte a um pensamento débil, que assim se mostra em função da debilitação das categorias de pensamento, agora destituídas de realidade em si ou objetiva.

Não é o caso de se discutir aqui a concepção vattimiana de pensamento débil, a qual – ao se fundar na debilitação do chamado pensamento forte, deixando de lado mesmo uma analítica mínima das imagens “dadas a nós pelos media” – acarreta para si uma série infinita de obscuridades e de imprecisões que tornam impossível um pensar minimamente rigoroso ontológica e epistemicamente. Ademais, o advento da era da informação, hoje ainda sob o formato da internet e das redes sociais, bem como o profundo enraizamento dos processos e formas de interação digitais nas mentes de usuários de todos os tipos e idades, exige uma consideração da natureza das imagens e de sua presumida contaminação recíproca. Para isso, uma rápida análise da memória e dos modos de memorização atuais faz-se necessária.

AS ÉPOCAS DA MEMÓRIA E OS MODOS DE MEMORIZAÇÃO

Porque vivemos a era da informação e da comunicação digitais, a memória do tempo presente se nos impõe como essencial e igualmente digital; essa a era que pode então, por isso mesmo, ser designada a terceira época da memória. Se isso é assim, é preciso expor, embora de modo sumário e a título meramente descritivo, o que aqui se considera a primeira e a segunda época da memória; essas as épocas em que emergiram, respectivamente, o pensar em imagens antigo e medieval, o pensar por imagens (derivado do pensar em imagens) e o pensar por representações e conceitos abstratos moderno e contemporâneo. Pode-se falar assim de uma memória sensível, próprias das lembranças do passado; de uma memória inteligível, específica das espécies inteligíveis, enquanto representações do intelecto ou da consciência; mas também, enfim, de uma memória digital, própria do

presente. É justamente o modo como essas memórias se formam e são apropriadas pelo indivíduo que determina o pensar e o conhecer em jogo em suas respectivas épocas.

A primeira época da memória é a época na qual a memória se limita à memória sensível, à fixação das sensações enquanto desprovidas de matéria. O ponto de partida aqui consiste na formação da própria sensação como início do pensar e do conhecer – portanto, como forma inteligível (εἶδος νοητῶν) dos sensíveis –, mas também na constituição da própria memória e da imaginação, a partir das quais a experiência, a arte e a ciência se originam e se desenvolvem. Em rigor, essa época começa com Aristóteles, sendo todo o período anterior ao estagirita o período preparatório da mesma, em especial com Empédocles, Protágoras e Platão, que tematizam de modo mais profundo, respectivamente, o sensível e a formação da sensação, a sensação como ciência – ou, em outras palavras, enquanto forma de conhecimento – e a própria forma quando separada da matéria de que é formada. Dessa maneira, o pensar em imagens em sentido próprio, depois de um momento preparatório dos pré-socráticos a Platão (VII-IV a.C.), se impõe de Aristóteles a Proclus (de IV a.C. a V d.C.); não obstante, dos estoicos (a partir de III a.C.) e Santo Agostinho (IV a.C.) a Avicena (X-XI d.C.) se impõe igualmente o que mais acima designou-se pensar por imagens, esse uma espécie de prefiguração do pensar por conceitos posterior. Em todo caso, como uma forma de pensar entre outras – no caso, o pensar por imagens e o pensar por conceitos – o pensar em imagens ainda sobrevive em Tomás de Aquino, Mestre Eckhart, Nicolau de Cusa e Giordano Bruno entre outros, portanto do século XIII ao século XVI, com momentos de certa revivescência em Spinoza, Jacobi e Nietzsche. Enfim, através da Psicanálise (com a noção de *Darstellbarkeit* ou figurabilidade psíquica) e da Psicologia Analítica, essa retomando explicitamente a concepção neoplatônica do pensar em imagens tal como presente em Nicolau de Cusa, mas sobretudo com a dissolução ou pelo menos com o enfraquecimento do pensar por conceitos, o pensar por imagens (Heidegger, Vattimo, a Hermenêutica etc.) e o pensar em imagens mais uma vez se fazem notar. Este último, contudo, agora apresentando-se de distintamente de seu homônimo grego, que se impusera de Aristóteles a Proclus.

