

LÍGIA DE ALMEIDA DURANTE CORREA DOS REIS



PENSAMENTO E FELICIDADE NA INFÂNCIA

ARARAQUARA – S.P.
2016

LÍGIA DE ALMEIDA DURANTE CORREA DOS REIS

PENSAMENTO E FELICIDADE NA INFÂNCIA

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Estudos históricos, filosóficos e antropológicos sobre escola e cultura

Orientadora: Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira

**ARARAQUARA – S.P.
2016**

REIS, LÍGIA DE ALMEIDA DURANTE CORREA
PENSAMENTO E FELICIDADE NA INFÂNCIA / LÍGIA DE
ALMEIDA DURANTE CORREA REIS – 2016
104 f.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade
Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho",
Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)
Orientador: PAULA RAMOS DE OLIVEIRA

1. FILOSOFIA COM CRIANÇAS. 2. FELICIDADE. 3.
EXPERIÊNCIA. 4. INFÂNCIA. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

PENSAMENTO E FELICIDADE NA INFÂNCIA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Estudos históricos, filosóficos e antropológicos sobre escola e cultura.

Orientador: Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira

Data da defesa: 29 / 07 / 2016

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Paula Ramos de Oliveira, Professora Doutora
Universidade Estadual Paulista – UNESP/Araraquara.

Membro Titular: Denis Domenegueti Badia, Professor Doutor
Universidade Estadual Paulista – UNESP/Araraquara.

Membro Titular: Isabella Fernanda Ferreira, Professora Doutora
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS

Membro Titular: João Virgílio Tagliavini, Professor Doutor
Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR

Membro Titular: Márcia Cristina Argenti Perez, Professora Doutora
Universidade Estadual Paulista – UNESP/Araraquara

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Para Miguel,
que é criança disponível
ao pensamento e à felicidade

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Paula Ramos de Oliveira, que está a caminhar comigo por dezoito anos. Tempo em que me ajudou a olhar o mundo de formas diferentes, entender a possibilidade de enxergar a realidade através do caleidoscópio, escrever melhor, pensar melhor, ser melhor.

Ao Professor Denis, pela gentileza em dialogar comigo e com meu texto. Pela tranquilidade que transmite ao tecer considerações sobre aquilo que me inquieta. Pelas valiosas contribuições e pelo feliz encontro que me proporcionou com Ernest Bloch e o Princípio Esperança.

À Professora Isabella, por ter um olhar tão cuidadoso com esta pesquisa. Por fazer parte de muitas situações da minha vida acadêmica, sempre me provocando a pensar melhor, a ver por trás da cortina de fumaça que embaça o mundo.

Ao Professor João Virgílio por ter plantado em mim uma inquietação na defesa da Dissertação de Mestrado que permaneceu por alguns anos se associando a outras inquietações e resultando neste trabalho de Doutorado.

À Professora Márcia pela prontidão e carinho em aceitar avaliar este trabalho. Um novo encontro que se anuncia entre meu olhar para a infância e o seu olhar para ela também.

Aos Professores Toni, Cris e Dani que aceitaram em compor a banca na condição de suplentes, cuja presença não se dará fisicamente, mas que ao aceitarem o convite já se apresentam como disponibilidades para compartilhar do meu olhar.

Às companheiras de estudo, pesquisas e devaneios Carolina Seidel e Edi Sônego, por todas as indicações, leituras e diálogos.

À minha família. À minha mãe que mostrou pra mim que estudar nunca é muito, que sempre podemos aprender mais com livros, com pessoas consigo mesmo. Eterna gratidão a essa mulher que me ensinou o prazer de ser incompleta.

E aos meus dois amores. Gustavo, meu marido, que sempre esperou o término de uma leitura, de uma escrita, de um momento de isolamento. Que discutiu comigo conceitos e teorias como quem discute as contas do mês. Pela parceria em todos os momentos – que comumente seriam só meus. E Miguel, chegando agora e ocupando um lugar muito maior que os centímetros de seu corpinho, consolidando em mim o sentimento de infância e a preocupação em fazer do mundo um lugar melhor.

A Deus, porque acredito. Porque sou grata em poder ler os agradecimentos acima e perceber que minha vida é atravessada por encontros especiais.

“Ser feliz significa poder tomar consciência de si mesmo sem susto”

Walter Benjamim (1987, p.37)

RESUMO

Violência escolar, depressão infantil e outros estados angustiantes na infância têm sido foco de inúmeras pesquisas do campo educacional, sociológico, médico e psicológico. Possíveis causas, consequências e tratamentos têm sido apontados pelas diversas correntes do pensamento. Esta pesquisa se debruçou sobre o conceito de felicidade como condição para compreender o real estado das coisas. Nela apresentam-se os motivos que justificam a relevância do tema - que é um desdobramento da dissertação de mestrado da autora. A opção teórica para análise, que se fundamenta na concepção de infância a partir da Experiência do Pensar e na Teoria Crítica, principalmente no conceito adorniano de Indústria Cultural. A questão que deu origem ao trabalho aqui apresentado foi: Como a Educação Escolar pode se configurar como experiência de felicidade e pensamento na infância? Para respondê-la foi necessário delimitar o conceito de felicidade a partir de duas concepções que se distinguem na história do pensamento humano – a hedonista e a eudaimonista – cujas referências iniciam na Grécia Antiga. Para compreender como essas duas concepções se encontram na contemporaneidade expôs-se como se estabelece o conceito de felicidade na sociedade do consumo a partir do embotamento dos sentidos operado pelas mídias. Por fim, apresenta-se a experiência do pensamento que acontece a partir do encontro entre filosofia, infância e estética como caminho de ruptura à reificação da sensibilidade e superação da semiformação da qual a escola tem sido refém.

Palavras – chave: Felicidade, Infância, Filosofia com Criança, Indústria Cultural, Experiência.

ABSTRACT

School violence, childhood depression and other distressing conditions in childhood have been the goal of several studies in the educational field, sociological, medical and psychological areas. Possible root causes, consequences and treatments have been suggested by several lines of thoughts. This research has focused on the concept of happiness as a condition to understand the real state of things. The following study is an sample to be validated in the doctoral qualification process The theoretical option for analysis , which is based on the conception of childhood from the Think Experience and Critical Theory , especially based on Adorno's concept of industrial Culture . This trigger question for this dissertation was : How School Education can be configured as experience of happiness and thought in childhood?To answer it was necessary to define the concept of happiness from two concepts that are distinguished in the history of Human Thought - the Hedonistic and Eudaimonista - whose references start in Ancient Greece. To understand how these two concepts are nowadays exposed himself and how to establish the concept of happiness in the society of consumption from the dulling of the senses operated by the media. Concluding, this research presents itself to Thinking Experience what happens from the meeting between philosophy , childhood and aesthetics As rupture's path of reification sensitivity and overcoming the incomplete information that schools have been hostage by.

Keywords : Happiness, Childhood, Philosophy with Children , Cultural Industry, Experience .

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 ESSA TAL FELICIDADE	19
2.1 Os filósofos e a felicidade	25
2.1.1 Os antigos	27
2.1.1.1 Leucipo	27
2.1.1.2 Demócrito	28
2.1.1.3 Sócrates	29
2.1.1.4 Antífon	30
2.1.1.5 Aristipo	31
2.1.1.6 Platão	31
2.1.1.7 Diógenes	32
2.1.1.8 Aristóteles	33
2.1.1.9 Epicuro	33
2.1.1.10 Estoicos	35
2.1.2 Os modernos	35
3.A QUASE (IM)POSSIBILIDADE DE SER FELIZ	39
3.1. A produção da Infelicidade	39
3.1.1 Os motivos	40
3.1.2 Os mecanismos	46
3.1.3 Os resultados	64
3.2. A (re)conquista da felicidade	69
4. PENSAMENTO E FELIDADE (JÁ) NA INFÂNCIA	74
4.1 Infância na Filosofia	76
4.2 Filosofia na Infância	82
4.3 A emoção na Filosofia com Crianças e nas Infâncias	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	100

1. INTRODUÇÃO

Tudo começou em 1998, quando eu cursava o último ano do curso Normal (em nível de Ensino Médio, que na época era Segundo Grau). Era quase uma professora! Neste ano, também, iniciava meus estudos no curso de Pedagogia. Foi nesse início de graduação que tive contato com duas coisas e duas pessoas que se tornariam decisivas para minha formação (que ainda está em processo). A primeira pessoa foi a Professora Carlota, que era minha orientadora (de bolsa PAE¹) e me apresentou a primeira coisa: o texto *Educação após Auschwitz* (ADORNO, 2003). Dentre as diversas leituras que me indicou, esta tocou-me de maneira especial. A segunda pessoa foi a Professora Paula (que, anos depois, se tornou oficialmente minha orientadora) e foi ela que me apresentou a segunda coisa: *Filosofia para/com Crianças*; experiência que constituiu minha prática docente.

O Ser Professora sempre fez parte de mim; primeiro como vontade (a partir do momento que conheci a existência desta profissão e brincava de faz de conta), depois como concretude (quando optei por me dedicar à profissão); e o fazer *Filosofia Com Crianças* sempre fez parte do Ser Professora (na concretude), porque me atravessaram (docência, filosofia e infância) de mãos dadas.

Desde então tenho olhado o mundo com olhar de professora que se importa com a formação e com o pensamento; considerando a semiformação e o pensamento reificado; pensando caminhos para uma possível superação e entendendo a infância como instância primordial de toda existência. Desta forma, a dicotomia entre teoria e prática, tão criticada, tem se feito tão tênue em minha trajetória que por vezes inexistente.

Deste modo posso dizer que já na Graduação me ocupava com os conhecimentos que mais faziam com que compreendesse o mundo ao meu redor, a realidade em que me inseria. Após a graduação, em um curso de Pós-graduação *lato sensu*, a possibilidade de aprofundar os estudos em temas específicos e diversos dos temas elencados pelos outros estudantes matriculados permitiu-me direcionar meu olhar para a compreensão de

¹ Programa de Auxílio ao Estudante

questões mais relacionadas à Arte inserida no contexto escolar; isto porque na minha prática docente utilizava obras nas diversas linguagens como recursos didáticos e, embora percebesse que a aula com esses recursos trazia um tal comportamento por parte dos alunos que tornava esses momentos de aula mais participativos e densos –inclusive para mim –, me incomodava reduzir tais obras a recursos, percebia que isto não era bom, mas não tinha tanta clareza a respeito. Por isso, foi importante que me dedicasse a estudar a Arte e a Arte como recurso. Depois desta etapa de formação acadêmica, meus estudos e preocupações em tornar a experiência de ensino e aprendizagem em ambiente escolar, realmente uma experiência, tiveram continuidade no curso de Pós Graduação *stricto sensu*. Daí é possível dizer que minha dissertação de Mestrado foi decorrente de um envolvimento pessoal e profissional com o Fazer Filosofia com crianças. A pergunta que inicialmente direcionou o estudo foi acerca do papel da estética no ensino de Filosofia para Crianças e o seu aprofundamento culminou na reflexão acerca de quais possibilidades para a formação da criança poderiam ser vislumbradas a partir da união da experiência estética e da experiência do pensar.

[...] A multiplicação dos discursos denunciando a crise da arte ou sua captação fatal pelo discurso, a generalização do espetáculo ou a morte da imagem são indicações suficientes de que, hoje em dia, é no terreno estético que prossegue uma batalha ontem centrada nas promessas da emancipação e nas ilusões e desilusões da história. (RANCIÈRE, 2005, p. 11-12)

Partimos da premissa de que a abordagem estética é essencial para a efetivação do conhecimento e entendimento do mundo, e que se pode pensar na não consideração do conhecimento estético e da arte pelos programas educativos como uma forma de limitação da própria formação.

Levamos em consideração, também, a minha experiência docente vinculada às atividades de Filosofia com Crianças no início de minha carreira como Professora do Ensino Fundamental, que me impulsionou a estudar mais profundamente as práticas desenvolvidas no Brasil bem como o Programa de Filosofia para Crianças, concebido e estruturado pelo Filósofo Norte Americano Mathew Lipman.

Acreditando ser possível retomar, aprofundar e reviver os diferentes momentos dessas experiências, e também, aprendendo através delas, tornou-se possível pensar em Filosofia na Infância, e foi com esta perspectiva que desenvolveu-se o trabalho de mestrado.

Nele, apresentamos minha opção pela perspectiva dos filósofos frankfurtianos e nos debruçamos sobre as categorias indústria cultural e semiformação, além do conceito Sociedade da Sensação, por entendermos que a sociedade administrada promove um embotamento do pensar e das percepções estéticas, deturpando a experiência formativa.

A partir desta opção teórica realizamos a análise minuciosa e pontual da novela sobre a obra de Mathew Lipman intitulada *Suki* e seu respectivo Manual – destinado ao professor. Esta obra constitui uma das novelas – que tem como tema central a Estética – utilizadas por seu autor para compor a última etapa do Programa de Filosofia para Crianças – também desenvolvido por Mathew Lipman e que abrange, atualmente, crianças em idade pré-escolar aos adolescentes do Ensino Médio.

Com tal análise, pudemos tecer considerações gerais sobre a dimensão estética da proposta de Lipman, que também possuía uma centralidade em experiências racionais, mesmo em um momento do programa direcionado à Estética.

[...] sabemos do desprezo em relação ao pensar nas sociedades administradas, mas também não nos parece que uma proposta de ensino possa enfatizar a razão em detrimento da emoção; ou seja, há que se encontrar um equilíbrio destas duas dimensões se queremos caminhar em direção a uma experiência formativa de qualidade e que possibilite o respeito a uma infância plena. (REIS, 2008, p.22)

Na terceira seção, a partir de uma releitura da obra *Vertigo* de Salvador Dali, – propusemos uma reflexão sobre a vertigem e o assombro que se experimenta ao se dedicar à Filosofia. A partir desta reflexão revela-se a necessidade da mediação que deve ocorrer entre a vertigem e a reflexão, principalmente na escola, local por excelência dedicado à formação. Salientamos que a revelação dessa necessidade se deve ao fato de ter percebido indícios de que a vertigem – enquanto a perda provisória do

autocontrole e possibilidade de prazer com o movimento – é uma experiência que está presente intensamente na infância.

Além disso, pudemos identificar uma certa limitação no programa de Lipman, como exposto abaixo:

Percebemos, então, que Lipman, em seu interesse inicial pela arte, possuía algumas ressalvas em relação aos procedimentos e métodos, assim como seu parecer acerca da filosofia já que, como declara, sempre buscou uma relação entre a arte e ela. Ele nos indica como tentou superar tais procedimentos, mas que, após vários estudos e posicionamentos seus diferenciados, percebeu como eles eram importantes, como a tradição da qual tentava se afastar era necessária. Nesses trechos citados ainda evidencia-se o potencial que a poesia tem para Lipman e o motivo pelo qual o programa de estética dele (Suki) tem uma centralidade na literatura, deixando de lado as demais formas de manifestação artística. (REIS, 2008, p.133)

Ao término das considerações finais, havia chegado a três pontos importantes de conclusão de estudo que tem relevância, aqui, serem expostos:

1. Uma experiência do pensar que não esteja acompanhada de uma experiência estética corre o risco de transformar-se em um filosofar vazio, daí a importância e necessidade de uma educação estética para o pensar; 2. A arte pode servir como recurso pedagógico, mas não pode se limitar a isso, pois a fruição é uma significação que não está inerte no conceito, mas emerge do sujeito; então há que se cuidar para que as obras de arte não percam sua especificidade e se limitem a recursos, instrumentos; 3. Dada a potencialidade da união das experiências do pensar e estética e a análise feita do programa de Lipman, evidenciou-se falhas em seu currículo e a necessidade de se tratar a estética logo na infância, por meio de uma proposta mais aberta de educação. (REIS, 2008, p.150).

O trabalho respondeu aos objetivos propostos e, pensando na Educação Estética sem estar alijada da Educação Escolar, mas sendo basal para esta, pretendemos entender e expor como a vertigem – sentimento próprio da infância e da arte – deve ser seriamente considerada pela Pedagogia ao desenvolver seus métodos e técnicas de ensino. A princípio, nos pareceu adequada a questão que se fazia presente para o estudo de doutoramento, tendo como referência que a vertigem, da forma como a abordamos

filosoficamente (e não neurologicamente) pode possibilitar o conhecimento verdadeiro. Nas palavras de Adorno,

[...] para que frutifique, o conhecimento se joga à *fond perdu* nos objetos. A vertigem que isso provoca é um *index veri*;² o choque do aberto, a negatividade com a qual ele se manifesta necessariamente no que é previsto e sempre igual, não-verdade apenas para o não-verdadeiro. (ADORNO, 2009, p.36)

Contudo, ao tentar compreender a importância da vertigem como possibilitadora de prazer e reflexão, entendendo essas três instâncias (vertigem, prazer e reflexão) como experiências de satisfação, de felicidade, uma outra questão se fez mais importante e prioritária: ***Como a Educação Escolar pode se configurar como experiência de felicidade e pensamento na infância?***³

Isso se deu devido ao fato de que, levando em consideração o panorama atual em que estão imersas nossas crianças, percebe-se que a alegria tem sido substituída por estados depressivos⁴, o pensar dialógico e organizado tem sido substituído por atos impensados de violência e, isto se manifesta, inclusive, no interior de nossas escolas. Historicamente a escola vem ocupando funções diferenciadas na concepção de comunidade onde esta inserida. Muitos professores reclamam que além de dar aulas, têm que ser assistentes sociais, psicólogos, pais e mães. De outro lado a sociedade cobra da escola seu papel de educar formalmente indagando como muitos passam anos nessa instituição e saem de lá sem ao menos saber ler e escrever.

² O sinal * refere-se à uma nota do tradutor, a saber: Em latim no original: um indício de verdade.

³ A pergunta que está realçada em negrito, será mencionada neste texto como Questão Inicial por ter sido aquela que serviu de mote à pesquisa e que, paulatinamente foi gerando outras perguntas.

⁴ Vários autores têm chamado a atenção para o fenômeno da depressão em crianças e adolescentes, que além de ter seu reconhecimento estabelecido, parece estar mais freqüente e ocorrendo cada vez mais cedo. No estudo Los Angeles Epidemiologic Catchment Area Project, conforme Olsson e von Knorring, 25% dos adultos com depressão maior relataram o primeiro episódio da doença ocorrendo antes dos dezoito anos de idade. Em recente revisão sobre a epidemiologia dos transtornos depressivos em crianças e adolescentes, Bahls encontrou o resultado da prevalência-ano para a depressão maior, em crianças, de 0,4 a 3,0%, e de 3,3 a 12,4% em adolescentes. Considera-se que a depressão maior na infância e na adolescência apresenta natureza duradoura e pervasiva, afeta múltiplas funções e causa significativos danos psicossociais. (BAHLS, 202, p359-360).

A pedagogia e os profissionais da educação não podem se esquivar desta situação que tem se mostrado contrária à disposição constitucional que afirma ser:

Dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1998, art. 227)

Pensando no direito da criança à infância plena e na escola como instituição social que deve zelar pela consolidação deste direito é que esta pesquisa ganha relevância.

A Filosofia com Crianças – conforme verifiquei em minha Dissertação de Mestrado - é uma prática filosófica educacional que tem apresentado significativos resultados na formação destas; contudo a predominância dos aspectos racionais sobre os estéticos têm deixado lacunas importantes nesse processo formativo, fazendo-o correr o risco de se tornar semiformativos.

Há, portanto, que se pensar um caminho que a Pedagogia possa trilhar de maneira a garantir que as crianças tenham uma formação autêntica, sem lhes negar o direito à felicidade proveniente do prazer preliminar que é “fonte, segundo Freud, de todo prazer estético”. (KUPERMANN, 2003, p.23).

O autor acima citado expõe que o prazer preliminar é o prazer estético, da fruição. Portanto, se pretendemos uma formação efetiva não podemos descartar a educação dos sentidos e para isso não podemos nos abster – enquanto educadores e estudiosos da Educação – de pensar esta busca pelo prazer que se inicia com o próprio início da vida.

Neste íterim é que analiso a formação da criança no contexto do filosofar estético⁵ e sua possibilidade de um estado de felicidade. Desta forma, há que se definir os conceitos presentes na questão que origina este estudo: felicidade, experiência, pensamento e infância.

⁵ Embora utilize aqui a expressão **filosofar estético** não há indicação de uma separação ou segmentação do filosofar. A intenção é demarcar que o pensamento estético (que também é filosófico) tem um potencial de felicidade mais efetivo que o filosofar não estético, justamente por mobilizar instâncias humanas que possibilitam a reflexão a partir da percepção.

Esta pesquisa é bibliográfica/teórica, não havendo dados empíricos a serem apresentados quantitativamente como resultados. Contudo, consideramos ao longo do processo de busca por respostas à Questão Inicial resultados quantitativos de pesquisas já publicadas.