A segunda época da memória é a época na qual, já desde Avicena e Duns Scotus, a memória se impõe como propriamente intelectual e, portanto, abstrata. Essa foi a época em que se constituíram o entendimento e a razão como faculdades humanas definidas e delimitadas, uma época na qual a função cognitiva da sensação e da imaginação é deixada de lado ou se restringe ao fornecimento de impressões sensíveis ao entendimento e à razão, que elaboram tais impressões a partir de representações abstratas (as formas puras da intuição sensível, as categorias do entendimento e as ideias da razão no dizer de Kant), constituindo então uma nova forma da experiência e, portanto, do pensar. O acesso e a produção do conhecimento na segunda época se fazem a partir da produção de representações

pelo intelecto e de sua objetivação e fixação pela mente humana, razão pela qual tais representações são ditas abstratas, separadas ou abstraídas do ente, mas, ao mesmo tempo, o conceito objetivo e o conceito formal deste. Assim separadas do ente (real), tais representações nos fornecem os dados objetivos do real e de si mesmas; esses consistem na chamada realidade objetiva – isto é, no ser objetivo (esse objectivum) ou representado, que, como conteúdo da representação ou do conceito objetivo, representa, pois, mediante o conceito formal, bem como de certa realidade formal, o que na idade média se chamava objeto inteligível (objectum intelligibile). Se Francisco Suárez determinou com clareza a distinção entre o conceito formal e o conceito objetivo do ente, assim como o ser objetivo deste no intelecto (algo apenas prenunciado em Duns Scotus), foi Descartes que mostrou de modo mais preciso a relação entre tais conceitos e ele acreditava em representações mentais ou ideias, sua realidade formal e objetiva com a realidade formal e objetiva do próprio real, isto é, da substância que em cada caso estaria em questão. É justamente o caminho que vai de Avicena e Duns Scotus, passando por Suárez e Descartes, a Kant, o que permite a Hegel deduzir, precisamente da Substância absoluta de Spinoza o assim chamado Sujeito absoluto, o sujeito moderno.

Na terceira época da memória esta não se restringe mais a uma memória sensível das lembranças do passado – como na primeira época – e nem a uma memória intelectual, fruto de uma tomada de consciências das próprias representações que a consciência faz para si, como na segunda época. As faculdades humanas tomadas em separado se mostram agora, na terceira época, insuficientes e mesmo incapazes de aceder a uma compreensão, mínima que seja, do conhecimento e de sua produção efetiva a partir de tais memórias, elas próprias a origem da separação entre as faculdades humanas e da sua respectiva especialização. Porque digital e, assim, virtual – ou mais exatamente estendida –, a memória emergente na terceira época se impõe como puramente imagética; isto é, revela-se apenas mediante imagens pura, não diretamente sensíveis – não provindas da sensação imediata e, portanto, não materiais – e não diretamente intelectuais, logo não-fixáveis abstratamente pelo entendimento ou pela razão. A apropriação definitiva dessa memória não resulta de um exercício ou de um hábito puramente abstrativo ou essencialmente teórico em oposição a um exercício ou hábito simplesmente intuitivo ou meramente poético. Ela resulta, antes disso, de uma atividade fundamentalmente prática (a um tempo teórica e poética), que implica, por conseguinte, escolhas e modos de uso não convencionais inclusive das faculdades humanas e das memórias tradicionais, a sensível e a intelectual. Uma memória digital que, como tal, só pode ser plenamente acessada por um pensar igualmente não-sensível (não-intuitivo) e não-intelectual (não-representativo), em suma, por um pensar em imagens; isso porque não é senão ela própria (a memória digital) quem o produz.

O pensar em imagens aqui em questão é “em imagens” e “puramente imagético” porque se manifesta ou se revela em imagens, mas não é ele mesmo uma sorte de imagem. Esse pensar se mostra por natureza livre dos substratos materiais, assim como das formas inteligíveis resultantes da elaboração das impressões ou dos dados sensíveis fornecidos, ao intelecto e à razão, pela sensação e pela percepção, na verdade, pela sensibilidade e pela imaginação. Em sua natureza própria, o pensar em imagens se mostra como um pensar puro e, por isso, livre de formas sensíveis e de formas inteligíveis resultantes de abstração, pelo fato de não se circunscrever a uma faculdade determinada, mas perpassar as chamadas faculdades espirituais porquanto elas, em seu conjunto, de algum modo, como esse conjunto, se relacionam com o referido pensar. Isso se deve, enfim, à natureza de tal pensar, em grande medida resultante da assimilação das estruturas de processos tecnológicos ou produzidos por algum tipo de tecnologia diverso do aparelho cognitivo natural humano.

FORMAÇÃO E EMANCIPAÇÃO PÓS-MODERNAS DO SUJEITO

Pensar em imagens consiste em pensar puramente numa dimensão em que o pensar ele mesmo prescinde das abstrações próprias do pensar representativo, pensando, no entanto, em imagens puras; isso de modo que, como tal, à diferença da sensação, da percepção e da imaginação, não confunde pensamento e imagem. Nessa medida, para o pensar em imagens, pensamento e imagem constituem-se, respectivamente, como seu conteúdo e sua forma; isso de tal modo que, nele, não se pode falar, em sentido próprio, de algo como o duplo; esse tão presente nas teorias da abstração ou, o que é o mesmo, nas teorias da representação abstrata, nas quais ser e representação se mostram separados, precisamente quando se extrai a última do primeiro. Isso implica uma nova concepção de emancipação nos tempos pós-modernos e, portanto, uma concepção de formação e de educação que, à diferença da concepção moderna, se impõem completamente no âmbito prático.

Neste sentido, o pensar em imagens atual pode ser aproximado daquele tematizado por Aristóteles, para quem, por não haver nada separado, à parte das grandezas sensíveis, os inteligíveis estão nos sensíveis de modo que nada se aprende ou se compreende sem que sinta ou contemple o aprendido e o compreendido em alguma imagem. Essa, para Aristóteles, é como que uma sensação sentida, mas destituída de matéria e, em vista disso, passível de ser preenchida por pensamentos que, por seu turno, embora não sejam imagens, não existem sem imagens; situação em que tais pensamentos se identificam com a forma inteligível em ato da própria coisa em consideração, forma que então informa

imediatamente o ato intelectual . Por isso os povos antigos e medievais partiam do concreto e só depois de considerá-lo sob todos os seus aspectos acediam ao universal, que resultava pois ou de um processo abstrativo ou, a partir de Avicena e de Duns Scotus, da abstração propriamente dita; os modernos, ao invés, e justamente a partir de Avicena e Duns Scotus, tomaram o universal abstrato como ponto de partida. Essa a razão de, no quadro teórico da formação e da educação do homem moderno, em sua Fenomenologia do Espírito de 1807, Hegel afirmar:

[...] O modo de estudos [Art des Studiums] dos tempos antigos tem a seguinte distinção em relação ao dos tempos modernos, a saber: aquele constituía o processo da formação propriamente dita [die eigentliche Durchbildung] da consciência natural. Experimentando-se particularmente [sich besonders versuchend] em cada aspecto de seu ser-aí, e filosofando sobre tudo o que ocorria, a consciência natural se educava [erzeugte] por completo para uma universalidade atuante. Nos tempos modernos, ao contrário, o indivíduo encontra a forma abstrata preparada. O esforço para apreendê-la e fazê-la sua é mais o jorrar-para-fora, não-mediatizado, do interior, e o produzir abreviado do universal como um emergir deste [universal] a partir do concreto e da multiplicidade do ser-aí. Por isso o trabalho atualmente não consiste tanto em purificar o indivíduo do modo sensível imediato, e em fazer dele uma substância pensada e pensante; consiste antes no oposto: mediante a suspensão dos pensamentos determinados e fixos, efetivar e espiritualizar [begeistern] o universal.