Portanto, na segunda seção o conceito de felicidade é apresentado a partir de duas concepções de construção de significado - desde a Antiguidade na Grécia até a contemporaneidade – a hedonista e a eudaimonista. Porém, não é pretensão da seção em questão a construção ou narração da história do conceito, mas – e apenas isso – ponderamos⁶ ser importante considerar na História, a abordagem dada a ele. Assim, é possível constatar que a dificuldade de um consenso a respeito do que é a felicidade e de sua possibilidade se deve às divergências desde o início de sua conceituação. Embora todas as pessoas tenham um sentido para a palavra felicidade – que ela possa ser definida nos dicionários dos diversos idiomas – a definição do conceito ainda é um tanto imprecisa e não conclusiva; embora tenhamos elementos bastante concisos que nos permitem a compreensão do conceito mesmo que as palavras ainda não sejam suficientes para uma definição universalmente aceita – e isso não significa que a felicidade seja indefinível.

A terceira seção se dedica à compreensão da possibilidade de felicidade na Sociedade Contemporânea, evidenciando a maneira como a Indústria Cultural produz a infelicidade e, com ela, aumenta o anseio pela felicidade; que já é, como visto na primeira seção, o mote para a vida humana. Ao falar da infelicidade produzida, também trata-se de entender os motivos que levam a essa produção, os mecanismos utilizados (que passam pelas diversas áreas do conhecimento e da ciência) enfocando principalmente a Publicidade. Ao traçar esse panorama é possível vislumbrar as consequências disto tudo, que culmina na impossibilidade da experiência. Por fim, após compreender a força avassaladora que faz com que sejamos tão infelizes, a seção se encerra descortinando possibilidades de conquista da felicidade por meio do Esclarecimento. Há consenso entre vários filósofos, de diferentes correntes do

⁶ O verbo passou a ser conjugado na primeira pessoa do plural (antes no singular). Isto se deve ao fato de que a partir deste momento o texto se refere especificamente ao trabalho de doutorado e o plural marca a presença de duas pessoas: orientanda e orientadora.

pensamento, sobre a maneira como a felicidade pode ser atingida; que é a partir do pensamento filosófico.

Esta análise foi feita sob as luzes do pensamento adorniano, sobretudo do conceito de Indústria Cultural. Embora o texto não traga referências diretas a textos específicos dos autores da Teoria Crítica, é a partir deles que conseguimos olhar para o objeto deste estudo. Pois, como já exposto, este texto é um desdobramento do trabalho apresentado para obtenção do título de mestre e as referências aos textos de Adorno e à leitura dele aparecem na referida dissertação.

Na quarta seção, então, se insere a definição da atividade filosófica como propulsora de felicidade, inclusive na infância. Nesta seção retomamos as questões abordadas na primeira seção a respeito do cenário doentio em que nossas crianças estão imersas e demonstramos como a Filosofia com Crianças protagoniza a felicidade e a insere no Campo da Estética, corroborando com a premissa adorniana de que a arte não é reificada, ela pode libertar e, assim, é condição fundamental para que se possua a felicidade.

As considerações finais trazem uma síntese das reflexões e pensamentos estruturados a partir da pesquisa, situando os resultados no campo da Educação Escolar, indo ao encontro com o apregoado por RAMOS-DEOLIVEIRA (2000, p. 51):

[...] a indústria cultural e sua face subjetiva, a semiformação cultural, são imensos e poderosos sistemas anti-socráticos e antiplatônicos. Antifilosóficos, portanto, seja no campo do conhecimento, seja no campo da percepção. Destruidores da produção, circulação e distribuição dos conhecimentos e da sensibilidade [...] Esperamos estar demonstrando que a Indústria Cultural, como um dos mecanismos da Sociedade Administrada, tem que ser enfrentada, de uma maneira ou de outra, por todo e qualquer esforço educativo. A educação não pode desconhecer esta super-deseducação que se alastra e tudo invade no imaginário e no cotidiano, nos sonhos e nos projetos que se efetivam. Esta dessensibilização é barbárie [...] as rigorosas e extensas análises da Teoria Crítica podem servir senão de estrutura a uma teoria e ação pedagógica, pelo menos, de uma abertura, um descortino do pensamento e da reflexão educativa.

Desse modo, entendemos que a Filosofia como experiência do pensamento possibilita um rompimento com o estado atual de coisas, porque movimenta também o sensível – tirando-o do soterramento causado pela avalanche de estímulos dos produtos da Indústria Cultural – e proporciona encontros com outros e consigo. Enfim, expomos como a felicidade pode ser uma experiência real a partir da libertação proporcionada pela experiência do pensar-sentindo.

Como já exposto, o referencial teórico que norteia esta pesquisa é o produzido pelos autores da chamada Teoria Crítica, sobretudo a categoria adorniana da Indústria Cultural – que dá sustentação à análise mesmo quando citamos outras categorias de outros autores, como Sociedade do Espetáculo, por exemplo. Em função desta análise embasada pela Teoria Crítica é que se define o método da pesquisa que aqui se apresenta e é também a justificativa para a ausência de citações abundantes dos autores que iluminam este olhar, uma vez que, na Dialética Negativa, deve-se ir além do conceito pelo próprio conceito. Ou seja, o objeto traz em si sua própria negação e para superar o conceito (que carrega um duplo sentido), não seria necessário apoiar-se em outras análises. Todavia, embora já indique de antemão a ausência de muitas citações, isso não significa ausência total.

2. ESSA TAL FELICIDADE!

Somos muito informados, muito sofisticados, muito irônicos, muito espertos, muito pós-tudo para usar uma palavra tão gasta e fora de moda como “felicidade”, que provocaria uma expressão sarcástica de um filósofo, um romancista, um poeta ou um taxista, embora todos eles com certeza almejem secretamente a experiência (FOLEY, 2012, p.12)

A maioria das pessoas, hoje em dia, se não desenvolveu um quadro depressivo, conhece alguém que o tenha feito. É bastante frequente ouvirmos – pelos diversos meios de divulgação da informação - que a depressão é o mal do século. Neste viés, um estudo feito na área da enfermagem (Gonçales e Machado, 2007) nos ajuda a compreender que essa patologia foi registrada desde a Antiguidade, por Hipócrates, como sendo uma bília negra que afetaria corpo e alma, causando tristeza e cansaço. Já na Idade Média, o termo melancolia (que, conforme as autoras, era empregado na Antiguidade por Aristóteles), era usado para designar esse mal que afetava os homens e que significava que a pessoa possuísse tal mal estava afastada de Deus. Na Idade Moderna, por sua vez, a melancolia passou a ser vista ora de maneira glamourizada (indicando profundidade), ora como consequência de uma genialidade, ora ainda como uma consequência mística, às vezes desejada.

Contudo, as autoras mencionadas acima, demonstram que o reconhecimento de corpo e mente como instâncias distintas do ser humano começaram a provocar mudanças na compreensão da depressão (até então denominada melancolia). As descobertas científicas (sobretudo no campo da Biologia) também acarretaram mudanças profundas na compreensão da depressão/melancolia.

O século XIX também foi chamado por Pessotti de *o século dos manicômios* [...] Michel Foucault sugeriu que a medicalização fazia parte de um plano de controle social. [...] Nietzsche declarou que Deus estava morto e que fomos nós que o matamos. O filósofo William James identificou uma alienação modernista em decorrência da decadência na fé inquestionável de um Deus supremo. Esse abandono da noção de Deus e de significado abriu caminho para agonias que suportamos até hoje. (GONÇALES E MACHADO, 2007, p. 301-302)

Atualmente a medicina e a psicologia têm feito descobertas relacionadas ao funcionamento cerebral que apontam para uma correlação com o comportamento, como pode-se constatar na seguinte afirmação de Michael Foley:

Recentes pesquisas da neurociência confirmam o modelo de self proposto por pensadores – exceto pelo fato de que a separação entre razão e emoção, entre ego e id, não é tão clara quanto Freud e seus seguidores pensavam. Segundo neurocientistas como Joseph LeDoux, a reação emocional do cérebro é ativada em grande parte pela amígdala (parte do sistema límbico), enquanto a resposta racional é ativada pelo córtex pré-frontal (bem atrás dos olhos). [...] Mas o cérebro emocional é capaz de pensar, e o cérebro racional, que tem um caminho direto para a amígdala, é imensamente influenciado pela emoção. (FOLEY, 2011, p.34-35)

Além disso, é possível constatar que estamos em uma época de muita preocupação com a depressão e sua cura. O número de medicamentos para tratar a depressão têm aumentado muito. E a esperança de quem os toma é que além do tratamento da doença, essas pílulas tragam também a felicidade; como se a felicidade fosse uma mercadoria que pudesse ser adquirida em qualquer farmácia e em variadas doses, de acordo com a intensidade pretendida.

Numa época em que estados depressivos, angustiantes e de insatisfação são cada vez mais comuns, parece aumentar a promessa de se encontrar a felicidade através da aquisição de produtos ou de práticas ditadas pelo modismo.

[...] Mas a infelicidade só pode ser experimentada através da referência à felicidade, isto é, ao conjunto de uma vida que deveria ser feliz, da mesma forma que o sofrimento, a "depressão" e a tristeza só são dolorosamente vividos como escândalo e injustiça em relação à experiência intensa e entusiasta da alegria. Por isso é que o sofrimento e a infelicidade não constituem um destino preso à condição humana, como crê o pessimismo de Schopenhauer ou a filosofia trágica de Nietzsche (MISRAHI, 2001, p.35)

Quase tudo hoje em dia faz menção, explícita ou implicitamente à felicidade. E se a busca a ela está intensificada é porque o encontro com ela já

não se faz real nem aparentemente tão próximo, embora os meios midiáticos tenham se aproveitado deste cenário para divulgar várias formas de se atingir a felicidade.

Neste ano de 2015, ao ligar a televisão em canais abertos e alguns poucos da TV a cabo, podemos constatar esse apelo midiático com comerciais dos mais variados produtos e serviços que vendem a promessa de uma vida feliz. A empresa Pão de Açúcar, uma rede nacional de supermercados, por exemplo, tem sua propaganda televisiva⁷ embasada em flashes de pessoas em atividades coletivas, ao ar livre inclusive, todas sorridentes, enquanto a trilha sonora diz:

O que faz você feliz? Você feliz o que que faz?/ Você faz o que te faz feliz?/ O que te faz feliz você que faz!/ Pra ser feliz!/ Pra ser feliz!/ O que você faz pra ser feliz?/ E se a felicidade voa num balão/ Tão alto onde já não se enxerga mais/ Mas só ela pode lhe tirar do chão/ Pra ser feliz o que você faz?/ A felicidade está por dentro/ Mas não vai sair no raio x/Você provoca os próprios sentimentos/ O que você faz pra ser feliz?/ Pra ser feliz/ Pra ser feliz/ O que você faz pra ser feliz?/ Longe, perto, dentro tanto faz/ Quem quer felicidade corre atrás/ E as vezes ela está de baixo do nariz/ O que você faz pra ser feliz?/ Pra ser feliz/Pra ser feliz/O que você faz pra ser feliz?⁸

À primeira vista o comercial parece desprezioso e nada vinculado à empresa que o divulga por exibir cenas de pessoas em variadas faixas etárias, realizando diversas atividades e todos com expressão de satisfação. No final da propaganda, entra uma voz masculina – a música é cantada por uma mulher – que afirma que ser feliz é só começar, então diz o nome da empresa e pergunta novamente o que se faz para ser feliz. Isso transmite a sensação de que comprar produtos nesta rede de supermercados é o caminho para ser feliz. A campanha publicitária, além da propaganda televisionada, tem as cenas semelhantes às do comercial impressas e divulgadas em cartazes com frases

⁷ Campanha desenvolvida pelo departamento de marketing da própria empresa, informações disponíveis no site <http://www.paodeacucar.com.br>

⁸ Link: <http://www.vagalume.com.br/clarice-falcao/o-que-voce-faz-pra-ser-feliz.html#ixzz3pV18I9vS>

sobre o que é ser feliz, dignas dos livros de autoajuda e, a maioria delas, acompanhadas da *hashtag*⁹ #vemserfeliz.

Uma outra rede de supermercados, Savegnago, estabelecida no interior do Estado de São Paulo, realiza anualmente uma campanha para distribuição de prêmios aos clientes intitulada Feliz Vida Nova¹⁰. A rede mundial Mac Donald's possui um lanche com o nome de Mac Lanche Feliz e seus funcionários devem atender aos clientes sempre sorrindo. A Coca-Cola lançou, no Brasil, tem atualmente uma campanha publicitária pensada em torno da palavra Felicidade e seu slogan é Abra a Felicidade (indicando que ao abrir uma garrafa ou lata do refrigerante, o consumidor encontrará a felicidade).

Existem muitos outros exemplos de grandes empresas que associam o consumo de seus produtos à felicidade. Isso não é recente, mas chama a atenção pelo fato de várias empresas estarem fazendo essa associação e, também, pelas inúmeras inserções nos meios de comunicação em massa. Ou seja, somos bombardeados multidirecionalmente pela promessa de felicidade.

Ora, se realmente a felicidade estivesse ali, não seriam necessários tantos anúncios, por isso, usa-se aqui o termo promessa de felicidade. Contudo, mesmo que isto seja óbvio, a propaganda continua a usar esta promessa e, se o faz, é porque tem dado resultado lucrativo às empresas, já que

[...] a publicidade, em sua *unidade técnica* oferecem¹¹ imagens à identificação e enunciados que representam, para o espectador, indicações sobre o desejo do Outro.

[...] Se em qualquer forma de vida humana a primeira certeza de nossa existência se forma a partir da constatação de que o Outro nos vê, a visibilidade espetacular que prolonga esta certeza na vida dos adultos hoje é muito diferente do conceito de visibilidade *política* tal como estabelecido por Hanna Arendt, por exemplo. Dependemos do espetáculo para confirmar que existimos e para nos orientar em meio a nossos semelhantes dos quais nos isolamos. (KEHL, 2004, p.46).

⁹Hashtag é um recurso utilizado por usuários de internet (especificamente das redes sociais) para categorizar suas publicações. Uma hashtag funciona como um hiperlink, todas as publicações sinalizadas com uma hashtag específica são agrupadas. Então, ao se clicar em uma hashtag é possível visualizar todas as publicações marcadas da mesma maneira.

¹⁰ Campanha realizada nos finais de ano. Informações disponíveis em: <http://www.savegnago.com.br/felizvida nova/>

¹¹ No plural por estar se referindo às imagens televisivas da qual a publicidade seria uma em situação especial.

Assim, a frase emblemática de Descartes, que virou jargão “Penso, logo existo!” foi substituída por: Sou visto, logo existo! O pensamento não é condição de existência, não é a confirmação para tal. Só é confirmada a existência de alguém a partir do momento que é visto e notado pelo outro. Ser visto e notado por outro não é algo tão simples e eventual, isto porque a dinâmica da vida contemporânea, o excesso de estímulos e o comportamento de conectar-se tem modificado nossas relações a ponto de passarmos despercebidos uns pelos outros. Desta forma não é necessário que tenhamos consciência de nós mesmos, de nossa existência porque existimos para o outro, não para nós.

Todavia, essa existência que se dá por meio da visibilidade pelo outro – do qual nos isolamos – precisa ser mediada. O fato é que a humanidade adoce por causa dessa instabilidade em relação a si e aos outros, pela ausência de consciência de si; e o anseio pela cura abre um novo viés de ocupação da Indústria Cultural: a indústria farmacêutica. Em busca de se sentir melhor, com mais disposição, com quilos a menos (diminuindo números no manequim), dormindo melhor, com menos dispersão, fortalecendo os ossos, enrijecendo a musculatura (sem esforço); compramos remédios, cápsulas e milagres em drágeas sem nos importarmos em pensar sobre nosso corpo e a necessidade fisiológica disso. Não procuramos um médico, afinal passou na televisão que faz bem! Funciona! Ao final de tais anúncios é comum lermos a advertência para procurar um médico caso os sintomas persistam.

Personagens de tais anúncios são sempre bem vestidos, maquiados, com uma aura de jovialidade (mesmo os bastante idosos), sorridentes (com dentes tão brancos que chegam a ofuscar), numa satisfação enorme – como todo convalescente deve ser. Ironia à parte, somos induzidos a comprar tais produtos por vislumbrarmos no outro televisado a existência que desejamos, a felicidade que não alcançamos pode estar ali.

Aliás, a felicidade pode estar em tantos lugares que é muito suspeito que não a atinjamos com tanta facilidade. Em um curso de formação Continuada para professores, vinculado ao pacto Nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC), no ano de 2012, a palestrante, que tinha um cargo de coordenação na Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação disse

que, aos professores da Educação Infantil, sempre ressalta que a função desta etapa de ensino deve ser devolver as crianças aos pais não só cuidadas e limpinhas, mas cansadas e felizes.

Essa é uma frase bastante emblemática para iniciarmos uma reflexão a respeito da felicidade e da infância. Primeiro porque se dirigia a um grupo de professores alfabetizadores que buscavam ensinar de forma lúdica; em segundo lugar porque, vindo de uma pessoa que ocupa alto cargo dentro da Secretaria Municipal de Educação e, por isso, expressa muito mais do que um ponto de vista pessoal, representa uma concepção de ensino e aprendizagem. Contudo, o que nos importa é a afirmação – e seu peso – de que a educação, de certa forma, é responsável, em parte, pela felicidade dos alunos.

Este exemplo não se relaciona aos citados das empresas a não ser pelo viés da promessa de felicidade que se fez presente no discurso pedagógico deste nível de ensino nesta determinada municipalidade.

Uma outra situação que merece ser trazida para esta discussão é a Proposta de Emenda à Constituição conhecida como PEC da felicidade. Ela foi proposta pelo Senador Cristovam Buarque para modificar o sexto artigo de nossa Constituição, passando à seguinte redação: *São direitos sociais, essenciais à busca da felicidade*¹², a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição¹³. Essa PEC foi arquivada e a discussão encerrada.

O tema felicidade, desta forma, parece estar se deslocando do campo religioso e das publicações de auto ajuda para retomar a atenção de estudiosos das diversas áreas da ciência. Retomar, porque a Felicidade é um tema antigo da Filosofia, não é uma preocupação atual com o estado emocional da humanidade. Embora os diferentes campos do conhecimento estejam se dedicando a encontrar caminhos que levem à ela, não nos detemos mais à sua compreensão. O fato de ser um conceito aparentemente arraigado em nossa cultura (ao menos a cultura ocidental), amplamente difundido pelo

¹²grifo nosso.

¹³ Informação disponível em <http://www.senado.leg.br/atividade/rotinas/materia/getPDF.asp?t=80792&tp=1>

senso comum, traz uma falsa certeza de que a compreendemos e podemos emitir nossas opiniões sobre a possibilidade ou não de ser feliz.

Contudo, ao pensarmos seriamente a questão da Felicidade na Infância, se faz necessário que tenhamos uma compreensão de maior profundidade sobre o que seria essa tal felicidade e, para isso, precisamos recorrer aos Filósofos Antigos, Modernos e Contemporâneos e à tradição filosófica sobre a qual que erige nosso pensamento.

Impossível ou trágica, a felicidade parece, portanto, bastante desprezada pela filosofia contemporânea. Na realidade, esta só faz prolongar um dos dois movimentos da filosofia clássica: para Platão e para Kant, ela era, certamente, levada em consideração na construção da moral, mas era sempre objeto de um *deslocamento metafísico*. (MISRAHI, 2001, p. 7)

Em contraste a esta tradição de prolongar os movimentos da filosofia clássica está Michel Onfray (2008) ao propor uma contra-história da filosofia, considerando os pensadores não tão divulgados e que tiveram os registros de seus pensamentos suprimidos ou aniquilados no decorrer da História. Ele traz à discussão pensadores como Leucipo, Demócrito, Epicuro, Aristipo, Diógenes, dentre outros. Pensadores que serão também considerados nesta tentativa de compreensão da felicidade.

2.1 Os filósofos e a felicidade

A palavra *eudaimonia* é o termo grego que corresponde ao que denominamos felicidade. Este verbete é constituído pelo prefixo *eu* (que significa bom) e *daimon* (que significa demônio). Obviamente não havia, na Grécia Antiga, a concepção judaico-cristã de demônio. Este era considerado pelos gregos como um quase deus, um gênio que acompanhava os homens. Ainda hoje dizemos que fulano é genioso, ou tem um gênio ruim, ou ainda um gênio forte. Então, apenas aquele que era acompanhado por um bom *daimon* é que teria acesso à *eudaimonia*, e como esse *daimon* não era escolhido ou conquistado pelo homem, mas sim decidido pelos deuses, a *eudaimonia* também seria um desígnio divino.

De acordo com Olivieri(2012, p.3) os gregos consideravam que a maioria dos homens era acompanhada por gênios ruins e por isso estariam fadados à infelicidade. De acordo com ele, ainda, isso seria comprovado pela própria tragédia grega, que expressaria a vida cotidiana dos homens.

Em manuais de filosofia e em sites não acadêmicos é comum encontrar o termo eudaimonia atribuído à Aristóteles como o pensador que se deteve mais em pensá-lo ao desenvolver sua obra sobre ética e moral. Contudo, Onfray (2008) traz uma outra perspectiva para o tema, demonstra como a felicidade/alegria foram abordados e pensados por filósofos não difundidos pela tradição da história da filosofia e, inclusive, faz considerações a respeito desta não difusão nas seguintes palavras:

Considerar assim a questão do hedonismo, do eudemonismo, do soberano bem, da ética, da moral, do bem e do mal, do vício e da virtude nos pensadores habitualmente apresentados como anteriores a Sócrates parece muito difícil quando vinte e cinco séculos se intercalam entre eles e nós acumulando sedimentos que obrigam a uma varredura intelectual que coloca como premissa a impossível objetividade, o desafio de uma restituição autêntica (ONFRAY, 2008, p. 30)

Como são raros os fragmentos e os termos gregos não são de fácil tradução, os verbetes hedonismo e eudemonismo devem ser tratados com precaução para que não sejam reduzidos a meros sinônimos.