Hegel considera que o pensar antigo e medieval levava a termo a purificação do indivíduo em relação ao modo sensível imediato e que, não obstante, até sua época, na qual emergiu a consciência crítica da modernidade, aquele permanecia subordinado aos pensamentos determinados e fixos; sendo, portanto, mera abstração . A tarefa da filosofia e, assim, da formação e da educação, teria, pois, que fazer do indivíduo não mais uma substância abstrata, purificada do modo sensível imediato, uma vez que isso já estava feito, mas sim uma substância pensada e pensante; tarefa passível de ser levada a termo apenas com o que ele designa efetivação e espiritualização do universal. Hegel parte da constatação, afirmada mais tarde, na Enciclopédia de 1830, segundo a qual “a consciência faz para si no tempo representações dos objetos, antes de (fazer) conceitos deles” ; estes são possíveis porque “o espírito pensante só por meio do representar e voltando-se para ele [é que] avança até o conhecer e o conceber pensantes” . Representações são aqui o que na Fenomenologia Hegel descreveu como pensamentos determinados e fixos, conceitos são os universais efetivos e, então, espiritualizados, isto é, que se tornaram em si e para si e que, desse modo, se realizam no mundo e como o mundo; em suma, que são o próprio sujeito livre e autoconsciente. Entretanto, com o advento da intersubjetividade, logo da linguagem e da comunicação, tanto os pensamentos determinados e fixos, quanto os

universais efetivos e espiritualizados, próprios da concepção mentalista e monológica dos modernos, foram postos de lado e mesmo abolidos pelo pensamento de hoje. Este, na medida em que pensa em imagens, requer uma nova concepção de emancipação e, por conseguinte, um novo tipo de formação e de educação.

No que diz respeito a esse ponto, Vattimo faz uma constatação importante e que deve ser levada a sério. A saber:

[...] na sociedade dos media, ao invés de um ideal de emancipação modelado pela autoconsciência completamente definida, conforme o perfeito conhecimento de quem sabe como estão as coisas [...], abre caminho um ideal de emancipação que tem antes na sua base a oscilação, a pluralidade, e por fim o desgaste do próprio “princípio de realidade”.

Abstraindo-se aqui nos pressupostos de Vattimo, há que assumir, no quadro teórico de um pensar em imagens, tal como aludido mais acima, que o elemento da oscilação concerne justamente aos aspectos do cruzamento e da concorrência sem coordenação central das imagens, interpretações e reconstruções hoje disseminadas pelos meios de comunicação em geral e pela internet em especial. O elemento da pluralidade diz respeito à apropriação pelo indivíduo de sua liberdade e de seus direitos como ser humano individual, à tomada de consciência de que ele não é pois nem abstração vazia, nem plena concretude; ou ainda: nem representação abstrata à qual se subordinam indivíduos concretos, nem subjetividade atômica, ou singularidade excludente, impenetrável, independente das demais. Mas, ao contrário, que ele é um “ser-aí”, jogado no mundo, e que, como um ser semelhante aos outros no mundo, necessita buscar – por sua própria conta e risco – o sentido de seu ser e, portanto, de seu mundo; isso, ao mesmo tempo em que precisa do reconhecimento dos outros de que ele é ou pode fazer parte desse mundo, na mesma medida em que, igualmente, deve reconhecer àqueles o comum-pertencimento a um só e mesmo mundo. Enfim, o elemento do desgaste do “princípio de realidade” tange à dissolução das representações vazias – fixadas pelo entendimento enquanto apreensão do em si das coisas –, do conceito subjetivo livre que é para si ou do conceito objetivo prático, em si e para si determinado, bem como à tomada de consciência de que a própria realidade não é senão abstração e, desse modo, a substituição daquele princípio pelo princípio de prazer.