[...] o hedonismo faz do prazer o soberano bem, aquilo a que se deve tender, o propósito capaz de federar a reflexão e a ação; o eudemonismo, por sua vez, afirma a necessidade de visar o bem-estar, a serenidade, a felicidade. Os dois termos existem e significam duas coisas distintas, sendo que o prazer e a felicidade não sobrepõem exatamente as mesmas situações, as mesmas emoções, o mesmo estado físico e psíquico. Quanto a mim, vejo menos dois mundos separados do que duas maneiras de significar uma realidade idêntica. O prazer pode proporcionar felicidade; a felicidade não exclui o prazer. Os dois estados diferem menos quanto à natureza do que quanto à intensidade, até mesmo quanto ao momento da experiência. (ONFRAY, 2008, p. 45)

Embora seja realmente difícil considerar esses pensadores, e manter a exatidão dos termos/conceitos, este texto fará referência a eles com o intuito de compreender o conceito de felicidade de forma o mais abrangente possível, já

que este conceito, aparentemente, acompanha a história do pensamento humano e, durante esta história, tem sido manipulado, distorcido, inferiorizado ou superlativizado. Enfim, faremos esta menção a partir de leitores e comentaristas pelo fato de os originais não serem acessíveis (pelo idioma, pela inexistência ou pela localização geográfica). A seguir encontra-se breve descrição do conceito de alegria e/ou felicidade expostos na história do Pensamento, tanto para filósofos hedonistas quanto idealistas. Esta exposição foi feita de acordo com a data possível de nascimento dos filósofos abordados. Entretanto, não se abordará aqui todos os que pensaram sobre a alegria; apenas citaremos alguns que mesmo seguindo uma tradição, trazem algum elemento novo, que contribuirá para aprofundarmos esta busca pela definição da felicidade.

2.1.1 Os antigos

2.1.1.1 Leucipo

[...] Convenhamos que com Leucipo de Mileto dispomos de um nome e de fragmentos que permitem algumas hipóteses e avancemos a ideia de que com ele se inicia a corrente filosófica que considera a alegria, a felicidade e, por que não, uma certa concepção do prazer, objetivos desejáveis para o sábio (ONRFRAY, 2008, p.41)

De acordo com Onfray (2008), Leucipo considerava que tudo o que é real é matéria. Então, os deuses só poderiam existir sobre a forma material. Eles conviveriam com os homens assim como as emoções – existindo na medida em que nos afetam, que estão em nós que somos matéria. A física de Leucipo denota uma moral da alegria na medida em que se configura como uma ética hedonista.

A expressão alegria autêntica foi atribuída a Leucipo¹⁴ que a considerava como o propósito da vida e sendo obtida na relação e na contemplação das coisas belas. Não há como saber com certeza qual a definição de alegria ou de coisas belas que se tinha – ainda mais por ter sido escrita antes de Platão e sua Teoria das Ideias. Contudo, há a possibilidade de a alegria ser equivalente ao prazer.

¹⁴CfOnfray, Clemente de Alexandria atribuiu a Likos a expressão. Likos, por sua vez, atribuiu a Leucimo (que é Leucipo).

[...] concluiremos, mesmo assim, no que se refere a Leucipo de Mileto, que ele inventa uma física com cuja ajuda a existência de todos e cada um se desenrola sob seus próprios olhos e não sob os da divindade. Pois como alvo de toda vida bem-sucedida pode-se escolher a alegria, por sua vez parente próxima do prazer. (ONRFRAY, 2008, p.48)

2.1.1.2 Demócrito

Demócrito é considerado, na historiografia do pensamento filosófico, como um pré-socrático. Contudo, há que se ressaltar que nasceu e morreu depois dele; esta definição se dá por ter, seu pensamento, referenciado em premissas não semelhantes às que embasam o pensamento Socrático. Na verdade, Demócrito retoma Leucipo, acreditando somente nos átomos e no vazio, para ele somente a mudança é eterna. Essas teses constituem a base do materialismo.

Mesmo entendendo que os deuses não existem e que não há nada que nos ligue ao divino, Demócrito utiliza as expressões corpo e alma para designar duas instâncias corpóreas; assim, corpo e alma morrem juntos, visto que a alma também é matéria.

[...] a alternância de corpo e de alma na matéria torna impossível, portanto, uma localização da alma: ela não reside em um lugar específico do corpo, como o cérebro ou a cabeça, mas em toda parte e em lugar nenhum, disseminada em todo lugar em que se encontra a matéria. [...] força, saúde, vigor e energia decorrem da proporção de partículas incandescentes contidas nas entidades em questão. [...] Porque a alma atormenta o corpo, por intermédio dos átomos incandescentes, e lhe inflige pulsões, paixões, desejos, ferimentos, dores e sofrimentos, a carne inevitavelmente obterá reparação, afirma Demócrito. A embriaguez, os prazeres, a volúpia causam a degradação psíquica e física do corpo. Só uma ética voluntarista permite recolocar o indivíduo no centro de si mesmo a fim de que ele deixe de ser um objeto submetido às necessidades exteriores. Essa ética visa a alegria. (ONFRAY, 2008, p. 64-65)

Tal ética, em Demócrito, consiste em ter a alegria como um fim para a moral. Além disso, a utilidade – caracterizada pelo contentamento e pelo agradável - seria o critério para o bem.

O método hedonista de Demócrito passaria por três estágios. O primeiro estágio pode ser definido por uma teoria do conhecimento que resulta em um perspectivismo ou relativismo que oferece ao indivíduo o poder de conhecer a verdade, uma vez que esta se encontra na matéria e não no inteligível - diferentemente do que apregoa Platão. O segundo estágio consiste em um ateísmo que signifique uma indiferença tal com os deuses que resultaria numa indiferença destes com os homens – caso existissem; como não existem não há o que temer. E, enfim, o último estágio seria a prática efetiva do prazer que significa um júbilo em obter prazer consigo mesmo.

Contudo, esse prazer consigo mesmo envolveria o extermínio de situações que gerem desconforto ou intranquilidade como a política, a cidade, ter filhos. As relações afetivas que possam fazer eclodir o ciúme, angústias, rancores devem ser evitadas uma vez que o outro não constituem a medida de si mesmo. A alegria está, como dito anteriormente em obter prazer consigo mesmo, com o que é real e, então, se torna possível o riso porque "só riem os que levam o mundo a sério, justamente porque o levam a sério" (ONFRAY, 2008, p.71)

2.1.1. 3 Sócrates

O Sócrates que conhecemos - nós que não somos investigadores da história da filosofia - é apresentado por Platão. Embora outros discípulos tenham escrito sobre seu pensamento – pois ele mesmo nada escrevera – foram as narrativas de Platão que permaneceram com força de divulgação até nossos dias.

De acordo com Dinucci (2009), há discordância entre os principais comentadores de Sócrates no que se refere ao tema felicidade e sua relação com a virtude. Uns defendem a virtude como meio para atingir a felicidade e outros¹⁵ como sendo – a virtude – um componente da felicidade.

Divergências a parte, Dinucci (2009) nos ajuda a compreender que, para Sócrates, a felicidade não é uma questão física, mas sim uma questão moral e pode ser iniciada (a felicidade) com a prática da filosofia.

¹⁵ Dinucci(2009) analisa as teses referidas tendo por base os autores: Irwin e Vlastos que, por sua vez, se apropriaram do pensamento socrático por meio da leitura das obras platônicas.

[...] o que concerne inicialmente para a felicidade do homem, em Sócrates, é a prática filosófica do autoexame: sem essa prática, a vida não vale a pena ser vivida, como é dito na *Apologia* (Platão, 1995, 38a). E Sócrates prefere morrer a ter de [sic] parar de filosofar, como é dito na mesma *Apologia* (Platão, 1995, 29 c-d). Isso indica que a felicidade humana, para Sócrates, se inicia com este filosofar, que, para ele, significa examinar a si mesmo e, progressivamente, abandonar as falsas opiniões que causam a infelicidade e não sofrimento físico ou prazer: como vimos pelo argumento do *Eutidemo*, o verdadeiro mal para o ser humano é a ignorância. (DINUCCI, 2009, p. 262)

Portanto, ter virtude é ter felicidade e não ter virtude é não tê-la. Além disso, Sócrates identifica o Bem com o prazer e o mal com a dor; sendo estes, atingidos por meio do conhecimento (que é a virtude) que governa as ações humanas.

Desta forma, a felicidade pode ser vivida por aquele que age virtuosamente – praticando a filosofia – a critério da justiça.

2.1.1.4 Antífon

Este filósofo se opunha a Sócrates em relação ao seu jeito de se vestir, aos seus hábitos alimentares, à sua falta de asseio e ao fato de não cobrar por seus ensinamentos.

Antífon é considerado sofista e cobrava de seus alunos. Contudo, não considerava o dinheiro como sinônimo de felicidade, nem como condição para ela; mas sim como um facilitador para que se possa desvencilhar dos muitos obstáculos e criar a liberdade que facilitaria o acesso à felicidade, que "é a vida em harmonia consigo mesmo, a paz, a serenidade, a tranquilidade da alma que ignora a perturbação." (ONFRAY, 2008, p.89).

De acordo com ONFRAY(2008) ele teria sido o inventor da psicanálise, não com esse nome nem com essa estrutura, porém mantinha um local de atendimento para indivíduos que apresentassem algum sofrimento e tratava-os com a palavra. Além disso considerava os sonhos como material importante a se levar em conta para ajudar no tratamento das pessoas que o procuravam. Depois de se dedicar a esta atividade, Antífon desenvolveu uma ética do indivíduo na qual a obediência às leis deveria ser observada somente na vida pública, uma vez que tal obediência somente serve para criar pessoas coagidas e modeladas para a coletividade, impondo sofrimento aos homens.

A ética individualista e anti-social supõe uma opção nitidamente hedonista. Aliás, ela gera a situação hedonista. Pois o prazer surge já quando da inscrição de sua existência no registro da natureza, no próprio momento da declaração de independência com relação às leis sociais. (ONFRAY, 2008, p. 95)

2.1.1.5 Aristipo

Assim como Antífon, Aristipo considera o dinheiro como um meio e não um fim a ser atingido por acumulação. O dinheiro serve somente para dispensar contrariedades e, assim como a pobreza, impede a liberdade e a autonomia. Então, ele não se ocupa nem com um, nem com outro; pois, se preocupar com o dinheiro ou com a pobreza resultaria em gastar energia útil em tarefa inútil.

O prazer, então, consiste em aproveitar o instante sem se preocupar com o futuro ou com o que já se passou, pois tentar se alegrar com as coisas que não existem mais (ou ainda) seria um grande erro. Ficar buscando o prazer pode resultar em frustrações e desprazer, portanto, contentar-se com ocasiões de prazer que chegam por si só já seria o suficiente.

Além disso, Onfray (2008) demonstra que, para Aristipo, corpo e alma são uma coisa só, e que justamente por isso, os prazeres da alma e do corpo são percebidos numa totalidade – pelo corpo - já que conhecimento e certezas são atingidos por meio dos cinco sentidos.

Então, o prazer definido por Aristipo não se submete à ausência de consciência ou reflexão e não se configura enquanto sinônimo de felicidade. Prazer e felicidade são coisas distintas; enquanto aquele está condicionado ao momento presente, esta abarca, também, os tempos passado, presente e futuro, pois a lembrança de um prazer, a expectativa e o desejo de um prazer são maneiras de gerar uma alegria que estrutura e constitui a felicidade

2.1.1.6 Platão

Discípulo de Sócrates e considerado por muitos como o divulgador de seu mestre – há contradições -, Platão segue o princípio da eudaimonia ao invés do hedonismo para compor seus argumentos. Nas palavras de Onfray

(2008, p.112) "Calar um filósofo¹⁶ que se combate equivale a queimá-lo, como Platão desejava agir com as obras de Demócrito. O platonismo coloca-se portanto, como um anti-hedonismo caracterizado."

Para ele a felicidade consistia em atingir a ideia do BEM por meio do abandono do mundo sensível, pois, é no mundo inteligível que poderíamos ascender às ideias perfeitas como beleza, coragem, justiça e felicidade.

O filósofo pretendia demonstrar que para o homem conseguir tal façanha era preciso que a razão exercesse domínio sobre a emoção e que o indivíduo desenvolvesse controle dos próprios desejos, utilizando como ferramentas a ginástica e a dialética.

Em sua obra *A República*, encontra-se a Alegoria da Caverna – texto em que Platão demonstra como os seres humanos estão limitados ao conhecimento do mundo sensível que se configura apenas como sombra do que seria real. Utiliza, nessa narrativa, a imagem de homens acorrentados olhando para sombras de objetos e pessoas para demonstrar como o corpo e os sentidos impedem o acesso às ideias. Portanto, para Platão, a felicidade só era acessível após a morte quando há o despojamento do corpo para o conhecimento do verdadeiro bem.

2.1.1.7 Diógenes

Cínico e antiplatônico, Diógenes pensa que as Ideias (da forma conceituada por Platão) não existem, só a materialidade existe. Para ele, a felicidade não poderia ser atingida sem ser um segmento à natureza e ao retiro para o trabalho filosófico. Sua tese hedonista é revelada nos seguintes termos: "a felicidade é questão de solidão e seu preço é a falta de compreensão dos espectadores não engajados nesse trajeto difícil" (ONFRAY, 2008, p. 133).

O hedonismo na perspectiva de Diógenes seria um abandono dos prazeres triviais e escolha dos prazeres sutis, pois a própria recusa daqueles poderia resultar em um prazer autêntico. Contudo, só se distinguiria tais prazeres por meio da filosofia,

¹⁶Onfray se refere a Aristipo de Cirene que, embora tenha suas argumentações contrapostas em diálogos platônicos, não é citado por seu autor em nenhum deles.

2.1.1.8 Aristóteles

Discípulo de Platão, Aristóteles foi um filósofo que ampliou as reflexões da corrente socrática considerando questões que não eram abordadas ou levadas em consideração pelos eudaimonistas anteriores - "um sábio de Estagira, cuja a cabeça sustenta ainda hoje o Ocidente." (Veloso, 1997, f.12)

Para ele a felicidade é o soberano bem que pode ser realizado neste mundo. Ela é a conclusão da contemplação que se dá por meio da prática da razão. Para ser encontrada neste mundo é necessário que se viva de uma maneira ética e satisfatória.

E essa maneira de viver que possibilite tal satisfação, para Aristóteles está relacionada à virtude (assim como em Sócrates). Contudo, este filósofo demonstra que a capacidade de pensar é a maior virtude humana e que, então, nesta capacidade de pensar é que residiria a felicidade.

Aristóteles, fiel aos princípios de sua filosofia especulativa, e após ter feito uma análise e um estudo da psicologia humana, verifica que em todos os seus atos o homem se orienta necessariamente pela idéia de bem e de felicidade e que nenhum dos bens comumente procurados (a honra, a riqueza, o prazer) preenche esse ideal de felicidade. Daí a sua conclusão: primeiro, a felicidade humana deverá consistir numa atividade, pois o ato é superior a potência; segundo, deverá ser uma atividade relacionada com a faculdade humana mais perfeita que é a inteligência. (COSTA,1993, p.67)

Tal atividade – que seria a contemplação - deve se constituir como um hábito de boa conduta, que tem maior relevância do que boas ações isoladas. Então, a felicidade pode ser usufruída se a vida se basear na contemplação, no sossego intelectual e num cotidiano tranquilo, sem excessos e sem carências, num meio termo (ou justa medida).

2.1.1.9 Epicuro

Epicuro (341-270 aC) acreditava que todos podiam achar um meio de ser felizes. Ele comprou nos arredores da cidade de Atenas um casarão grande o suficiente para que pudesse morar junto de seus amigos e que cada um também tivesse sua privacidade garantida. A ideia era a convivência frequente,

as refeições serem feitas coletivamente e tempo e espaço para conversarem. Ele deu à esta casa o nome de O Jardim.

Na essência da filosofia epicurista, há uma idéia simples: nós não sabemos bem o que nos faz felizes. Podemos nos sentir atraídos por bens materiais, na crença de que eles nos trarão felicidade. Mas, muitas vezes, erramos. Nem sempre desejamos aquilo de que precisamos e não há prova maior disso do que nosso comportamento de consumo. [...] não entendemos nossas necessidades e, por isso, caímos vítimas de desejos substitutivos, tais como calças que não nos servem ou sapatos que nunca vamos usar. (BOTTON, 2000, vídeo)

Contudo, de acordo com Botton (2000) nossas necessidades podem ser compreendidas e satisfeitas a fim de que atinjamos a felicidade e, para Epicuro, elas se satisfariam com três diferentes pré-requisitos. Em primeiro lugar, para ser feliz, é necessário que os amigos sejam companheiros permanentes; por isso ele criou o O Jardim. Em segundo lugar está a autosuficiência (ou liberdade), que se define por não depender de um chefe para obter renda, além disso, não se aprisionar às questões do cotidiano e da política; por isso Epicuro e seus amigos se afastaram da cidade e fundaram uma comunidade em que plantavam, colhiam e não se vestiam luxuosamente. E, por fim, para ser feliz é preciso uma vida bem analisada. Muito antes da criação da psicanálise, ele insistia que devíamos ter tempo e lugar adequados para refletirmos sobre nossos problemas, sobre as questões que nos preocupam porque se dedicamos um tempo para analisar essas questões as ansiedades diminuiriam e seria possível a felicidade.

[...] Para ele, felicidade é prazer, basicamente satisfação dos desejos físicos. Mas, como a um prazer momentâneo pode-se seguir desprazer ou dor, convém procurar um tipo de satisfação estável, comedido mas constante – algo como a sensação que experimenta um homem que não sente sede e, por isso, não bebe. Esse "prazer em repouso", como denomina Epicuro, é precisamente a ataraxia, um estado de desejo sempre saciado e que se consegue pelo perfeito equilíbrio entre as partes do organismo. (ABRÃO, 1999, p. 72)

2.1.1.10 Estoicos

No Brasil, é exibido um programa televisivo¹⁷, apresentado por um jornalista em que diferentes profissionais e estudiosos são entrevistados pelo apresentador e convidados. Num deles o professor e filósofo Luis Felipe Pondé foi convidado a conversar sobre o Tema felicidade e trouxe muitas informações a respeito do que os estoicos consideravam.

Ele demonstra que – para os estoicos – o mais importante era a tranquilidade da alma (que é a paz), a diminuição das expectativas e a compreensão de que todos estamos morrendo. Essa redução de expectativas está relacionada à redução do desejo daquilo que não é necessário (ou redução da necessidade).

2.1.2 Os modernos

De maneira geral (e correndo o risco da superficialidade) pode-se dizer que o conceito de felicidade se constrói a partir das duas perspectivas gregas (antigas): a felicidade hedonista ou a felicidade eudaimonista. Uma perspectiva considerando o corpo e a outra considerando a alma.

De certa maneira, e retomando as considerações feitas no início desta seção, percebe-se que a dicotomia corpo/alma bastante evidente na atualidade tem acompanhado a humanidade desde que esta passou a conceituar a ambos. Talvez, o próprio ato de conceituar tenha causado tal separação e, também, a tentativa de compreender essas duas instâncias de forma integrada.

O fato é que na modernidade, os filósofos que se dedicaram a pensar a felicidade o fizeram a partir de uma dessas perspectivas; mas, o fizeram de maneira a aprofundar nas questões individuais ou nas questões sociais – permitindo uma maior compreensão dos motivos que tornam a felicidade possível ou não. Afinal, "tenta-se deduzir ao mesmo tempo o caráter indefinível da felicidade e a impossibilidade de sua realização. Constatamos essa negação em Platão e em Kant, em Schopenhauer e em Sartre, bem como podemos constatá-la em Freud."(MISRAHI, 2001, p.66)

¹⁷ O programa se chama Canal Livre, é exibido à meia noite de domingo em canal aberto (rede Bandeirantes). A referida entrevista foi exibida em 13 de janeiro de 2014 e parte dela está disponível no link:<http://noticias.band.uol.com.br/canallivre/entrevista.asp?idS=25964&id=14823223&t=canal-livre-discute-o-que-e-felicidade-%E2%80%93-parte-2>

Antes mesmo de Freud, Schopenhauer¹⁸ já havia desenvolvido um conceito que denominou de impulso de vida (parecendo uma pré construção do princípio de prazer freudiano), que seria regido pela necessidade de reprodução da espécie. E isso também se deu antes da teoria evolucionista de Charles Darwin.

De acordo com Schopenhauer os seres humanos estão certos ao viverem em função do amor, mas não se deve pensar que felicidade e amor estão atrelados. Pelo contrário, amor tem a ver com reprodução e felicidade é divergente. Para ele, ter filhos, casar-se, são projetos que divergem do projeto de felicidade. Todavia, o amor faz com que esses projetos pareçam um só para que na busca da felicidade se garanta a reprodução da espécie.

No documentário intitulado Filosofia: um guia para a felicidade¹⁹, Botton (2001) visita o espólio de Schopenhauer, onde se encontra um caderno de anotações com alguns manuscritos em que se evidencia todo o pessimismo deste filósofo em relação a essa dicotomia entre a felicidade e o amor. Nestas anotações lê-se que “a existência humana só pode ser algum erro. Pode-se dizer que, se hoje ela está ruim, as coisas só tendem a piorar, até que o pior aconteça. É mais seguro confiar no medo do que na esperança.”

Desta forma, ele demonstra que a infelicidade é um acidente. Que a biologia no impele às relações amorosas e de reprodução da espécie. Estaríamos pensando que buscamos a felicidade ao procurar um parceiro amoroso, mas na verdade só agimos assim porque não há outra alternativa; o amor seria uma força poderosa, mais poderosa que a razão, e nos controlaria a permanecer na busca de felicidade, trilhando um caminho que não levaria a ela, embora o desejo que conquistá-la permanecesse.

Já para Kant²⁰ a felicidade é a síntese da virtude (eudaimonia) e do prazer (hedonismo). Mas considerá-la assim não resolve o problema que se arrasta desde a Antiguidade grega, pois para Kant ela é também a expressão da faculdade de desejar e seu fim último. Desta forma a moral é o dever

¹⁸ cf. Botton, 2001.

¹⁹ O referido documentário foi exibido pela TV Escola (conforme referências bibliográficas) e possui alguns trechos disponíveis no youtube. A produção completa aparece como excluída por violar a política de direitos autorais.

²⁰ cf. Misrahi, 2001.

cumprido por respeito à lei. Então, o dever assim cumprido humilha o desejo e adia a felicidade. Ou seja, o desejo é digno de felicidade mas não é feliz.

Essa proposição de que o desejo é peça central na história da felicidade vai ao encontro do que Spinoza defendia e que é resumido da seguinte forma: "O sujeito que embarca para sua viagem rumo à plenitude de sua própria realização, não é somente o sujeito intelectual do conhecimento e da reflexão, mas é também é o sujeito do desejo (MISRAHI, 2001, p.50).

No sentido de desejo atingido, pode-se, também, estabelecer uma certa proximidade com o que Deleuze tratou por potência, ao definir a alegria em sua entrevista com Claire Parnet nos seguintes termos:

[...] quero dizer que a alegria é tudo o que consiste em preencher uma potência. Sente alegria quando preenche, quando efetua uma de suas potências. Voltemos aos nossos exemplos: eu conquisto, por menor que seja, um pedaço de cor. Entro um pouco na cor. Pode imaginar a alegria que isso representa? (DELEUZE, 1988, sem página)

Esse pensamento nos remete, novamente, ao de Aristóteles. Embora a potência de Deleuze seja outro conceito – diferente da potência de Aristóteles – a simples palavra conduz o pensamento para esta relação. E, mesmo que saibamos que se referem a pensamentos diferentes, se olharmos bem de perto podemos entender em que medida se entrecruzam. Aristóteles utiliza a figura de um carvalho e de sua semente para demonstrar sua tese de que uma coisa pode se transformar ao longo do tempo, mas que há uma potência que é imutável, neste exemplo, a semente se transforma em carvalho, mas ela sempre foi um carvalho em potência. Deleuze demonstra que podemos ter potências – no plural – e que elas podem ser preenchidas ou não. Existe, por isso, uma busca para o preenchimento destas potências e se isto for realizado, a alegria se realiza também. Ambos pensadores definem uma instância da constituição humana que pode se assemelhar a um espaço a ser preenchido; ou por algo a que já se está predisposto ou por algo que se deseja.

Note-se que na modernidade o problema conceitual da felicidade se fundamenta em três pilares: o da moral, o do prazer que se manifesta fisicamente e o do desejo:

O que é concretamente almejado, através da idéia de uma vida melhor, é a experiência contínua de uma vida substancial. Trata-se da própria felicidade. Toda consciência, isto é, todo sujeito, enquanto indivíduo livre e consciente, almeja, em sua existência, uma maneira de viver que lhe confira uma tal satisfação e que se revista para ele de uma significação tal que ele possa, de fato, identificar como "felicidade". (MISRAHI, 2001, p.30)

Atualmente o desejo assume um papel central na compreensão do conceito de felicidade, não há como tratar deste assunto sem considerar o desejo. É essa capacidade de desejar que mantém o estado de felicidade tão distante porque é tão manipulada e tão impregnada de pulsões artificiais que, mesmo que se esteja feliz, isto não será percebido. Isso se dá porque estar feliz é estar na felicidade, como se ela fosse um lugar e não um objeto que se possa tomar posse.

Com a felicidade acontece o mesmo que com a verdade: não se possui, mas está-se nela. Sim, a felicidade não é mais do que o estar envolvido, reflexo da segurança do seio materno. Por isso, nenhum ser feliz pode saber que o é. Para ver a felicidade, teria de dela sair: seria então como um recém-nascido. Quem diz que é feliz mente, na medida em que jura, e peca assim contra a felicidade. Só lhe é fiel quem diz: fui feliz. A única relação da consciência com a felicidade é o agradecimento: tal constitui a sua incomparável dignidade. (ADORNO, 1951, p.102)

Todavia, a impossibilidade de se constatar a felicidade, no momento em que ela se apresenta não é o mesmo que admitir sua impossibilidade. Mesmo que muitas teorias (especialmente as psicanalíticas) apontem para a incompatibilidade da felicidade com a vida – visto que a ausência de tensão só se dá na morte –, a ciência e a filosofia não dão a esse apontamento o status de regra/certeza, haja vista que o tema ainda é objeto de várias áreas do conhecimento e do interesse público conforme mencionado no início desta seção.

Dito isto, cabe elucidar, aqui, que o presente texto trabalhará doravante com a aceitação de que a felicidade é possível, mas não reconhecível no momento em que se faz presente, conforme citação acima.

3.A QUASE (IM)POSSIBILIDADE DE SER FELIZ

Considerando que a felicidade é irreconhecível no momento em que se apresenta, que o desejo é sua matéria, que a infância atual²¹ tem apresentado patologias de estados depressivos ou oriundas destes estados, que a escola é o local em que as crianças convivem e passam a maior parte do tempo, cabe aos educadores, então, compreender os mecanismos de produção da infelicidade, de tais patologias a fim de reorientar suas práticas. A essa compreensão é que se dedica esta seção.

Partimos do pressuposto de que

Tornou-se perigoso o emprego da palavra felicidade desde seu mau uso pelas publicações de autoajuda e pela propaganda. Os que se negam a usá-la acreditam liberar os demais dos desvios das falsas necessidades, das bugigangas que se podem comprar em shoppings grã-finos ou em camelôs na beira da calçada, que, juntos, sustentam a indústria cultural da felicidade à qual foi reduzido o que, antes, era o ideal ético de uma vida justa. (TIBURI, 2011, s/n)

Tal perigo se refere ao fato de que há uma compreensão geral de felicidade que foi estabelecida, como disse Tiburi, por meio do discurso midiático. Tal compreensão se dá de forma a aniquilar a possibilidade de entendimento e reflexão crítica que conduz o sujeito a uma vida mais justa e melhor.

3.1. A produção da Infelicidade

Quando você ficar triste
 Que seja por um dia
 E não o ano inteiro
 E que você descubra
 Que rir é bom
 Mas que rir de tudo
 É desespero...
 (FREJAT et als., 2001)

Ainda, de acordo com Tiburi (2011),

A ausência de pensamento característica de nossos dias define a falta de lucidez sobre a ação. Infelicidade poderia ser o nome

²¹ Infância pensada a partir do ponto de vista do adulto.

próprio desse novo estado da alma humana que se perdeu de si ao perder-sedo sentido do que está a fazer. Desespero é um termo ainda mais agudo quando se trata da perda do sentido das ações pela perda da capacidade de reflexão sobre o que se faz. (TIBURI, 2011, s/n)

Desta forma, a infelicidade, ou a melancolia, ou a depressão, ou a angústia ou até o desespero são situações que estão intrinsecamente relacionadas à felicidade e sua possibilidade. A contradição da felicidade não a exclui. Só experimentamos a infelicidade ou os outros estados apontados acima porque neles se insere a felicidade. As emoções acontecem em tensão, não em exclusão mútua.

Enquanto o objetivo da vida humana é ser feliz – mesmo considerando que várias abordagens e nomenclaturas apontam para diferentes formas e razões para essa busca: pulsão, orientação divina, anseio próprio da espécie; temos o consenso de que a felicidade é a orientação para a nossa vida – o objetivo da sociedade administrada é tornar a felicidade cada vez mais adiada, produzindo, para isso, a própria infelicidade. Portanto, desorienta! Essa desorientação é produzida na medida em que nosso aparato sensorial é exposto incansavelmente a múltiplos estímulos (sons, imagens, cheiros, situações táteis). Note-se que tal exposição gera uma inibição da experiência estética, justamente por confundir nossa percepção. Assim, desorientados na busca da felicidade, o resultado desta é o encontro com a sua contradição – a infelicidade.

E, retomando o início da primeira seção deste texto, já está estabelecido o mal estar, a infelicidade em meio a tantos pseudoscaminhos que conduziram a felicidade. Muito embora a constatação de como essa infelicidade é produzida pareça, em um olhar superficial, coisa de ficção, de teoria da conspiração; ao aprofundar-se a atenção aos engendros da Indústria Cultural, percebe-se que a humanidade cria para si uma farsa para chamar de verdade.

3.1.1 Os motivos

O princípio impõe que todas as necessidades lhe sejam apresentadas como podendo ser satisfeitas pela indústria cultural, mas, por outro lado, que essas necessidades sejam de antemão organizadas de tal sorte que ele se veja nelas

unicamente como um eterno consumidor, um objeto da indústria cultural. (ADORNO, 2002, p. 131)

O século XX abriga em sua história Revoluções e crises que afetaram o mundo por causa da internacionalização da economia, dando início ao que se chamou de globalização. O sistema capitalista – que para Marx estaria fadado à superação pelo sistema socialista – se reinventou e se superou, instaurando uma economia de mercado que coloca tudo e todos em situação de igualdade; embora permaneça o apelo para que as pessoas se sintam únicas. Um exemplo bastante corriqueiro é o que acontece quando se efetua *login* em ambientes virtuais; os *sites* possuem recursos para personalizar propagandas. Se a pessoa logada procurou por um sofá em uma loja de móveis, por algum tempo, enquanto lê seus *emails*, suas mensagens em redes sociais ou simplesmente realiza uma busca em *sites* como Google, em cantos estratégicos de sua tela aparecerão propagandas de sofás de diversas lojas e de outros produtos da loja visitada virtualmente.

Essa personalização da propaganda faz com que os consumidores se sintam importantes e acreditem, realmente, que o produto anunciado é necessário e o melhor para si. Mas, essa estratégia é empregada justamente para massificar mais os consumidores, na ilusão de ter acesso a indicações personalizadas, a indústria de bens e serviços não precisa inovar muito, nem diversificar tanto seus produtos e/ou serviços.

A publicidade é um aspecto central na dinâmica do espetáculo. Com um pé fortemente fincado na circulação de mercadorias, outro no campo das práticas artísticas e criativas, a publicidade está tão incorporada à cultura das sociedades modernas que não concebemos a vida sem ela. (KEHL, 2004, p. 60)

Além desta igualdade entre consumidores, também foi criada uma igualdade entre pessoas e produtos quando estes passaram a ter importância imensa sem serem necessários. Como já dito, muitos produtos são adquiridos como se fossem fundamentais porque existe a ideia de que sem eles não é possível continuar, sua aquisição se torna imprescindível para a existência do comprador. Sendo assim, os produtos parecem sofrer um processo de personificação, assim como uma pessoa amada (familiar ou amante), que sem ela se pensa não ser possível viver. De tal modo, é possível afirmar que para a

Indústria Cultural tudo é igualmente mercadoria, assim deve ser tratado e, portanto, comercializado.

Contudo, comercializar pessoas ainda é considerado crime hediondo, assim sendo, as práticas de comércio também se reinventam, se remodelam e se instauram no cotidiano de maneira cada vez mais arraigada; desta forma, o que se vende é a imagem e cada vez a um preço mais barato, chegando, na maioria das vezes a resultar em lucro monetário para o comércio e em pseudo lucro sensorial para a pessoa que vendeu sua imagem.

A missão da indústria cultural, escreve Adorno, não é dirigir-se ao consumidor como sujeito pensante, mas desacostumá-lo de sua subjetividade! [...] E quanto mais o indivíduo, convocado a responder como consumidor e espectador, perde o norte de suas produções subjetivas singulares, mais a indústria lhe devolve uma subjetividade reificada, produzida em série, espetacularizada. Essa subjetividade industrializada ele consome avidamente, de modo a preencher o vazio da vida interior da qual ele abriu mão por força da “paixão de segurança”, que é a paixão de pertencer à massa, identificar-se com ela nos termos propostos pelo espetáculo. (KEHL, 2004, p. 52-53)

A Indústria Cultural se especializa cada vez mais, colocando a seu serviço as descobertas científicas, as práticas religiosas, as peculiaridades culturais, a arte; misturando tudo em um grande balaio e, diminuindo as diferenças – não em quantidade, mas em importância.

Ao indivíduo como consumidor corresponde, logicamente, a arte como mercadoria. A arte não teria mais uma função subjetivamente, como expressão do artista enquanto sujeito do desejo – essa a dimensão de universalidade que permite que a obra de arte diga a respeito a todos. Ao contrário, adquire uma função objetiva – como valor de troca – que se dirige a um “outro” universal: os receptores como mercado. (KEHL, 2004, p.55-56)

Ou seja, como tudo pertence ao mesmo grupo de classificação – o da mercadoria –, as diferenças que há entre as coisas, entre pessoas e entre coisas e pessoas, continuam existindo mas não possuem relevância. Isso pode ser visto, inclusive, no discurso educacional. Na Educação Escolar há um imperativo, pelo menos em nosso país, de que é preciso partir da realidade do aluno para se avançar na aprendizagem; é preciso que o professor respeite

sua história de vida, seus gostos, suas crenças e sua cultura familiar para planejar suas aulas. Mas, também, esse mesmo planejamento deve seguir um currículo único para todos os alunos, o material didático é o mesmo para todos, os tempos escolares são os mesmos, as roupas são iguais (uniforme escolar)²², provas são iguais. E, ainda que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional garanta uma autonomia aos sistemas de ensino quanto à organização, sistemas de progressão, avaliação e financiamento, tal autonomia não se estende aos alunos/indivíduos. Para eles o currículo está pronto, as regras estão postas; os alunos continuam diferentes entre si, mas para a maioria dos adultos e do próprio sistema escolar, essas diferenças não são percebidas, porque não importam.

Este é apenas um exemplo de como as diferenças que marcavam as subjetividades passam a ser acessórios; são menosprezadas a ponto de não significarem mais. Elas estão ali, mas não constituem mais traços de seus possuidores. E assim, as pessoas passam a não considerarem suas próprias diferenças. Aderem a essa tendência de padronização como um ritual de expurgação; como se o fato de não ser igual fosse um pecado. Como no conto de que todos os demônios fizeram uma reunião para prestar contas de suas maldades ao demônio chefe e, o mais bem sucedido foi aquele que - dentre os que causaram guerras, genocídios, epidemias - conseguiu convencer à humanidade de que demônios não existem, assim também somos conduzidos para a crença de que somos todos iguais e acabamos, até mesmo, por exigir o mesmo tratamento²³.

Para se legitimar, a Indústria Cultural, como dito anteriormente, se utiliza das descobertas científicas. Os avanços da Psicologia para a compreensão da psique humana e seu tratamento, também são utilizados para o convencimento de que as necessidades humanas são exatamente aquelas que podem ser

²² A intenção aqui não é criticar ou manifestar uma posição contrária ao uso de uniforme escolar, mas sim chamar a atenção para as exigências que as instituições de ensino fazem e que tendem a tornar os alunos uniformizados e uniformes. Embora, o uso do uniforme (vestimenta) seja exigido na maioria das instituições escolares sob o pretexto de segurança, de identificação em grupos; há que se pensar se esta é a única ou a mais viável maneira de garanti-las.

²³ A crença na igualdade citada neste texto não se refere aos direitos, embora tenham relação com eles. Além disso, o texto, neste momento, considera uma visão panorâmica da situação social. Embora, se olhar focadamente possa vislumbrar as diversas formas de resistência (movimentos sociais, por exemplo), de certa forma, esses grupos também se homogeneizam.

satisfeitas por meio de mercadorias cada vez mais caras (não em sua produção) e cada vez em maior quantidade; os avanços da Farmacologia para o tratamento e cura de doenças têm sido utilizados, também, para a produção química de bem estar e momentos de êxtase, sem que as consequências sejam consideradas como algo que tenha relevância.

A esse respeito, Maria Lucia Homem (2003) escreve para o Segundo Encontro Mundial de Estados Gerais da Psicanálise nos seguintes termos:

[..] vivemos sob uma crescente e aparentemente inevitável mercantilização de todos os domínios da experiência humana. Como situar o sujeito contemporâneo quando tal consumismo penetra territórios até então sagrados e restritos ao âmbito do privado, como seu corpo, agora remodelado (modelagem estética), reconstruído (bodybuilding), re-instaurado (procedimentos cirúrgicos), enfim, refeito? Ou sua alma, 'aquietada' com produtos psicofarmacológicos, prozacs cada vez mais "eficazes" na tentativa de domesticar o medo, a tristeza e a angústia (vide o approach bioquímico do pânico e depressão, sintomas da modernidade)? O sujeito tende a desaparecer, a objetificação radical alcança seu último reduto. (HOMEM, 2003, p. 5)

Além disso, a autora demonstra que a Indústria Cultural, com o aval da ciência e da tecnologia coisifica a mente, ao transformá-la em cérebro para poder medicar, criar sensações e controlar a partir dos aspectos físicos.

Dito isso, a infelicidade passa a ser falta de substâncias no cérebro, que podem ser repostas, ou substituídas por substâncias sintéticas de melhor desempenho. Essas substâncias, por sua vez, são comercializadas (legalmente ou não) sob diversas formas, preços e de acordo com múltiplas necessidades. A felicidade está na prateleira da farmácia, ou nas mãos de um traficante.

Com tanta felicidade à venda e disponível a todos, a infelicidade é o único propulsor para o consumo das mercadorias que a tragam implicitamente. Mas a questão é que se a felicidade for atingida, a satisfação será sentida e o consumo sofrerá uma refração. Tal situação é inadmissível em uma organização social pautada no lucro e na mercantilização de tudo, já que o consumo é feito para gerar mais consumo. Desta forma, (falsamente) ao alcance das mãos, tornou-se necessário que a Indústria Cultural também produza a infelicidade. Com essa produção, garante-se também o controle do

sentimento de ausência, de tal modo que se torna possível suprimi-lo ou aumentá-lo como aprover ao mercado e às mercadorias.

Veja, se é possível produzir um sentimento de infelicidade para que a felicidade seja desejada e muitas coisas sejam compradas a fim de possuí-la, então, também deve se buscar uma forma de administrar tal sentimento a fim de que constantemente se apresente como novo. O ideal é que o infeliz tenha a noção de que nunca fora tão infeliz – mesmo que o tenha sido há minutos atrás – e perceba em determinado objeto a saída de tal condição. Portanto, o sentimento de ausência, de falta, que caracteriza a infelicidade passa a ser controlado para que às vezes seja imenso a ponto de se gastar todo o limite do cartão de crédito numa única ida ao shopping, e suprimido ao ponto de se sentar numa praça, contemplar a paisagem e sentir que nada lhe falta, que tudo está completo dentro de si – até que passe o pipoqueiro, o sorveteiro ou o vendedor de alguma bugiganga vitalmente necessária apenas para que se saiba que sem ela a vida continuaria possível.

Isso tudo, porque já não basta criar nas pessoas a necessidade do espetáculo, de ser visto ou de ter que estar sempre na moda para existir. Embora,

Não estou certa de que a passagem do conceito de indústria cultural para o de sociedade do espetáculo represente uma mudança de paradigma; talvez seja uma consequência da própria expansão daquela indústria, tal como Adorno a analisou em 1947, com o auxílio da mais poderosa de todas as mídias: a televisão. Da indústria cultural à sociedade do espetáculo, o que houve foi um extraordinário aperfeiçoamento técnico dos meios de se traduzir a vida em imagem, até que fosse possível abarcar toda a extensão da vida social. (KEHL, 2004, p.43-44)

Quem dita a regra em nossa época é o ponteiro dos segundos e o ritmo frenético das atividades que desempenhamos (múltiplas atividades simultaneamente porque precisam ser terminadas logo), das informações que recebemos (como disparos de metralhadora porque em segundos não serão mais necessárias), do preparo dos alimentos (que em reino de microondas são preparados em poucos minutos, quando antes demorariam muito mais – sem fazer diferença se o sabor está se alterando, porque não se tem tempo para degustar o importante é comer rápido, não há tempo a perder) e da duração

dos relacionamentos (que estão se virtualizando porque estar junto, presencialmente ao mesmo tempo é desnecessário, a virtualidade garante a multiplicidade de afazeres e a facilidade de se desconectar, da mídia e da outra pessoa/coisa). Essa regra imposta pelos ponteiros do segundo também é o ritmo imposto ao desejo. Deseja-se cada vez mais em cada vez menos tempo.