Disso se depreendem consequências importantes para a formação e a educação da infância e da juventude em geral e para a formação e a educação filosóficas em especial. Tais consequências foram vivenciadas pelo PIBID FILOSOFIA e, de certo modo, devido aos seus traços gerais e, portanto, comuns a várias disciplinas, também por outros subprojetos PIBID ou professores mundo afora. Por isso, algumas delas são aqui consideradas no âmbito da proposta de ensino de filosofia ora esboçada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conteúdos abstratos, resultantes de abstrações teóricas e, portanto, circunscritos a determinações formais que permanecem pura e simplesmente no elemento da abstração se mostram hoje dificilmente ensináveis no quadro teórico do pensamento que parte dessas abstrações com o objetivo de efetivá-las ou realizá-las no tempo e no espaço. Ao contrário, tentativas inversas, que partem das vivências concretas dos alunos e nestas identificam aquelas determinações formais, explicitando-as a partir de tais vivências, se apresentam mais consistentes e mais propensas a constituir um programa de ensino e de aprendizagem consistente. Essa inversão caracteriza-se, de um lado, pela substituição do princípio de realidade pelo princípio de prazer no que tange à motivação do corpo discente em seu conjunto ou de cada aluno considerado individualmente em vista de seu aprendizado; caracteriza-se ainda, de outro lado, por assumir como ponto de partida imagens puras a serem conformadas e não conceitos abstratos a serem realizados. Isso, enfim, deixa espaço à liberdade e à criatividade, tornadas possíveis pelo cruzamento e pela concorrência sem coordenação central das imagens, interpretações e reconstruções que a cada um, a seu modo, se impõe levar a termo.

No que tange especificamente ao ensino de filosofia, o PIBID Filosofia tem buscado desenvolver experiências em que, gradativamente, os aspectos acima delineados foram formando um programa no qual os discentes do ensino médio assumem um papel ativo, sem imposições ou determinações dos professores da disciplina ou dos pibidianos envolvidos. Uma dessas experiências consistiu no projeto intitulado “O cinema como forma de ensinar filosofia e de filosofar” (que recebeu o nome fantasia Luz, Câmera & Reflexão), cuja prioridade era discutir temas e problemas filosóficos a partir das imagens presentes nas obras cinematográficas; aqui, embora o elemento motivador fosse primeiramente o aspecto lúdico proporcionado por uma sessão de cinema fora do ambiente da sala de aula, a rigor na universidade, a hipótese de fundo consistia em que o cinema não é apenas uma atividade lúdica voltada para o lazer, mas principalmente uma forma de pensar a realidade mediante o uso de imagens e metáforas da vida cotidiana. A tese em jogo nessa experiência assume o cinema como forma de ensinar filosofia e como forma de filosofar, no sentido preciso de que fazer cinema é também uma forma de filosofar; caso em que, em um segundo momento, transpondo as atividades do cinema para a sala de aula, os próprios alunos produzem vídeos para explicar sobre determinado conteúdo filosófico visto com antecedência. Outra experiência consiste no projeto intitulado “O RPG como alternativa lúdica para o ensino da filosofia”, que – ao utilizar o RPG como metodologia de ensino – assume de saída a possibilidade de ensinar filosofia de forma lúdica, tornando mais

fluyente o aprendizado na medida em que permite uma melhor adequação do conteúdo e, ao mesmo tempo, um aprendizado mais eficaz e descontraído; a própria estrutura do RPG nos remete enfim aos elementos descritos mais acima, em especial o fato de o mesmo consistir numa aventura vivenciada em tempo real pelos alunos e pelo professor. Assim, ao promover uma forma divertida, diferente e inovadora de se ensinar, e tal como o cinema como forma de ensinar filosofia e como forma de filosofar, o RPG como alternativa lúdica para o ensino da filosofia se funda numa experiência pensante a partir de um pensar em imagens; porém, à diferença daquele, centrando na elaboração de um método formal de ensino de filosofia a ser aplicado nas escolas de ensino médio.