3.1.2 Os mecanismos

[...] a publicidade vende sonhos, ideais, atitudes e valores para a sociedade inteira. Mesmo quem não consome nenhum dos objetos alardeados pela publicidade como se fossem a chave da felicidade, consomem a imagem deles. Consome o desejo de possuí-los. Consome a identificação com o “bem”, com o ideal de vida que eles supostamente representam. (KEHL, 2004, p.61)

Como dito anteriormente, o desejo é a matéria da felicidade e, tem sido também, o objeto de domínio pelos meios de comunicação em massa e pela Propaganda. Esta dominação se dá de tal forma que o consumo pode ser comparado à religião. Os shoppings são as novas igrejas e não desejar o que se vende é o novo pecado; quando se entra num deles se sai do mundo real. A arquitetura desses templos propiciam que a pessoa ao adentrar fique alheia ao mundo exterior, não se tem ideia do clima, do tempo – a temperatura é controlada, o ar é controlado, tudo cheira a novo e novidade; as cores, a disposição dos objetos a serem vendidos, são os novos ídolos a serem contemplados e adorados; os grandes espaços vazios e a altura do teto impõe a grandiosidade e o sentimento de pertencimento junto com os demais, pois todos estão ali para o mesmo ritual: comprar. Para reforçar a aura religiosa, muitas vezes, uma música ambiente pode ser escutada o tempo todo – mas como deve agradar a todos, não se trata de música do momento (*hit parade*), trata-se de música instrumental sem muitas nuances, como num templo de meditação.

Não se observa mais as particularidades regionais, o comércio local desaparece; tudo é franquiado, pertencente a redes nacionais e internacionais. Todos os fiéis dos *shoppings centers* são cidadãos do mundo e, como tais, recebem o direito de serem tratados como iguais. Tudo se uniformiza. É a Arquitetura a serviço do desmantelamento das subjetividades.

Não só a Arquitetura, mas diversas áreas do conhecimento humano se prestam à manutenção deste estado de coisas. A respeito disso, deste panorama atual, é possível afirmar que

[...]somos obrigados a respirar por todos os poros o fenômeno da globalização, que se apresenta visivelmente como o momento histórico em que as forças de dominação e de troca invadiram quase que integralmente as relações sociais, diluindo as manifestações do indivíduo no todo amorfo do coletivo; em que as mais aberrantes formas de barbárie e de irracionalidade destroçam povos, culturas, indivíduos, valores, sob os olhares indefesos, horrorizados ou indiferentes de bilhões de telespectadores; em que o extraordinário desenvolvimento científico-tecnológico, econômico e político coloca sua maquiavélica potencialidade a serviço do controle social, da invasão da privacidade, da manipulação dos indivíduos; em que a fome, o desemprego, o sofrimento, o atraso social e cultural atinge mais da metade dos habitantes do planeta. Nada escapa aos tentáculos invisíveis da dominação. (PUCCI, 2001, p.16-17)

Embora Bruno Pucci, na citação acima, se refira ao século XX, tal constatação ainda é feita no século XXI. Com a diferença de que o extraordinário desenvolvimento, tem se feito ainda mais extraordinário e, cada vez mais, voltado para a dominação.

Além da Arquitetura, outra área do conhecimento humano que movimenta e organiza essa dominação é a Publicidade, uma vez que

[...] quanto mais se aprofunda a estrutura de produção concentrada nas mãos de poucos, maior importância ganhará a publicidade e mais sofisticadas se tornam as formas de envolvimento de consumidor. Um dos resultados deste envolvimento é a introdução da falsa idéia de que a posse dos produtos anunciados é a principal garantia de felicidade. Entramos, portanto, no mundo das ilusões. Na verdade, os bons publicitários afirmam que não estão preocupados em vender produtos, mas em vender “imagens” e “emoções”. Estão preocupados, principalmente, em garantir a identificação da marca do produto que anunciam com imagens e ilusões sedutoras. E é porque cada um de nós é um rico espaço para o desenvolvimento de ideias e desejos, que os publicitários têm excelentes chances de acertar. (SOARES, 1988, p.28-29)

Contudo, há que se observar que a Publicidade, para movimentar e organizar a dominação acima referida se apossou de teorias do comportamento humano, sobretudo da psicanálise.

A BBC de Londres exibiu, em 2002, um documentário produzido por Adam Curtis, intitulado *Century of Self*, no qual demonstra como a teoria psicanalítica foi utilizada pela Propaganda na manipulação dos sujeitos. Esse documentário foi dividido em quatro episódios (Maquinas de Felicidade, Engenharia do Consentimento, Há Um Policial Dentro de Nossas Cabeças e Devemos Destruí-lo e Oito Pessoas Bebendo Vinho em Kettering) e sintetiza de maneira bastante elucidativa como a manipulação dos desejos, pensamentos e comportamento vem sendo realizada com maestria pelos dominadores a partir da aplicação de diferentes campos do conhecimento. Por entendermos ser relevante, dedicaremos alguns parágrafos para descrever um pouco do quadro trazido por tal documentário.

De acordo com tal documentário, Edward Bernays (sobrinho americano de Freud) foi a primeira pessoa a pegar as ideias de Freud sobre seres humanos e usá-las para a manipulação das massas. Ele mostrou às corporações americanas, pela primeira vez, como elas poderiam fazer as pessoas quererem coisas que elas não precisam. Isso acontece ao associar bens de consumo aos seus desejos inconscientes. A partir disto, surgiu uma nova idealização política de como controlar as massas. Ao satisfazer os desejos egoístas das pessoas se pode fazê-las felizes, e portanto, dóceis. Esse foi o começo do Eu consumista que dominou o mundo moderno.

Freud em sua teoria afirmava que havia nas pessoas perigosos impulsos originários de nosso passado animal – sentimentos reprimidos porque são perigosos demais.

Ainda de acordo com o documentário, em 1914 a guerra a que a Europa foi levada pelo império Austro-húngaro fez com que Freud visse a escalada de horror como uma terrível evidência da verdade em suas descobertas no campo da psicanálise; tanto que ele teria escrito que isso (a guerra) seria exatamente como se deveria esperar que as pessoas fizessem. Governistas tinham liberado as forças primitivas nos seres humanos e ninguém parecia saber como pará-las.

Quando os Estados Unidos decidiram entrar em guerra contra a Alemanha e a Áustria, o governo preparou um comitê de divulgação e contratou Bernays para promover os objetivos da guerra da América na

imprensa. Ao termino da Guerra ele acompanhou o presidente à Conferência de Paz na França.

Neste documentário, é exibido um trecho de um relato do próprio Bernays. No vídeo ele diz que ao retornar aos Estados Unidos após a Conferência de Paz na França, pensava que se era possível usar a propaganda para a guerra, também deveria ser possível usá-la para a paz. Diz ainda que o termo propaganda tinha se tornado um palavrão por ser usada pelos alemães e que ele buscou outras palavras, chegando à expressão assessoria de relações públicas.

Como a América tinha se tornado (desde o fim do século XIX) uma sociedade industrial massiva com milhões de pessoas vivendo juntas nas cidades, Bernays resolveu alterar o modo como essa nova massa pensava e sentia. Para isso se utilizou da Teoria de seu tio Freud com intuito de lucrar com a manipulação do inconsciente.

Há, no documentário, um depoimento de Pat Jackson (assessor de relações públicas) relatando que o que Bernays pegou de Freud, realmente, foi a ideia de que há um monte de coisas envolvidas nas decisões humanas. Não somente entre indivíduos mas, principalmente, entre grupos. Essa ideia se tornou mais importante do que informações que dirigem o comportamento. Então, ele começou a buscar formas de tocar as emoções irracionais das pessoas.

Bernays preparou experiências com as mentes das classes populares. Uma dessas experiências foi a persuasão das mulheres ao hábito de fumar a pedido de Hill (presidente da corporação americana de tabaco) para que encontrasse uma forma de quebrar o tabu de que mulheres não fumam – porque isso resultava em perda de metade do mercado de tabaco.

Ele conseguiu tal feito associando a imagem do cigarro ao falo, fazendo com que as mulheres sentissem que ao fumar em público teriam o suposto poder masculino. Para isso armou uma situação em que jovens mulheres fumariam em público durante ato cívico e alertou à imprensa de que haveria uma manifestação das mulheres em protesto exigindo igualdade de condições e que esta manifestação recebia o nome de Tochas da Liberdade. Desta forma associou liberdade, tocha (da estátua da Liberdade e do cigarro) e a independência. Uma frase pensada movimentando muita emoção e o

comportamento não racionalizado se fez presente. Até hoje, ainda há a ideia de que a mulher que fuma é mais independente do que a que não fuma. Embora existam fortes campanhas anti-tabaco e em defesa da saúde (inclusive com criação de leis limitando os espaços e atribuindo multas para fumantes e estabelecimentos que não respeitem as restrições ao fumo) o que acontece na esfera ideológica – minuciosamente premeditada pela Indústria Cultural – ainda é mais potente em termos de efeito no direcionamento do comportamento. Isso porque a própria saúde se tornou mercadoria, e uma mercadoria com vasto rol de possibilidades de investimentos com retorno rápido: planos de saúde, remédios para prevenir, remédios para curar, redes de alimentos mais saudáveis (sem agrotóxicos, com probióticos, etc), programas de exercícios e profissionais para executarem tais programas de cura, prevenção ou manutenção, entre outros.

O fato de um comportamento irracional poder ser produzido por tais associações significa que coisas não importantes podem virar fortes símbolos emocionais de como uma pessoa quer ser vista pelas outras pessoas.

Também é exibido um depoimento de Peter Strauss (funcionário de Bernays) em que diz que Bernays descobriu uma maneira de comercializar sem ser aquela que vende para o seu intelecto (que tenta convencer a comprar algo, convencer de que esse algo é necessário), mas, vender convencendo que a pessoa se sentiria melhor se tivesse esse algo desnecessário. Então, desta forma, Bernays teria dado origem à ideia de que não se está somente comprando um produto, o consumidor está, sim, se comprometendo de maneira pessoal e emocional com o produto ou serviço.

As corporações americanas ficavam fascinadas com o trabalho de Bernays; tinham saído ricas da guerra, mas se preocupavam cada vez mais com a vazão de seus produtos que, a partir da guerra, eram produzidos em larga escala e podiam chegar ao ponto de não serem mais comprados. As pessoas teriam o suficiente e parariam de comprar porque os produtos eram vendidos com apelo de serem necessários, agregando a essa necessidade características de durabilidade e funcionalidade que traziam a praticidade. Essas corporações perceberam que precisavam mudar a forma de pensamento das massas a respeito dos produtos.

De acordo com o documentário, um banqueiro norte americano – Paul Mazer – referindo-se a esse panorama, teria escrito que deviam mudar a América de uma cultura de necessidade para uma cultura de desejos. Sendo assim, as pessoas precisariam ser treinadas a desejar para quererem coisas

novas antes de consumirem as antigas. Então, no início dos anos 20, houve uma grande abertura para as técnicas de Bernays com o objetivo de vender produtos às massas. Os bancos de Nova Iorque fundaram cadeias de lojas de departamento – por toda a América do Norte – que teriam a incumbência de dar vazão aos produtos de massa, por outro lado, Bernays deveria criar um novo tipo de consumidor.

Para isso criou técnicas de persuasão que continuam em uso até hoje: produtos associados a figuras famosas, propagandas em filmes, anúncios de carros como símbolos da sexualidade masculina... Além de contratar psicólogos para escreverem artigos sugerindo que determinados produtos eram bons para as pessoas (artigos, estes, que eram publicados como pesquisas independentes do produto), organizou desfiles em lojas de roupas e pagou celebridades para dizerem que roupas expressavam a personalidade de alguém, divulgou também a ideia de que pessoas comuns deveriam comprar ações nas bolsas de valores (devolvendo aos bancos o dinheiro investido no comércio de bens de consumo).

O presidente dos Estados Unidos, Hoover (1928) concordava com Bernays e articulou a ideia de que o consumo seria o motor da vida americana, chegando a dizer para um grupo de publicitários que deveriam superar esse trabalho de criação de desejos e transformar as pessoas em máquinas de felicidade que seriam a chave para o progresso econômico e esse sujeito do consumo feliz e dócil criaria uma sociedade estável.

Com o colapso da bolsa de valores em 1929 veio a recessão e o desemprego, levando os trabalhadores a pararem de comprar produtos que não eram necessários. A partir da ruína econômica, ruiu a realidade de consumo criada por Bernays e a Europa também entrou em crise por causa disso.

Foi neste cenário que Freud escreveu a obra conhecida no Brasil sob o título *Mal-Estar na Civilização*, em que demonstra como esta (a civilização) foi criada para controlar as forças perigosas inerentes ao ser humano e o ideal de liberdade individual era impossível. As pessoas não deveriam se expressar porque isto seria perigoso demais, deveriam sempre ser controladas e, conseqüentemente, sempre descontentes – porque a alegria ou a felicidade,

provenientes da liberdade resultante da expressão livre, traria à tona as forças internas tão perigosas. Dito isto, a ideia de democracia como igualdade entre os homens era uma utopia.

Com essa descrença na democracia, em 1933, o Partido Nacional Socialista (na Alemanha) conseguiu eleger Hitler que, para sanar os males causados pelo regime democrático (pobreza e desemprego) faria com que o Estado tomasse as rédeas de tudo, incluindo planejamento da produção e o lazer. O partido dizia que esta nova forma de administrar manteria os desejos e sentimentos das massas ao centro, mas seriam canalizados para a união da nação. Assim, Goebbels (Ministro Alemão da Propaganda) produziu grandes comícios demonstrando como era possível forjar a mente de toda a população como uma unidade de pensamento, sentimento e desejo. Para isso, tinha como inspiração os artigos de Bernays.

Freud dizia que os grupos se uniam por forças libidinais, como elos de amor, e que o ódio era dedicado aos de fora do grupo. Expunha estas descobertas como avisos que possibilitariam evitar a barbárie, mas os nazistas estimularam tais forças sob o pretexto de que podiam controlá-las.

Nos Estados Unidos também aconteciam conflitos e a democracia ficou ameaçada, pois a população furiosa voltou esse ódio contra as corporações que, aparentemente, teriam causado tal desastre.

Em 1932 o presidente norte americano eleito – Roosevelt – também usou o poder do Estado para controlar a democracia com o objetivo de fortalece-la. Recrutou tecnocratas e projetistas para desenvolverem gigantescos projetos industriais que ficariam sob a administração do Estado, já que, para ele, o capitalismo – da forma como tinha se estabelecido – já não atendia às modernas economias industriais. Essa ação causou admiração dos nazistas (especialmente de Goebbels). A diferença entre eles era o fato de que o presidente dos Estados Unidos considerava a população racional e apta a opinar e contribuir para a administração do país. Essas opiniões eram coletadas e publicadas pelos analistas Gallup e Remo. Eles rejeitavam a concepção de homem propagada por Bernays e partiam do pressuposto de que a pesquisa de opinião, baseada em perguntas fatuais (sem manipulação das emoções) permitia que se confiasse nas pessoas para saber o que elas

queriam. Assim, Roosevelt criava uma nova massa: a de cidadãos sensíveis que participariam da administração do país.

Para as corporações norte americanas isso representava uma ditadura e quando Roosevelt foi reeleito, iniciou-se uma batalha entre Estado e iniciativa privada para a posse do poder. Nesta batalha, Bernays (e a profissão de relações públicas, criada por eles) estava ao centro, de forma que suas técnicas de persuasão começaram a ser utilizadas em larga escala mostrando que não eram os políticos que haviam criado a América Moderna, mas sim os homens de negócios. Bernays e seu exército de Relações Públicas usavam propagandas, anúncios, conseguiam insinuar suas mensagens em editoriais de jornais. O governo, em contrapartida, produziu filmes alertando para a manipulação que estava sendo feita pelo mundo empresarial. Daí, Bernays difundiu a ideia de que a democracia só seria possível na sociedade capitalista e em nenhuma outra mais, pois os negócios conseguiram²⁴ responder aos desejos das pessoas de forma que os políticos jamais conseguiriam.

Enquanto isso, na Europa, Hitler e a liberação das forças internas nos homens, levaram a Alemanha à barbárie. Ao término da guerra que resultou em um mundo marcado pelo assassinato de milhões de pessoas de forma extremamente cruel e irracional, os políticos norte-americanos procuraram formas de controlar esse inimigo que estaria oculto na mente dos seres humanos.

No centro desse processo estavam os primos Anna Freud e Edward Bernays. Suas ideias foram utilizadas pelo governo e pela CIA para desenvolver técnicas de controle e manutenção da mente do povo norte-americano. Pois, o único modo de manter a democracia seria controlar o comportamento humano. Isso foi notado a partir do estudo sobre os soldados que eram mandados de volta para os Estados Unidos com problemas mentais. O projeto de reabilitação desenvolvido pelos psicanalistas do exército norte americano constatou que os transtornos apresentados não proviam de traumas, mas, que o stress fora causado pelos sentimentos violentos e

²⁴ Na verdade os negócios não conseguem atender aos desejos das pessoas, eles criam novos desejos e utilizam os mesmos para o controle das populações. Mas Bernays, difundiu a ideia de que eles conseguiram; para que as pessoas tivessem confiança nas mercadorias adquiridas, mais que nos políticos ou ações governamentais.

bárbaros dos próprios soldados que haviam sido reprimidos por serem terríveis demais. Revelou-se o temível papel do irracional na vida das pessoas.

A cumplicidade entre os alemães nos assassinatos de tantas pessoas mostrou como as forças irracionais liberadas podem aniquilar a democracia. Os políticos foram convencidos de que esse caos que está na base da personalidade humana poderia contaminar instituições, grupos, até a sociedade se tornar problemática. A psicanálise passou a ser utilizada como maneira de garantir uma estrutura interna que levasse as pessoas a se comprometerem com o ideal democrático sem permitir que esse compromisso se alterasse futuramente. Os cidadãos democráticos seriam, assim, criados tendo por base as ideias de Anna Freud- que consistia, basicamente, na crença de que as pessoas podiam ser modificadas a partir do controle de seus instintos a favor das convenções sociais.

Em decorrência do contingente de soldados com transtornos pós-guerra, no ano de 1946, o presidente americano Truman assinou a Lei de Saúde Mental Nacional que reconhecia como problema público as doenças mentais justificando o trabalho dos psicanalistas que seria ensinar às pessoas como controlar seus impulsos inconscientes. Eles poderiam modificar a sociedade porque era possível modificar a forma como a mente funcionava; as pessoas poderiam ser modificadas de maneira quase ilimitada. Centros de terapia foram montados, centenas de psicanalistas treinados, montagens de terapias para casais e assistentes sociais visitando casas para orientar a vida familiar. Tudo se firmando nas ideias de Anna Freud de que as pessoas deveriam ser encorajadas a se conformarem com os padrões estabelecidos socialmente para fortalecer o ego e obter o autocontrole.

A crença era de que o caminho para a felicidade estaria na adaptação ao mundo. Acreditavam, também, que as pessoas podiam ser apartadas de suas paixões e impulsos neuróticos definitivamente e se adaptarem à própria realidade, sem nunca questioná-la, sem sofrimento. A escolha básica era entre ser servo ou senhor diante de suas paixões.

O controle total se tornou muito interessante aos políticos da época que poderiam criar cidadãos modelos. Isso, por sua vez, foi um atrativo para as empresas que poderiam criar consumidores modelos. Então, um grupo de psicanalistas, liderados por Ernest Dichter criaram uma gama de técnicas para

controlar o inconsciente do consumidor, tentando descobrir quais eram as motivações inconscientes para a ação de comprar.

Dichter, por meio dos grupos de discussões (criados por ele para explorar as relações consumo/consumidor em suas estruturas psicológicas), conseguiu entender o motivo de alguns produtos não serem bem aceitos no mercado e ao invés de modificar o produto (ou retirá-lo) modificou-se a relação dele com o comprador. Um exemplo utilizado no documentário em evidência, foi de uma mistura para bolos que não era vendida por despertar nas mulheres a culpa de desejarem a facilidade. Tal barreira foi transposta com a simples adição de ovo (nas instruções da embalagem e no comercial televisionado). O fato da mulher quebrar um ovo e adicionar à mistura a faria participante do processo de produção e não lhe imputaria culpa – prática que resolveu rapidamente o problema de vendas do produto. Essa técnica de grupo de discussões se tornou fundamental para o marketing.

Contudo, Dichter, considerava, assim como Anna Freud, que isso era mais do que simples venda, que o ambiente podia ser usado como fortalecedor da personalidade humana. Os produtos teriam o poder de (além de atender aos desejos ocultos) forjar nos indivíduos uma identidade comum, criando uma sociedade estável.

Os psicanalistas, nos Estados Unidos, se tornaram ricos e poderosos. Nos anos cinquenta, a teoria psicanalítica foi disseminada com afinco na sociedade norte-americana fazendo surgir uma nova elite na política, no planejamento social e nos negócios. Essa elite era considerada necessária pois seria capaz de controlar as massas, já que os indivíduos não eram capazes (sozinhos) de serem cidadãos democráticos. Ela criaria as condições comportamentais para a existência do bom consumidor e do cidadão democrático.

Nesta mesma época, com a Guerra Fria, Bernays volta à cena, trazido pela necessidade política de acalmar a população em relação à possibilidade de guerra nuclear (a União Soviética havia explodido a primeira bomba de hidrogênio) e do comunismo. Ele mostrou aos políticos que não deveriam tranquilizar a população, mas encorajar o medo do comunismo e manipulá-lo como uma arma. Junto com a CIA e o governo norte americano, arquitetou

golpes contra países como, por exemplo, a Guatemala, que tinha um presidente socialista e Bernays fez com que a população norte americana acreditasse ser comunista e controlado por Moscou²⁵, criando condições para que o exército atacasse tal país sobre o pretexto de libertá-lo de um governo perigoso e opressor.

Tinham receio (os políticos) de que a União Soviética estivesse fazendo experiências psicológicas de lavagem cerebral e, então, resolveram fazê-las também. A CIA investiu milhões em experiências secretas sobre alteração e controle dos impulsos humanos. Essas pesquisas foram coordenadas pelo líder da Associação de Psiquiatras da América. Eles (os psiquiatras) acreditavam que a Psiquiatria deveria atuar junto ao governo dirigindo e monitorando atividades políticas porque sabiam (racional e cientificamente) o que era bom para as pessoas. Nestas experiências usaram drogas alucinógenas e eletroconvulsoterapia com o objetivo de apagar memórias e gravar novos padrões de comportamento. O resultado foi um enorme fracasso e muitas pessoas em estado vegetativo ou sem memória; o que levou ao questionamento das bases das ideias dos psicanalistas acerca do controle da mente.

Um desses questionamentos, vinha do último companheiro de Marilyn Monroe²⁶, Arthur Miller que, aos cinquenta minutos do segundo episódio do referido documentário, diz em depoimento que sua divergência em relação à psicanálise é acerca da visão preconceituosa de que o sofrimento seria um erro, ou um sinal de fraqueza ou mesmo de doença, quando, de fato, as grandes verdades que conhecemos viriam dos sofrimentos das pessoas. O problema não seria desfazer o sofrimento ao erradicá-lo da face da terra, mas, conforme Miller, fazê-lo se adequar em nossas vidas em vez de tentarmos nos curar dele, ou constantemente evitá-lo ou evitar qualquer coisa que não seja a visão lobotomizada que os psicanalistas chamavam de felicidade.

²⁵ Para isso, Bernays levou jornalistas influentes à Guatemala para conversas com políticos de oposição que confirmaram a orientação comunista do presidente, criou uma agência falsa de notícias nos Estados Unidos para disseminar falsos acontecimentos e instaurar o medo.

²⁶ Marilyn passou a infância em orfanatos e casas de famílias diferentes porque sua mãe passava por constantes internações devido a problemas psicológicos. Na fase adulta, era acompanhada por psicanalista por sofrer de ansiedade. Esse acompanhamento incluía fazer parte da vida familiar dele para que ela aprendesse como deveria ser o cotidiano em família e suprir sua carência de amor. Para isso a família do psicanalista colaborava também.

Hebert Marcuse também aparece no documentário como um dos questionadores da aplicação da psicanálise, relatando que a aparente prosperidade trazida pelo processo produtivo, consciente ou não, levava a um tipo de existência esquizofrênica. Diz ainda, que naquela sociedade havia uma quantidade enorme de agressividade e destrutividade acumulada por causa dessa prosperidade vazia. Ele trouxe a crítica quando expôs que a ideia de controlar as pessoas é errada; que os impulsos humanos não são inerentemente violentos ou ruins, a sociedade é que torna esses impulsos perigosos ao tentar reprimi-los e distorcê-los. Assim, o que Anna Freud e seus seguidores fizeram ao tentar conformar as pessoas à ordem social, foi torná-las perigosas.

Marcuse contrariou essas ideias freudianas e demonstrou que as pessoas não deveriam se adaptar ao mundo porque ele era corrupto e maligno. Desta forma, o foco saiu dos conflitos internos e passou para a própria sociedade. Ele indicava que a doença social estava na sociedade, não nas pessoas, e que não contestar as ideias em voga seria submeter-se ao mal.

Então, os psicanalistas freudianos de influentes, passaram a ser acusados de ajudarem a criar um controle social repressivo. Um pequeno grupo de psicanalistas considerava que os impulsos não deviam ser reprimidos e sim liberados, encorajavam seus pacientes a expressarem abertamente seus sentimentos. Isso se configurou como um ataque direto às ideias dos psicanalistas freudianos. O líder desse grupo era Wilhelm Reich que, contrariamente a Freud, afirmava que as forças internas das pessoas eram fundamentalmente boas e que a repressão social as distorcia, tornando as pessoas perigosas. Para Reich, o impulso natural era a libido – que se fosse liberado faria florescer o ser humano. Essa ideia o colocou em confronto direto com Freud e sua filha Anna que, como já dito, consideravam essas forças perigosas demais.

O ápice do confronto foi o convencimento, por parte de Anna Freud, da Associação Psicanalítica Internacional pela expulsão de Reich. Este, teria sido, em meados dos anos cinquenta, considerado louco e preso – tendo seus livros e artigos queimados por ordem judicial e morreu na prisão.

Nos anos sessenta, vários protestos foram feitos nas Universidades norte-americanas contra as corporações, acusando-as de lavagem cerebral já que o consumismo era mais que lucro, era a forma de docilizar as populações. Marcuse teria sido o mentor dos estudantes nestes protestos. Ele considerava que os freudianos teriam colaborado na criação de um mundo em que as pessoas eram apenas expressão de sentimentos e identidades manifestadas por meio de objetos produzidos em massa, resultando no que ele chamou de homem unidimensional.

Para Marcuse, o fato de as pessoas terem suas consciências, inconscientes e subconscientes manipulados pela estrutura do poder administrativo foi um fenômeno de grande impacto e essa manipulação pôde acontecer por meio do controle dos impulsos inconscientes expostos por Freud.

O movimento estudantil motivado pelas ideias de Marcuse apregoava que o governo deveria ser destruído, pois era ele que impedia as pessoas de buscarem a não-violência, o amor e o reforço aos próprios aspectos positivos. Contudo, o Estado reagiu violentamente, chegando ao confronto com uso de força policial.

Esses manifestantes perceberam que a opção seria uma autotransformação. Se muitas pessoas quisessem mudar e mudassem, a sociedade também mudaria. Para isso, voltaram às ideias de Reich de que se as pessoas conseguissem expressar seus lados interiores, se tornariam livres e autônomas.

As corporações ficaram apreensivas com a possibilidade de perder consumidores, mas acabaram descobrindo que estes sujeitos expressivos ainda eram consumidores, só que, de produtos que pudessem ressaltar suas individualidades. E elas não sabiam produzir isso porque estavam especializadas em produção em massa e padronização.

Empresas de propagandas prepararam grupos operacionais para descobrir como apelar a esses novos consumidores, o que incluiria variedade e que acabaria com o lucro das indústrias que só o tinham por produzirem em grandes quantidades de coisas iguais – estava perfeito na sociedade em que os indivíduos eram conformados e seus desejos padronizados.

Essa problemática para a indústria aumentou quando um empresário (Erhard²⁷) criou um curso para produzir esses novos sujeitos expressivos em larga escala. Ele aplicava as técnicas de expressão e isso foi sendo copiado em outros locais, atingindo um número alto de pessoas em curto tempo. A ideia central era a de que não existia uma individualidade fixa. Na verdade, qualquer um poderia ser qualquer coisa que desejasse ser. O curso levava as pessoas a se libertarem de todas as regras introjetadas até que não sobrasse nada internamente para lhe aprisionar. Esse nada seria um local poderoso, pois a partir dele é que existiria a possibilidade de criação – permitindo que cada um criasse a si mesmo da forma como quisesse.

Além das ideias de Reich, Erhard também se apropriou da teoria do potencial humano, que tem Maslow como um dos principais teóricos.

Ele [Maslow] criticou as outras forças, a psicanálise e o behaviorismo, por sua concepção pessimista, negativa e limitada dos seres humanos. Ao invés disso, propôs que as pessoas são basicamente boas ou neutras ao invés de más, que existe em cada um de nós um impulso para o crescimento ou cumprimento de potenciais e que a psicopatologia é o resultado de distorções e frustrações da natureza essencial do organismo humano. A sociedade frequentemente causa essas distorções e frustrações, e o problema ocorre quando supomos que o resultado dessas distorções e frustrações é a natureza essencial do organismo. Ao invés disso, devemos reconhecer o que poderia ocorrer se esses obstáculos fossem removidos. Aqui, vemos uma das razões para a popularidade do movimento do potencial humano entre aqueles que se sentem excessivamente restritos ou inibidos por seu ambiente. Maslow fala dessas preocupações e encoraja a crença de que as coisas podem ser melhores se as pessoas estiverem livres para se expressarem e serem elas mesmas. (PERVIN, JOHN, 2008, p.176)

²⁷ Werner Erhard é um empresário que desenvolveu uma clínica para utilizar técnicas de transformação individual em massa. Atualmente, emprega tais técnicas na geração de programas de transformação e ministra cursos a pessoas e organizações. Em seu site oficial (<http://www.wernererhard.com/index.html>), além de informações sobre seu trabalho, aparece na página principal e como legenda de uma foto sua, a seguinte frase: *Happiness is a function of accepting what is.* (A felicidade é a função de se aceitar o que se é). Embora a teoria que embasa sua prática seja contra o conformismo apregoado por Anna Freud, tal frase a princípio pode parecer muito conformista. Contudo, ela expressa a necessidade de se libertar das regras que fazem com que sejamos o que outros querem e possamos ser livres, encontrando nossa essência e assim, podendo ser felizes. Erhard foi considerado pelo *New York Times* como o pai da auto-ajuda. (disponível em: http://www.nytimes.com/2015/11/29/fashion/the-return-of-werner-erhard-father-of-self-help.html?ref=fashion&_r=0).

A ideia gerada no movimento estudantil (apropriando-se da crítica à teoria freudiana feita por Marcuse) foi dissolvida por essa nova visão, já que, com a possibilidade de autocriação as questões sociais deixariam de ser importantes. As pessoas (com a teoria de Erhard) podiam ser felizes sozinhas e mudar a sociedade era irrelevante. Essa ideia passou a ser defendida pelo movimento dos Yippies²⁸, cujo fundador foi treinado por Erhard. Mas, a política, se fosse inteiramente absorvida por essa ideia deixaria de existir, uma vez que a coletividade não teria importância alguma.

Essa nova visão de sujeito se alastrou intensamente por diversos países e diversas culturas. Mas, havia um dificultador, que era a maneira pela qual os sujeitos poderiam se expressar. Então, a partir da década de setenta, o capitalismo se associou a este movimento sob o pretexto de ajudar na expressão humana. Daí, um grupo de pesquisadores (psicólogos e economistas) do Instituto de Pesquisas de Stanford decidiu que era preciso criar um instrumento para medir os desejos individualizados a fim de satisfazê-los e não somente as necessidades básicas (ou aquilo a que as pessoas tinham sido convencidas de que seriam necessidades básicas).

Tal equipe utilizou a categorização de estágios pelos quais cada indivíduo passaria, como base para categorizar a sociedade – não mais por classes sociais, mas por desejos e impulsos inconscientes – cunhando uma nova expressão para nomear essas categorias: estilos de vida.

A partir desta categorização os empresários conseguiram saber quais grupos consumiriam seus produtos e, assim, poderiam divulgá-los como símbolos dos estilos de vida de tais grupos. Os políticos também conseguiram entender em que tipo de representante cada grupo votaria e passaram a discursar tendo em vista a construção de um perfil que seria aceito por cada um deles.

Na indústria os grupos de discussão criados para induzir consumidores a desejarem determinados produtos passaram a ter o objetivo de inventar uma nova variedade de produtos que atendesse aos determinados estilos de vida. Assim, os sujeitos expressivos que haviam feito manifestos contra o

²⁸ Youth International Party (Partido Internacional da Juventude). De forma bastante simplificada e reducionista são considerados como hippies politizados, mostrando indícios de uma possível convergência entre projetos de revolução cultural com projetos de revolução política.

conformismo imposto pelo consumismo, contra o governo e o capitalismo, tinham se tornado consumidores conformados a esse novo mercado, pois eram ajudados a se expressarem com a possibilidade de adquirir uma nova identidade ao comprar um produto.

A inovação tecnológica trazida pelos computadores – que permitiram a produção de menores lotes na fabricação – também fortaleceu a indústria no desenvolvimento de produtos diversificados para os diferentes estilos de vida. a partir de então, não há mais preocupação em não haver saída para os bens de consumo já que as necessidades e desejos se tornaram ilimitados e em constante transformação.

Criou-se a imagem de liberdade, da qual a política também se utiliza sob o nome de democracia, quando na verdade somos todos escravizados por nossos desejos. E para que essa dependência seja contínua, o capitalismo investe nas novas gerações. “Tendo aprendido a lição dos jesuítas – conquiste-os cedo e você os terá para sempre -, a propaganda já colonizou a infância e logo estará procurando técnicas para estabelecer fidelidade desde o ventre materno”. (FOLEY, p.27).

Colonizar parece ser a definição ideal para os dias atuais. A dominação aconteceu e se instaurou de tal forma que já age de forma exploratória sobre as pessoas e suas vivências. A propaganda percebeu, antes das outras áreas do conhecimento – antes mesmo que a Educação²⁹ – que a infância é o eixo de movimentação da sociedade atual. Nem mesmo a política partidária, com seu costume de abraçar, dar colo e beijar as crianças em época de campanhas eleitoreiras se deu conta de que as crianças, atualmente, são o centro em torno do qual gira o mundo. Mas a propaganda soube ver isso antecipadamente e conseguiu auxiliar esse processo de centralização com maestria.

Assim, a criança compreende que é o centro das rotinas familiares e/ou institucionais e, o comportamento derivado do desejo ilimitado, que deveria ser

²⁹ Embora a Educação, na maioria das suas vertentes teóricas e dos discursos empregados pelos seus sistemas, reconheça a infância como base da sociedade futura, discuta as referências dos adultos em relação ao desenvolvimento delas, a Propaganda saiu à frente nesta perspectiva. O ponto de vista sempre foi unilateral. Propõe-se a ensinar de forma lúdica, mas o lúdico é criado pelo adulto. Tudo é produzido, previsto e controlado pelo mundo adulto. Tímidas iniciativas podem ter sido implementadas de construir o Ensino a partir das próprias demandas da criança. Contudo, o que impera é o sistema pensado por adultos para a formação de adultos melhores num futuro não muito distante.

regulado, acaba não encontrando limitações e se fortalece enquanto uma espécie de tirania. Isso decorre, em parte, do apelo consumista e midiático a que a infância está exposta de forma que o processo de individuação é comprometido e se instaura um quadro patológico já que se trata de um processo e como tal, passa por diversas etapas e sofre muita influência de diversos fatores; sendo que se inicia na infância e, justamente por isso, é nessa época que os danos podem ser maiores.

[...] Segundo a professora primária Mara Escudero, “as crianças passam o dia inteiro em frente ao TV e depois ficam pedindo os produtos até deixar qualquer um louco”. A declaração da professora foi dada à repórter Dalila Magarian, da *Folha de São Paulo*, em maio de 1987, justamente nos corredores de uma loja de brinquedo da zona sul de São Paulo, onde a angustiada mãe procurava satisfazer as imposições de seus três pequenos filhos.

[...] A expressão “deixar todo mundo louco” merece uma reflexão quando a vítima do enlouquecimento não é apenas a mãe ou a fábrica, mas principalmente a criança em cuja mente se consolidam hábitos e visões do mundo que nem sempre se coadunam com projetos coerentes e equilibrados de vida. (SOARES, 1988, p. 29-30).

Essa dinâmica inclui todas as crianças que vivem em uma sociedade administrada, inclusive as que nada tem. Todas estão expostas à Publicidade, em todas o desejo é controlado pelo externo. Há muitas maneiras de tyrannizar o comportamento infantil. Podem ser produzidos: imperadores (aqueles que exigem que suas vontades sejam feitas e o conseguem apenas com suas ordens), ladrões (que não conseguem convencer outros a lhes conceder a satisfação de seus desejos e tyrannizam os outros a fim de lhes retirar aquilo que deveria pertencer a si) e chantagistas (aqueles que convencem com birras, ou explorando sua própria situação de miséria).

É nessa faixa etária que o desejo não é controlado totalmente, não há necessariamente, uma constância na capacidade de sublimação³⁰, o que

³⁰ Sublimação al. Sublimierung; esp. sublimación; fr. sublimation; ing. sublimation Termo derivado das belas-artes (sublime), da química (sublimar) e da psicologia (subliminar), para designar ora uma elevação do senso estético, ora uma passagem do estado sólido para o estado gasoso, ora, ainda, um mais-além da consciência. Sigmund Freud* conceituou o termo em 1905 para dar conta de um tipo particular de atividade humana (criação literária, artística, intelectual) que não tem nenhuma relação aparente com a sexualidade*, mas que extrai sua força da pulsão* sexual, na medida em que esta se desloca para um alvo não sexual, investindo objetos socialmente valorizados. Em vez de utilizar a noção hegeliana de Aufhebung

possibilita um direcionamento do desejo ao objeto que se quer vender. Portanto, ao criar uma associação implícita entre o que vai ser vendido e nossas verdadeiras necessidades, a Propaganda cria um efeito mais avassalador nas crianças do que nos adultos que, a princípio, teriam a capacidade de ponderar - ainda não consolidada na infância e os mecanismos de sujeição se tornam mais eficazes. A infância como centro de interesses do comércio possibilita criar um público fiel por longo período. Os pais se rendem à ditadura dos filhos e da moda e compram coisas totalmente desnecessárias, as crianças não se satisfazem com o adquirido, desejam mais, exigem mais. Mas não basta este círculo vicioso; essas crianças crescerão num ritmo de consumo mais acelerado ainda. Serão os compradores no futuro próximo e atrás de si, gerações de consumidores doentes.

Esse quadro, para além de utópico já se faz real. O intento, aqui, é chamar a atenção para o fato de que essa dominação é intencional e que está abrangendo muito rápido toda a população, inclusive dos países com regime político não capitalista; porque o alvo é o desejo e não a carteira; embora esta seja o objetivo. Haja visto que

Os publicitários descobriram que é possível fazer o inconsciente do consumidor trabalhar a favor do lucro de seus clientes. O inconsciente, como se sabe, não é ético – nem antiético. O inconsciente é amoral. Ele funciona de acordo com

(revezamento, substituição), que designa o próprio movimento da dialética em sua capacidade de converter o negativo em ser, Sigmund Freud adotou o termo sublimação, mais nietzschiano, oriundo do romantismo alemão, para definir um princípio de elevação estética comum a todos os homens, mas do qual, a seu ver, só eram plenamente dotados os criadores e os artistas. Sem dúvida, Freud atribuía à sublimação um lugar ainda maior, na medida em que ele mesmo declarou que, a partir dos 40 anos de idade, após o nascimento de seu quinto filho, havia praticamente suspenso qualquer relação carnal e posto sua atividade pulsional a serviço de sua obra, assim se inscrevendo no panteão dos grandes homens a quem admirava. Foi em 1905, em seus Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, que ele deu sua primeira definição da sublimação. Depois disso, em toda a sua obra, e especialmente nos textos reunidos sob a categoria de psicanálise aplicada*, a sublimação serviu para compreender o fenômeno da criação intelectual. Com a introdução da noção de narcisismo* e a elaboração de sua segunda tópica*, Freud acrescentou à idéia de sublimação a de dessexualização. Assim, em O eu e o isso*, sublinhou que a energia do eu*, como libido* dessexualizada, é passível de ser deslocada para atividades não sexuais. Nesse sentido, a sublimação tornou-se dependente da dimensão narcísica do eu. Entre os herdeiros de Freud, o conceito de sublimação quase não sofreu modificações. Não obstante, os partidários de Anna Freud consideram esse mecanismo como uma defesa* que leva à resolução dos conflitos infantis, ao passo que os de Melanie Klein* vêem nele uma tendência a restaurar o objeto bom* destruído pelas pulsões agressivas. Em 1975, o psicanalista francês CorneliusCastoriadis elaborou uma teoria original da sublimação, transpondo o conceito para o campo do fato social. (ROUDINESCO et. PLON, 1998, p.734).

a lógica da realização (imediata) dos desejos, que na verdade não é tão *individual* quanto parece. O desejo é social. Desejamos o que os outros desejam, ou o que nos convidam a desejar. Uma imagem publicitária eficaz deve apelar ao desejo inconsciente, ao mesmo tempo em que se oferece como objeto de satisfação. Ela determina quais serão os objetos imaginários de satisfação do desejo, e assim faz o inconsciente trabalhar para o capital. Só que o sujeito do inconsciente nunca encontra toda a satisfação prometida no produto que lhe é oferecido – nesta operação, quem goza mesmo é o capitalista. (KEHL, 2004, p. 61)

3.1.3 Os resultados

O lugar comum na infância é a Escola. Imagine-se a cena. No pátio, algumas crianças estão correndo, esticam os braços umas em direção às outras, emitindo sons que representam o que seus braços estariam projetando – uns atiram teias de aranha, outros disparam raios congelantes, outros teriam garras que rasgam a pele e surgem tanto para ataque quanto para autodefesa; outros, ainda, ficam invisíveis. Num canto, uma caixa de som ligada, transmitindo músicas em idioma estrangeiro, um grupo de crianças dançando e cantando (sem saber a pronúncia correta do que estão dizendo e, muito menos, o significado). Mais adiante, algumas crianças mais velhas manipulam seus celulares (achando que o fazem escondido) para acessar aplicativo de mensagens em grupo – conversando entre si com mediação do aparelho, mesmo estando lado a lado. De outro lado, em um corredor, uma sala com computadores e adolescentes realizando testes de conhecimentos através de programas que imitam o *layout* de games mais acessados por jovens. Um pouco a frente, uma turma assistindo, na TV, a exibição de mais uma produção cinematográfica de Hollywood. No final do corredor, um grupo, de quatro alunos, aguarda atendimento por terem sido agentes de um ato de agressão – todos com cabelos iguais, acessórios iguais e roupas semelhantes. Todos se adaptando ao grupo, sendo incluídos.