O cinema como forma de ensinar filosofia e como forma de filosofar e o RPG como alternativa lúdica para o ensino da filosofia são apenas dois dos projetos cujas atividades exemplificam a proposta de ensino de filosofia ora em gestação. Esta pode ser desenvolvida numa gama bem maior de atividades a um tempo didático-pedagógicas e científicas, neste caso, com a inclusão da pesquisa como princípio educativo e como metodologia de ensino. O cerne da proposta, porém, consiste em assumir e desenvolver, como seus princípios de constituição e de validação: o cruzamento e a concorrência sem coordenação central das imagens, interpretações e reconstruções midiáticas; a apropriação pelo indivíduo de sua liberdade e de seus direitos como ser humano individual, portanto daquelas imagens e de seu uso com sentido, no quadro do reconhecimento mútuo ou do comum-pertencimento de todos a um só e mesmo mundo; enfim, o prazer, entendido como satisfação dos princípios anteriores e como princípio constitutivo do que hoje se denomina realidade e princípio de realidade. Esses, juntamente com o próprio pensar em imagens, os princípios fundamentais de sua constituição de uma nova vida dedicada ao saber.

REFERÊNCIAS

ALLOA, E. (Org.). *Pensar a imagem*. Tradução de Carla Rodrigues, Fernando Fragozo, Alice Serra e Mariana Poyares. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

ARISTOTELES. *De Anima*. Apresentação, tradução e notas de Maria Cecília Gomes dos Reis. São Paulo: Ed. 34, 2006.

ARISTÓTELES. *Metafísica*. Ensaio introdutório, texto grego, tradução e comentário de G. Reale. Tradução brasileira de Marcelo Perine. São Paulo: Loyola, 2001.

ARISTÓTELES, *Tratados de Lógica (Órganon) II. Sobre la interpretación, Analíticos primeiros,*

Analíticos segundos. Madrid: Gredos, 1995.

ARISTOTLE. Prior and Posterior Analytics. Revised text with introduction and commentary by W. D. Ross. Oxford: Clarendon Press, 1957.

ARISTOTLE. De anima. With translation, introduction and notes by R. D. Hicks. Cambridge: Cambridge University Press, 1907.

AVICENA. Livro da Alma. Tradução do árabe por Miguel Attie Filho, São Paulo: Globo, 2010.

BOTELLA, C; S. BOTELLA. La figurabilité psychique Paris: In Press, 2007.

COMENIUS, I. A. Didactica Magna. Introdução, tradução e notas de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

ECO, U. L'antiporfirio. In G. VATTIMO; P. A. ROVATTI. Il pensiero debole. Feltrinelli, 2010.

HABERMAS, J. Verdade e Justificação, tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2004.

HEGEL, G. W. F. Fenomenologia do Espírito. Tradução de Paulo Menezes. – 7. Ed. – Petrópolis: Vozes, 2003.

HEGEL, G. W. F. Enciclopédia das Ciências Filosóficas em Compêndio (1830). São Paulo: Loyola, 1995. (3 vols.).

HEGEL, G. W. F. Phänomenologie des Geistes. Neu herausgegeben von Hans-Friedrich Wessels und Heinrich Clairmont. Mit einer Einleitung von Wolfgang Bonsiepen. Hamburg: Felix Meiner, 1988.

JARDÍ, E. Pensar com imagens. Tradução de Priscila Farias. São Paulo: Gustavo Gil, 2014.

LYRA, S. (Org.). Imaginação ativa e criativa. Curitiba: Ichthys, 2016.

MURALT, A. de. La apuesta de la filosofía medieval. Estudio introductorio y traducción de José Carlos Muínelo Cobo y Juan Antonio Gómez García. Madrid: Marcial Pons, 2008.