[...]o modo de inclusão imaginária proposto pela sociedade de consumo difere daquele proposto pelo capitalismo em sua fase produtiva. [...] nas condições atuais em que os homens valem menos como força de trabalho do que como consumidores, os valores que condicionam a inclusão se inverteram. Não mais o

esforço e o sacrifício, mas o “direito ao prazer”. Não mais o adiamento da gratificação, mas o gozo imediato de tudo o que se oferece para este fim. Não mais a renúncia pulsional e a “castração”³¹, mas a fantasia narcisista de um eu que se prolonga nos seus objetos de satisfação. Neste contexto, o recalçamento seria contraproducente. Não se trata mais de recalçar o desejo e sim de seduzir o sujeito do desejo, no sentido de “desviá-lo de seu caminho”. (KEHL, 2004, p. 58-59)

A cena descrita tem se repetido tantas vezes, em tantas escolas diferentes que, embora real, poderia ter sido criada para ilustrar, de certa maneira, o que tem acontecido com a infância de forma geral.

Em muitas outras situações extraescolares tais comportamentos também podem ser notados. As relações humanas mediadas pela tecnologia estão se tornando a regra e não a exceção. A imagem da conversa por mensagem de texto através do celular tem sido vista com absurda frequência nos mais variados locais e variadas situações. O fato de duas pessoas, que se encontram no mesmo local físico, tão próximas que seus corpos podem se tocar, preferirem teclar a pronunciar palavras – e teclar, na maioria das vezes é dispor de símbolos e siglas, não há necessidade das palavras na tela – tem sido motivo de grande preocupação e pesquisas das Ciências Humanas e Biológicas, além de motivo de piada e sátiras pela Indústria do Entretenimento.

No Brasil, foi criada uma produtora de vídeos de humor para veiculação na internet chamada Porta dos Fundos. Essa produtora divulgou em janeiro de 2015 um vídeo³² que satiriza um comportamento semelhante ao dos jovens. A cena inicia com foco em uma mão masculina teclando velozmente em um celular, ao lado um copo de vidro. Abre a cena aparecendo o rosto do homem que diz: Merda. A cena abre mais e visualiza-se que se trata de um restaurante com um casal sentado à mesa. A partir de então se inicia o seguinte diálogo:

Ela: (com cara entediada) Que foi?

Ele: (ainda olhando para o aparelho) Acabou a bateria do celular.

Ela olha para o lado, ele olha para ela com estranheza.

Ele: você pintou o cabelo?

³¹ A autora se baseia em termos, conforme diz, utilizados por Adorno no texto Indústria Cultural e salienta que castração e recalçamento parecem ser usados por ele de maneira leiga. Castração, desta forma, estaria ligada à coerção social sobre as possibilidades de prazer individual e recalçamento, à repressão/impedimentos sociais.

³² Disponível em: <http://www.portadosfundos.com.br/video/sem-bateria/>

Ela: (com cara de espanto) Pinte! Há umas quatro semanas.

Ele: Quatro semanas...

Ela mexendo com um palitinho a bebida de um dos copos, ele suspira...

Ele: E aí, como é que foi teu dia?

Ela: Normal. Aquela coisa, né?! Trabalho casa, casa trabalho.

Ele: (olhando para o celular) Aquele cara lá, o... seu chefe... parou de te encher o saco?

Ela: (com cara de interrogação) Chefe?

Ele: (olhando pra ela) É, aquele... Ronaldo...Rodolfo...

Ela: Rogério?

Ele: Isso! Rogério!

Ela: Não é meu chefe mais há três anos.

Ele: Não é mais?

Ela acena a cabeça negativamente com cara de desdenho.

Ele: Bom, pelo menos ele parou de te encher o saco, né?!

Silêncio. Ela, cabisbaixa, circula o dedo na borda do copo. Ele cabisbaixo tenta ligar o celular. Ela bebe um gole, apoia o cotovelo na mesa e a cabeça na mão. Ele bate levemente o celular na mesa.

Ele: E a Sabrina, hein? Tua amiga... Vivia colada contigo, você vivia colada com ela. Sumiu. Cadê a Sabrina?

Ela: (cara de impaciente) Morreu.

Ele: Morreu?

Ela: Morreu, ué.

Ele: (cara de indignado) Você não falou nada!

Ela: Você estava no velório!

Ele: (cara de dúvida) Eu tava no velório?

Ela: (mais impaciente) Entra no seu *Instagram*, tá aí ó: *hashtag* velório Sabrina, *hashtag* triste.

Ele: (olhando o celular e balançando negativamente a cabeça): Não. Acabou aqui.

Um adolescente entra em cena.

Adolescente: Mãe, mãe, vamos lá fora, quero te mostrar uma coisa.

Ela: (sorri e afaga o cabelo do adolescente) Ah, filhote! Mamãe já vai. Vai indo, tá?

Ele: (boquiaberto olhando o adolescente; depois olha pra ela e sussurra) É meu?

Ela: Uhum

Ele: Quando?

Ela: A última vez que acabou a bateria.

A cena se encerra com a música padrão da produtora.

Rir de coisas que, se olhadas com maior demora seriam motivo de preocupação, também é um mecanismo de produção da infelicidade. O riso não é sinônimo de alegria ou de felicidade, mas é um recurso poderoso para banalizar coisas e/ou situações que possuem em si certa gravidade. Tal banalização acaba por reforçar esse comportamento; por isso, será cada vez mais naturalizada a cena de duas pessoas (ou mais) em suposto silêncio interagindo virtualmente, mas dispostas presencialmente. Isso tudo é de tão grande perversidade que “se assemelha a um cochicho discreto”. A fala, desta forma, vai perdendo o volume, a intensidade e a corporeidade. Estamos sendo roubados de nós mesmos³³.

A respeito disto e da cena escolar, descrita anteriormente, é sabido que:

O excesso de estímulos, atividades, brinquedos, propagandas, uso de *smartphones*, *videogames*, TV e informações escolares satura a MUC³⁴ dos filhos da humanidade, gera um trabalho intelectual escravo, editando seus pensamentos em níveis jamais vistos.

Uma criança de sete anos, na atualidade, provavelmente tem mais informações do que tinha um imperador no auge da Roma antiga e do que tinham Pitágoras, Sócrates, Platão, Aristóteles, enfim, os grandes pensadores da Grécia antiga. Diante disso, como evitar que as crianças estejam mentalmente agitadas,

³³ Parafrazeando título (e somente o título) de um livro escrito por Fábio de Mello: Quem me roubou de mim.

³⁴ Memória de Uso Contínuo

desconcentradas, impulsivas, irritadiças, com dificuldade de elaborar suas experiências? (CURY, 2015, p. 107).

E é justamente a elaboração das experiências que permite uma existência não traumática e possivelmente feliz. A produção da infelicidade, portanto, implica em tornar a experiência não realizável, ou atribui-se o nome de experiência às situações elaboradas, controladas e intencionais a que se submetem outras pessoas, ou seja; a definição de experimento passa a ser aplicada à palavra experiência e por adulterar o conceito, ela já não é possível.

Isso porque o simples fato de utilizar uma palavra alterando seu significado, altera também a forma como vivemos, nos portamos e concebemos as coisas, já que “as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação.”(LARROSA, 2002, p. 21-22). Esse efeito nefasto não é impresso somente à infância. Estamos, todos, sujeitos e somos o alvo de tal pauperização (tanto do conceito quanto da própria experiência em si).

Vivemos adaptados. Em geral, procuramos certezas e recusamos o questionamento delas. Quase que inconscientemente nos dirigimos à opinião média, aos lugares comuns, mesmo quando sustentamos a necessidade do pensamento crítico e reflexivo. Buscamos os limites e, quando assim o fazemos, excluimos as possibilidades. Vivemos de modo irrefletido. (OLIVEIRA, 2004b, p.12)

Walter Benjamin (1994, p.114) reconta uma parábola de um velho que, por ocasião de sua morte, revela a seus filhos a existência de um tesouro em seus vinhedos. Após cavarem descobrem que o tesouro era a própria produção de uva e, então, a lição passada seria a de que a felicidade está no trabalho e não no ouro. Benjamin usa esta parábola no intuito de ilustrar que uma experiência vivida já pôde ser comunicada e compartilhada com o outro, de forma que o afetasse também.

Atualmente estamos sendo devorados por uma infinidade de informações (que não contribuem para a formação, mas reiteram a semiformação) que além de não ser possível a experiência, também não é possível que quem a realize consiga comunicá-la de forma que também afete quem recebe a comunicação.

Nada mais nos afeta.

3.2. A (re)conquista da felicidade

[...] Para resolver na prática o problema político é necessário caminhar através do estético, pois é pela beleza que se vai à liberdade.
(SCHILLER, 1991, p. 39)

Michael Foley (2011), já citado anteriormente, irlandês radicado em Londres, escreveu sobre a felicidade na modernidade³⁵, que ele nomeou de Era da Loucura em livro homônimo. Neste, ele demonstra como a propaganda e a publicidade afetam nossa subjetividade através do conceito de *ad*.

A palavra *ad* de origem da Língua Inglesa se relaciona a conceitos próprios do campo da Publicidade; sua tradução para a Língua Portuguesa é de anúncios, mas é o prefixo da palavra propaganda também – *advertising*.

Que a propaganda exerce uma dominação pela criação do fetiche, já está exauridamente demonstrado. Mas, a forma como isso acontece na contemporaneidade é demonstrado de uma maneira clara e bem humorada – sem retirar toda a sua seriedade—, no seguinte excerto:

[...]Gastar dinheiro é a maneira mais fácil de ter orgasmo. Basta abrir a carteira e sacar o cartão de crédito cintilante. Assim o *ad* seduz o *idda* maneira tradicional: impressionando, bajulando e estimulando.
AD: Veja este imenso espaço que se eleva para o céu.
ID: NOSSA!
AD: Agora veja quantos prêmios maravilhosos.
ID: EU QUERO!
AD: Tudo isto é para você.
ID: PARA MIM!?
AD: Porque você é um ser único e maravilhoso.
ID: Luzes! Câmeras! Coloquem-me no horário nobre!
AD: E você não precisa se preocupar com os outros. Seja criança até morrer.
ID: (de cara feia) Será que você não devia dizer: para sempre?
AD: Foi o que eu disse: seja criança eternamente.
ID: OBA!!!
AD: Que seus desejos nunca diminuam e seus apetites jamais arrefeçam!

³⁵ O termo modernidade é referido pelo autor citado. Embora entendamos que se refere à contemporaneidade optamos por manter modernidade por estarmos nos referindo a uma obra que define o tempo desta forma.

ID: QUERO MAIS!
A propaganda sorri satisfeita! (FOLEY, 2011, p.27)

Note-se que o termo AD não recebeu tradução. Isso se deve ao fato de poder fazer uma dobradinha com o termo ID, mas, também pelo fato de que o AD assume uma posição no diálogo que vai além do que o termo Anúncio (que seria a tradução) representa. Neste caso o AD dialoga diretamente com o ID. Convence-o. Desempenha um papel determinante e de um poder aparentemente maior do que a censura do superego. É como se tivéssemos uma instância psicológica localizada fora de nós mesmos. Uma força motriz mais imponente que o ID e que tal como ele atua inconscientemente.

Foley(2011) também aponta para o fato de que seria mais sábio controlar o ID do que tentar combater o AD. E, esse controle se daria pela superação da ignorância. Seja pela análise, seja pela meditação, ao olharmos para nossos medos, desejos, demônios; ao conseguirmos compreendê-los, o Id estará sob controle. Mas, embora pareça simples, este é um encontro bastante complexo já que esses componentes do Id não são, todos, revelados ao consciente.

Ser feliz não é fácil. Mas é possível! Tudo depende de quanto trabalho na direção do conhecimento e do autoconhecimento se está disposto a realizar. Muitas vezes não há esta disposição, mesmo porque consumir os produtos da Indústria Cultural continua sendo mais prazeroso, ou porque, em outras vezes, momentos de alegria podem ser confundidos com felicidade.

Tal confusão também é motivada; não acontece de maneira natural ou espontânea, como aparentemente se percebe. A felicidade e a infelicidade estão mais em tensão do que em contrariedade uma à outra. Assim como o desejo é controlado para que a necessidade de consumo seja sempre presente, também a felicidade precisa estar sempre presente, inclusive no infeliz.

Embora pareça uma insanidade esta afirmação, de que há um imperativo de que mesmo quando infelizes devemos estar felizes, é exatamente o que acontece. Como somos equiparados à qualquer outra mercadoria, como consumimos à preços altos, mas barateamos muito nossa existência e nossas subjetividades; assim também, precisamos ser vendidos,

consumidos, utilizados pela propaganda e, sobretudo, devemos gerar lucro e manter o giro do capital. Por isso, e justamente por isso, pela esmagadora maioria das pessoas não conseguir dizer ao dinheiro quem é dono de quem³⁶, é que nos tornamos cartazes ambulantes, numa espécie de consumação coletiva daquilo que alertava Carlos Drummond de Andrade em seu poema *Eu, Etiqueta*.

Em minha calça está grudado um nome
que não é meu de batismo ou de cartório,
um nome... estranho.
Meu blusão traz lembrete de bebida
que jamais pus na boca, nesta vida.
Em minha camiseta, a marca de cigarro
que não fumo, até hoje não fumei.
Minhas meias falam de produto
que nunca experimentei
mas são comunicados a meus pés.
Meu tênis é proclama colorido
de alguma coisa não provada
por este provador de longa idade.
Meu lenço, meu relógio, meu chaveiro,
minha gravata e cinto e escova e pente,
meu copo, minha xícara,
minha toalha de banho e sabonete,
meu isso, meu aquilo,
desde a cabeça ao bico dos sapatos,
são mensagens,
letras falantes,
gritos visuais,
ordens de uso, abuso, reincidência,
costume, hábito, premência,
indispensabilidade,
e fazem de mim homem-anúncio itinerante,
escravo da matéria anunciada.
Estou, estou na moda.
É doce estar na moda, ainda que a moda
seja negar minha identidade,
trocá-la por mil, açambarcando
todas as marcas registradas,
todos os logotipos do mercado.
Com que inocência demito-me de ser
eu que antes era e me sabia
tão diverso de outros, tão mim-mesmo,
ser pensante, sentinte e solidário
com outros seres diversos e conscientes
de sua humana, invencível condição.
Agora sou anúncio,
ora vulgar ora bizarro,

³⁶ Expressão cunhada por FREJAT, 2001, faixa3, presente no seguinte verso: Eu desejo que você ganhe dinheiro/Pois é preciso viver também/E que você diga a ele, pelo menos uma vez,/Quem é mesmo o dono de quem.

em língua nacional ou em qualquer língua
(qualquer, principalmente).
E nisto me comprazo, tiro glória
de minha anulação.
Não sou - vê lá - anúncio contratado.
Eu é que mimosamente pago
para anunciar, para vender
em bares festas praias pérgulas piscinas,
e bem à vista exhibo esta etiqueta
global no corpo que desiste
de ser veste e sandália de uma essência
tão viva, independente,
que moda ou suborno algum a compromete.
Onde terei jogado fora
meu gosto e capacidade de escolher,
minhas idiosincrasias tão pessoais,
tão minhas que no rosto se espelhavam,
e cada gesto, cada olhar,
cada vinco da roupa
resumia uma estética?
Hoje sou costurado, sou tecido,
sou gravado de forma universal,
saio da estamperia, não de casa,
da vitrina me tiram, recolocam,
objeto pulsante mas objeto
que se oferece como signo de outros
objetos estáticos, tarifados.
Por me ostentar assim, tão orgulhoso
de ser não eu, mas artigo industrial,
peço que meu nome retifiquem.
Já não me convém o título de homem.
Meu nome novo é coisa.
Eu sou a coisa, coisamente. (ANDRADE, 1989, s/n)

O que estampamos atualmente é a felicidade, para que o outro sinta o desejo de ser feliz também. Por outro lado, este outro também está estampando tal felicidade e criando em nós, exatamente o mesmo desejo de ser feliz.

O isolamento causado pela imersão no mundo midiático não ocorreu somente entre as pessoas; ele fragmentou a existência, suprimiu a experiência de tal forma que a dicotomia feliz/infeliz define, em parte quem somos. Isto inclui, indubitavelmente nossas crianças e jovens que, de forma bastante simplificada, podem ser chamados de geração *Smile*. O termo, em inglês, significa sorrir, ou sorriso mas, para o mundo (incluindo os países de Língua Inglesa) este é o nome de um personagem redondo, amarelo, com um sorriso que define como as pessoas se sentem. Além de veicular acompanhando as

mensagens de texto transmitidas pela internet, o *Smile* se ramificou em um símbolo de positivo (que em algumas redes sociais recebe o nome de joinha) e no hábito de clicar no comando curtir. Essa é então a nova ordem que rege o comportamento social: todos devem ser felizes, divulgar amplamente sua felicidade, curtir a felicidade publicada do outro e compartilhar, sempre.

Mas, nesse caso, compartilhar significa reproduzir, pois como demonstrado no tópico anterior, a experiência tem sido atrofiada e perdeu-se a possibilidade de compartilhá-la como exposto por Benjamin (também citado no item anterior).

Entretanto, retomando a afirmação de que a felicidade é possível, cabe, agora, considerar a maneira de conquistá-la; que é, como já exposto, a partir do pensamento, do conhecimento e da recuperação da experiência. E, para isso, é necessária a posse da palavra.

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. (LARROSA, 2002, p.21)

Então, a partir deste poder das palavras, e do sentido que elas nos permitem dar às coisas que nos acontecem, algumas considerações serão feitas tendo a infância como foco de relevância, por entendermos que é aí que as palavras nascem, é aí que há um investimento da Indústria Cultural em cercear a compreensão de si e do outro como sujeitos/indivíduos/agentes e, também, porque é na infância que vemos maior possibilidade de resistência à infelicidade (querem ser felizes) e sua consequente conquista (poderem ser felizes). Sobre isto, se deterá a próxima seção.

4. PENSAMENTO E SENSIBILIDADE NA/DA INFÂNCIA

A teoria aborrece,
a prática cansa,
o diálogo anima.
(LA TORRE, 2002, p.191)

Foi realizada, em 2014, uma pesquisa para verificar o bem estar subjetivo e a satisfação de vida na infância; uma parte desta pesquisa visava compreender o que as crianças entendem por felicidade. Para isso, duzentas crianças de cinco a doze anos (ambos os sexos e alunos tanto da rede privada quanto pública de ensino), participaram do estudo que traz o seguinte resultado:

As crianças indicam que “ser feliz” é alcançado quando se tem um *self* positivo, isto é, quando se possui atitudes e traços positivos, entre eles ser altruísta, ético, empático, quando se possui capacidade para amar, para perdoar, quando se tem vocação, coragem, otimismo, entre outros. (GIACOMONI, 2014, p.147-148)

A referida pesquisa foi feita conforme a referência teórica da Psicologia Positiva que, de acordo com as autoras, ainda é muito escassa no Brasil. O interessante nessa pesquisa é o fato de ela apontar para a definição que a própria criança tem de felicidade, quais as palavras que definem isso para elas. De acordo com Giacomoni (2014, p. 148) um outro apontamento que deve ser considerado é que as crianças indicaram caminhos para se chegar à felicidade: um hedonista (sentindo-se bem) e um eudaimonista (fazendo o bem) – cujos fundamentos delimitamos na primeira seção.

Importa, aqui, que as crianças entrevistadas não fizeram menção direta ao poder econômico nem ao consumo. A pesquisa mostrou, evidentemente, uma diferença entre a concepção de felicidade entre as classes econômicas no momento em que as crianças indicavam atividades de lazer como fontes de felicidade; as crianças oriundas de famílias com maior renda se referiam mais ao lazer. Lazer custa dinheiro. Portanto quem tem mais dinheiro, pode ter mais lazer.

Não é nossa intenção nos debruçarmos sobre a Psicologia Positiva. Somente trouxemos estes dados para ilustrar que as crianças conseguem nomear seus sentimentos, conseguem definir caminhos e que além de serem alvo do capitalismo desenfreado também estão sendo negligenciadas pelo sistema educacional que corrobora para uma adaptação dos alunos à sociedade como está. Mesmo que o discurso emanado nas políticas públicas, nos planos institucionais e docentes seja libertador e se diga contribuinte para a formação de sujeitos autônomos; três décadas de ações (para se considerar somente período pós ditadura militar) demonstram a ineficiência desse sistema, cujo discurso, inclusive, está em descrédito inclusive por seus próprios narradores.