NOLANO, G. B. Il primo libro della Clavis Magna. Ovvero il trattato sull'intelligenza artificiale. Curatore: C. D'Antonio. Roma: Di Renzo Editore, 2010.

PLATON. Oeuvres complètes. Traduction nouvelle et notes par Léon Robin. Paris: Pléiade, 1950. (2 vols.).

PLOTIN, Ennéades I. Texte établi et traduit par Émile Bréhier. – 2. Ed. – Paris: Les Belles Lettres, 1954.

PROCLUS, Commentary on the First Book of Euclid's Elements, Translated with Introduction and Notes by G. R. Morrow. Princeton: Princeton University Press, 1970.

SAN AGUSTIN, Confesiones, Texto bilingüe. Edición crítica y anotada por el Padre Angel Custodio Vega, O. S. A. Madrid: BAC, 1963.

SCHMITT, A. Die Moderne und Platon. 2, Auflage. Stuttgart-Weimar: Metzler, 2008.

SIMON, G. "Eidôlon", in B. CASSIN (dir.), Vocabulaire européen des philosophies: dictionnaire des intraduisibles, Paris: Seuil, Le Robert, 2004, p. 335-341. Disponível em: <http://robert.bvdep.com/public/vep/Pages_HTML/EIDOLON.HTM>, acesso em outubro de 2017.

SILVA, M. M. da. Pensar em imagens. Uma proposta de ensino de filosofia. Texto apresentado no PIBIDSUL / PARFORSUL / ENLICSUL: Impacto na formação docente inicial e continuada, realizado entre 7 e 9 de dezembro, na Uniplac, em Lages/SC, 2015. [PREPRINT, PDF, 14 p.].

SILVA, M. M. da. O PIBID e o desafio da formação inicial de professores de filosofia para o ensino médio no centro-oeste do Paraná. In BECKMANN, K. W.; TEMBIL, M. T. Formação de professores: contribuições do PIBID. Guarapuava: Editora da Unicentro, 2014, p. 63-78.

SILVA, M. M. da; PIASECKI, D. D.; BARBOSA, W. B.; BUSSOLOTTO, L. E., Pensar em imagens. Ensinar filosofia mediante experiências concretas de pensamento. Trabalho apresentado no III Encontro Nacional do PIBID Filosofia. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 26 A 28 de junho, 2017. [PDF, 15 p.].

SILVA, M. M. da; BUSSOLOTTO, L. E.; KOOP, S. K. Pensar em imagens: experiências pensantes do Pibid Filosofia da UNICENTRO/PR. In: CILENTO, A. Z.; PEREIRA, M. de S.; CILENTO, A. Z.; PEREIRA, M. de S.; VELASCO, P. del N. (Org.). II Encontro Nacional PIBID-Filosofia: memórias e reflexões. Porto Alegre: Editora Fi, 2017, p. 261-278.

SPRUIT, L. Species intelligibilis: From perception to knowledge. I. Classical roots and medieval discussions. Leiden: Brill, 1994.

SUÁREZ, F. Disputazioni metafisiche. A cura di Constantino Esposito. Milano: Bompiani,

2007.

VATTIMO, G. Adeus à verdade. tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2016.

VATTIMO, G. O fim da modernidade. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VATTIMO, G. The Adventure of the Difference. Baltimore, Maryland: The John Hopkins University Press, 1993.

VATTIMO, G. A Sociedade Transparente. Trad. Hossein Shooja e Isabel Santos. Lisboa: Relógio D'Água, 1992.

VAZ, H. C. de Lima, Escritos de Filosofia III. Filosofia e Cultura. São Paulo: Loyola, 1997.

VAZ, H. C. de Lima. Sentido e não-sentido na crise da modernidade. In: Síntese Nova Fase, Belo Horizonte, v. 21, nº. 64, jan-mar, (1994): 5-14.