É preciso repensar as práticas educativas na infância – não que seja desnecessário nas outras etapas - e é preciso fazê-lo junto com as crianças. Considerá-las como agentes do processo educativo é o início para cumprir a proposta educação para a autonomia.

Neste íterim é que a Filosofia com Crianças se evidencia como poderosa prática educacional; pois o filosofar com crianças, devolve a elas o poder de usar as palavras e de construir conceitos. A experiência ainda pode acontecer e a felicidade também, porque ainda não estão totalmente sob os grilhões do consumo; ainda podem reconhecer o mundo através do conhecimento filosófico.

Pelo conhecimento racional de seus afetos, e pelo conhecimento intuitivo da Natureza (que é todo o Ser), o "homem livre" tem acesso à mais alta felicidade pelo próprio exercício dessa sabedoria que permitiu sua liberação. A sabedoria feliz é então concordância consigo mesmo ("satisfação consigo mesmo") e concordância com o mundo e o Todo dos quais o sujeito é parte integrante. O filósofo pode então viver a beatitude, que é a mais alta forma da alegria, e a própria felicidade. Essa é ao mesmo tempo liberdade e salvação, consciência de si e experiência de ser. (MISRAHI, 2001, p. 12)

A criança, como demonstrado na Dissertação de Mestrado – da qual se derivou este estudo –, tem disposição ao novo, à suspensão da realidade proporcionada pela experiência estética e pela experiência do pensar. Sobre

essa ressignificação das experiências na infância e conhecimento como produtor de felicidade é que tratará esta seção.

4.1 Infância na Filosofia

A infância não é apenas uma questão cronológica:
a infância é uma condição da experiência
(KOHAN, 2004, p. 54)

Na segunda seção deste texto tratamos de demonstrar como o conceito de felicidade tem demarcado sua importância no Pensamento Humano³⁷ ao longo dos séculos de forma a fazer com que diferentes abordagens se ocupem de entendê-lo, ou de pensar maneiras de tornar a felicidade constante, ou, ainda se ocupando em demonstrar como a felicidade é impossível.

Uma outra questão que tem ocupado o Pensamento Humano é a Educação. Desde a Grécia Antiga há uma preocupação com a educação e com a correta maneira (para não falarmos em eficiência) de se desenvolvê-la.

Os filósofos gregos do período clássico deram, de forma quase unânime, importância singular à educação. Sabemos, por exemplo, que os sofistas foram educadores profissionais. Eles teorizaram sobre o sentido e o valor de educar, ainda que seus principais escritos não tenham chegado até nós (Platão, *Hípias Maior* 282b-c). Entre eles, Antifonte, que afirma, segundo um fragmento conservado, ser a educação o que há de principal para os seres humanos e que, quando se semeia em um corpo jovem uma nobre educação, esta floresce para sempre, com chuva ou sem chuva (DK 87 B 60).

Mesmo que declarasse não ter sido mestre de ninguém, Sócrates reconhece ter formado jovens que continuariam sua tarefa, e esse é justamente um dos motivos de sua condenação à morte (Platão, *Apologia de Sócrates*, 33a-c; 39c-d). O próprio Platão esteve preocupado, do princípio ao fim de seus diálogos com questões educacionais, talvez porque considerasse que a alma, quando vai para o Hades, não leva outra coisa senão sua educação e seu modo de vida (*Fédon*, 107d). Em sua última obra, *As Leis*, afirma que é impossível não falar da educação das crianças e que, diferentemente de outras questões tratadas em relação à pólis, o fará para instruir e para sugerir, não para legislar (VII, 788a). (KOHAN, 2003, p. 13)

³⁷ A expressão Pensamento Humano que aparece neste texto com início em letras maiúsculas se refere tanto à Filosofia quanto às diversas Ciências e Artes. Na verdade, consideramos aqui – por meio de tal termo – todo campo do conhecimento que de forma organizada e meticulosa formula conceitos e possibilitam um maior entendimento do mundo.

Kohan, neste artigo cujo trecho citamos acima, demonstra que Platão delineou um retrato de infância que foi sendo reproduzido em larga escala pela filosofia da educação ocidental e que, de outro lado, essa forma de conceber a infância não foi problematizada. Por isso a palavra retrato e não conceito - porque no retrato a figura está dada, gravada para perdurar no tempo.

Este retrato foi delineado a partir de problemas postos em relação à reversão da deterioração de Atenas em seu tempo (de Platão), em que jovens dignos e altivos se tornaram políticos sem escrúpulos gerando prejuízos para a democracia ateniense. Platão se ocupava em buscar solução para tal panorama crítico e propunha que a reversão futura desta desvirtuosidade se daria por meio da educação. Visto que os jovens teriam se corrompido por não terem tido a atenção necessária a quem iria governar e que para não se repetir ou perpetuar tais corrupções era necessário um investimento na educação das crianças de forma que a justiça e a verdade se façam enraizadas em seus caracteres para que, quando não forem mais crianças essas virtudes prevaleçam para o bem comum.

Portanto,

A visão platônica da infância se enquadra, então, em uma análise educativa com intencionalidades políticas. Platão não faz da infância um objeto de estudo em si mesmo relevante. De certo, a infância não é, enquanto infância, um problema filosófico relevante para Platão. (KOHAN, 2003, p. 14)

Além disto, Kohan nos mostra que a palavra infância não existia e, embora Platão tenha criado palavras para nomear conceitos, deste ele não se ocupou. Contudo, isto não significa que não tenha sido pensado por ele. Foi. Há um conceito platônico de infância mesmo sem a palavra que o denomine.

Isto porque, como já dito, a infância em si não era um problema para Platão, ele não se pôs a entender esta condição humana, mas como ela deveria ser aproveitada e tratada para refletir num futuro melhor para a *pólis*.

Ainda nos referindo ao texto de Kohan, é possível compreender tal conceito a partir de quatro marcas distintas que se entrecruzam no pensamento platônico ao tratarem do que chamamos infância: 1. É pura possibilidade,

Os primeiros momentos são os mais importantes na vida, diz “Sócrates”. Por isso não se permitirá que as crianças escutem os relatos que contêm mentiras, opiniões e valores contrários aos que se espera deles no futuro. Porque se se pensa a vida como uma seqüência em desenvolvimento, como um devir progressivo, como um fruto que resultará das sementes plantadas, tudo o que venha depois dependerá desses primeiros passos. As marcas que se recebem na mais tenra idade são “imodificáveis e incorrigíveis” (378e). Por isso deve-se cuidar especificamente desses primeiros traços, por sua importância extraordinária para conduzir alguém para a virtude. (KOHAN, 2003, p.18)

2. É inferioridade,

[...] as crianças são seres impetuosos, incapazes de ficarem quietos com o corpo e com a voz, sempre pulando e gritando na desordem, sem o ritmo e a harmonia próprios do homem adulto (II 664e-665a)³⁸, e que possuem temperamento arrebatado (II 666a). As crianças sem seus preceptores são como os escravos sem seus donos, um rebanho que não pode subsistir sem seus pastores (VII 808d). Por isso, devem ser sempre conduzidas por um preceptor (VII 808e). Não devem ser deixadas livres até que seja cultivado “o que neles tem de melhor” (IX 590e-591a).

Também ali se afirma que a criança é a fera mais difícil de manejar, porque, por sua potencial inteligência ainda não canalizada, é astuta, áspera e insolente (VII 808d). (KOHAN, 2003, p.19)

3 – É desprezível,

As crianças são a figura do não desejado, de quem não aceita a própria verdade, da desqualificação do rival, de quem não compartilha uma forma de entender a filosofia, a política, a educação e, por isso, dever-se-á vencê-la. As crianças são, para “Sócrates” e para “Cálicles”, portanto para Platão, uma figura do desprezo, do excluído, o que não merece entrar naquilo de mais valioso disputado por Platão, teoricamente, com os sofistas: a quem corresponde o governo dos assuntos da *pólis*, *tà politikà*. (KOHAN,

4 – É material da política

³⁸ O autor se refere à obra platônica intitulada As Leis.

[...] A educação é entendida como tarefa moral, normativa, como o ajustar o que é a um dever ser. Na medida em que a normatividade que orienta a educação da *República* é um modelo de *pólis* justa, trata-se também ou, sobretudo, de uma normatividade e de uma tarefa políticas.

Segundo esse modelo, é alguém externo, um outro, o educador, o filósofo, o político, o legislador, o fundador da *pólis*, quem pensa e plasma para os indivíduos educáveis o que quer que estes sejam. É a idéia de educação como modelar a outro. Modelá-lo, formá-lo. Dar-lhes uma forma. Qual forma? No caso de Platão é, em uma última instância, a forma das Formas; são as Ideias, os *a priori*, os modelos, os paradigmas, os em si transcendentais, entidades que são sempre do mesmo modo, indivisíveis, perfeitas, que indicarão a normatividade da formação. Assim formados, com a forma das Formas, com o conhecimento dessas realidades inteligíveis, as crianças chegarão a ser os filósofos que governarão adequadamente a *pólis* e, dessa maneira, nos permitirão conformar a *pólis* que desejamos produzir.

Nesse registro, as crianças não interessam pelo que são — crianças — mas porque serão os adultos que governarão a *pólis* no futuro. (KOHAN, 2003, p.26)

Kohan (2005), em seus estudos sobre a infância, nos ajuda a compreender que o pensamento platônico predominou entre os gregos antigos e permaneceu influenciando a humanidade até a contemporaneidade. A infância era e ainda é, para muitos, uma fase da vida – própria da criança – que significa um vir a ser.

Contudo, esse vir a ser, não significa que a criança carrega em si a potência do devir, que ela seja algo em latência; isso significa que ela não é, não tem forma, sendo moldável, estando submissa à vontade do adulto – que é – em fazer dela o que ela deve ser. Essa visão que parece tão positiva ao afirmar uma infinidade de possibilidades futuras traz, na verdade uma negatividade ao considerar a infância como um local vazio.

Dizer este ser humano é agora uma criança e depois será um adulto implica para essa lógica afirmar que existe um único núcleo imutável: “este ser humano”; ambas as qualidades de *ser criança* e *ser adulto* são grampeadas nele, uma após outra. Segundo o positivismo, não permanece nada idêntico; ao contrário, primeiro existe uma criança, depois um adulto, ambos constituem dois complexos de fatos diferentes. Esta lógica não está em condições de compreender que o homem se transforma e apesar disso permanece idêntico a si mesmo. (HORKHEIMER, 1980, p. 142)

Tradicionalmente, a criança foi considerada como um ser desprovido da capacidade de auto compreensão e do poder de decisão sobre si. Como esta fase da vida é a época em que as aprendizagens e descobertas são constantes e intensas, reforçou-se essa prerrogativa de que a criança é aquele que será. O próprio conceito de infância – como entendemos na contemporaneidade – é algo recente na história. Embora esta prerrogativa exista na Filosofia, o que havia na cotidianidade, até a Idade Média, era uma desconsideração das peculiaridades inerentes à infância. As crianças, depois da fase de dependência física da mãe, passavam a fazer parte do convívio dos adultos.

Sobre essa construção do conceito de infância, Ariès (1973), por meio de uma análise das obras de arte, demonstra que a infância enquanto categoria diferente no desenvolvimento da vida não existia no início da Idade Média. Nesta, as crianças e os adultos ocupavam os mesmos lugares, desempenhavam funções e atividades sem uma divisão baseada em faixa etária. Somente na arte do século XVIII é que aparece a criança como figura central do núcleo familiar; por isso, o autor afirma que foi no final da Idade Média que as fases da vida começaram ter importância conceitual e, por consequência, comportamental – os espaços começaram a ser diferenciados, as relações também se diferenciaram – por causa de uma mudança em relação à emoção. O sentimento de infância foi sendo construído junto com a construção social do conceito.

Na Modernidade, Descartes reforça o dualismo na compreensão do mundo – reforçando o pensamento de duas fases da vida; Rousseau e sua obra *Emílio*, inauguram a teoria de que as crianças deveriam crescer sem controles rígidos – em relação ao corpo, ao espaço e à conduta; Durkheim, defendendo a tese de que as crianças são inconstantes propõe a escola, como meio de moralizar este ser amoral.

Desse modo, se paralelamente à existência desta potencialidade de um vir a ser³⁹ coexiste uma ausência, de um não ser nada no tempo presente, é necessário proporcionar à infância tudo aquilo que ela precisa para se desenvolver e atingir uma forma no futuro. A ferramenta utilizada para suprir essa ausência é a educação. Por este fato é que a educação é compreendida de forma tão especial por Platão, principalmente

³⁹ Referindo-se à ideia platônica.

durante a infância, a etapa mais importante da vida em relação ao processo de formação do homem.

Se a infância contém esta ausência e, se deixada à mercê de si própria poderá formar-se de maneira diferente àquele modelo idealizado para a sociedade, àquele ideal de cidadão, e se conseqüentemente ela não possui a compreensão deste processo, é necessário que alguém pense e tome as decisões por ela. Este alguém é o adulto. (SANTOS, 2011, p.6-7)

Na contemporaneidade,

[...]as gerações vivem segmentadas em espaços exclusivos. Na sociedade contemporânea facilmente constatamos a separação das faixas de idade. Crianças, adolescentes, adultos jovens e adultos velhos ocupam áreas reservadas, como creches, escolas, oficinas, escritórios, asilos, locais de lazer, etc. A exceção se dá na família. Sem dúvida, é no contexto familiar que ocorrem mais frequentemente os encontros entre as gerações, ao menos por proximidade física, já que em muitas prevalece o distanciamento afetivo. Por isso, a qualidade dessas relações tem sido alvo de muitas discussões entre especialistas. A eficácia da família como instância formadora de novos cidadãos tem sido muito criticada nos últimos anos. Principalmente as dificuldades da relação entre pais e filhos têm se caracterizado como o mais emblemático tipo de conflito de gerações (NASCIMENTO, 2011, p.7)

Além deste cenário, também temos as crianças que ficam – desde o início da vida – em instituições escolares ou de proteção, sob cuidados de adultos profissionais, cujas relações são mediadas pelo trabalho e não pelo afeto. Desta forma, os discursos no centro da educação a respeito da infância são construídos a partir de uma visão também institucionalizada, *“o adulto fala da criança de um lugar que tem muito mais de externo do que de interno. Só haverá um verdadeiro encontro se for capaz de interessar-se por esse universo outro que é a infância.”* (OLIVEIRA, 2008, p. 246).

É preciso, também que se pense a infância a partir do que ela se constitui na atualidade e não baseada em saudosismos (comparando experiências vividas em contextos e épocas distintas, utilizando o ponto de vista adulto como única referência possível, expressa pelas frase que sempre começam com “na minha época...”) ou concepções tendenciosas (que analisam a infância a partir do que se deseja para ela a partir de uma previsão do que será o mundo em alguns anos futuros).

Assim como a pesquisa citada no início desta seção, que tentou entender o conceito de felicidade para as crianças a partir da narrativa delas mesmas, é necessário que se devolva a elas a palavra e a possibilidade de experiência que foram sequestradas.

4.2 Filosofia na Infância

Considerando essa necessidade de devolver à infância o que lhe foi tirado em nome de uma produção de adultos coerentes com a sociedade, propulsores do progresso econômico e do giro de capital é que se insere a proposta de Filosofia na Infância, iniciada por Matthew Lipman, sobre a qual nos dedicamos na Dissertação de Mestrado, indicando que

Em fins da década de 60, em um contexto mundial de busca por inovações pedagógicas, o filósofo norte-americano Matthew Lipman concebeu e desenvolveu o programa Educação para o Pensar que, por meio do ensino de Filosofia para crianças, busca estimular um pensar crítico, criativo e cuidadoso. Nesse programa, a finalidade do ensino de Filosofia não é ensinar a história linear do pensamento filosófico, mas sim ensinar a pensar. Ao longo dos anos, a proposta de Lipman foi sendo acolhida por diversos países. No Brasil, a Filosofia para Crianças chega em janeiro de 1985, por intermédio de Catherine Young Silva, que fundou o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC). Após sua morte, foram criados vários centros regionais responsáveis pela formação de professores que ajudariam a concretizar a proposta nas escolas. Desde então, vemos cada vez mais intensificado um movimento de implementação do ensino de Filosofia para Crianças no Brasil. (REIS, 2008, p.45)

Depois de 30 anos de existência em nosso país, as práticas de filosofia com crianças e mesmo a proposta inicial (de Lipman) foram se alterando e se modificando conforme as experiências em que se realizavam. Grupos de Pesquisas compostos só por adultos e outros compostos por adultos e crianças foram se estabelecendo e contribuindo para a construção de um *corpus* teórico sobre a infância que partisse da própria infância.

No Brasil, a obrigatoriedade de frequentar a escola se dá dos quatro aos dezessete anos de idade, imposta pela emenda constitucional de número

cinquenta e nove. Isso significa que durante este período as crianças e adolescentes deverão frequentar escolas. Além desta obrigatoriedade imposta por força de lei a uma obrigatoriedade imposta por força econômica de se deixar as crianças em creches (ou similares) desde os primeiros meses.

Com a presença cada vez maior da mulher no mercado de trabalho e número reduzido de leis trabalhistas eficientes que favoreçam o vínculo e o convívio das mulheres⁴⁰ e seus filhos, as crianças vivem a obrigatoriedade da escolarização antes de completarem um ano de vida, antes mesmo do término da fase de aleitamento indicada pelo Ministério da Saúde e Sociedade Brasileira de Pediatria.

Outra obrigação velada de escolarização precoce, e de natureza mais nefasta, é a necessidade de estudar como moda. Escolas-empresas de Educação Infantil disputam clientes divulgando suas marcas e prometendo atender às expectativas dos pais e o pleno desenvolvimento dos bebês.

Não é foco desta tese discutir a obrigatoriedade do ensino, mas trouxemos este dado para demonstrar que a infância está institucionalizada e que, portanto, as possibilidades de experiências formativas e do pensamento não reificado também estão dentro da instituição – mas não institucionalizadas.

A escola, que continua com a estrutura física arcaica mas que nos discursos, concepções, referenciais e posicionamentos políticos tenta (ou finge que tenta) se reinventar constantemente sob o pretexto da formação (mesmo que seja só pretexto e a intenção e projetos sejam de controle social, da manutenção de uma sociedade desigual e segmentada), é o espaço onde a tensão entre duas perspectivas de infância se encontra; adultos e crianças congregados num espaço destinado ao conhecimento formal.

Embora existam inúmeras críticas quanto à organização curricular⁴¹, à violência que está instaurada nas relações dentro da escola, à formação docente, ao suporte pedagógico e em tudo o que acontece na escola e a constitui, é lá que as vidas de milhões de crianças e adolescentes se

⁴⁰ Só nos referimos às mulheres por estarmos considerando a entrada delas no mercado de trabalho. O vínculo dos homens e seus filhos é muito menos levado em conta pela legislação que, na sociedade capitalista, fortalece – ainda – a ideia de homem provedor e competidor (há que garantir seu lugar no mundo do desemprego).

⁴¹ Em fase de reformulação, com proposta de construção de um currículo mínimo comum – como definido em leis educacionais. Vide: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>.

encontram diariamente; mesmo que separados por critérios geográficos, etários e econômicos, a diversidade e heterogeneidade prevalecem nesse espaço.

Portanto, a escola tem sido o local privilegiado para o encontro entre filosofia e infância, porque embora proposto inicialmente por adultos, ele não tem acontecido como imposição, as crianças se apropriam do papel social a elas atribuído – aluno/estudante – e a maioria vai à escola para aprender, para conhecer aquilo que ainda não conhece.

A respeito deste encontro Kohan(2004) propõe pensarmos a educação de uma forma que a preocupação central não seja transformar as crianças em alguma coisa diferente do que são, uma educação em que todos os envolvidos possam encontrar o devir que interrompe o que está dado e possibilita novos inícios a partir do encontro entre o novo e o velho, entre o adulto e a criança.

Há que se considerar, todavia, que como todas as possibilidades de emancipação humana, o encontro com o outro também está submetido aos mecanismos de dominação da sociedade administrada. Como já exposto, nossas relações cada vez mais deficitárias e virtuais nos possibilitam apenas semi-encontros - que não significam encontros falsos porque neles os corpos estão presentes, às vezes algumas emoções também. Contudo, a dessensibilização operada pela Indústria Cultural, ofusca a realidade e impede que as coisas nos atravessem (parafraseando Larrosa), no deixando inertes a nós mesmos e ao outro.

Assim, esse encontro é realizado por intermédio da palavra – que se fala e se escuta. A esse respeito, entendemos que a filosofia na escola não pode ser uma atividade mecânica na qual a uma sucessão de perguntas corresponda uma sucessão de respostas. Para que aconteça o encontro filosófico é importante que se entenda a importância da pergunta – que não se objetiva a verificação da aquisição de um conhecimento planejado e intencionalmente exposto pelo professor. Por isso, há que se relevar algumas especificidades da pergunta no contexto da filosofia e do filosofar.

Qual o sentido do perguntar em filosofia? Talvez como em nenhum outro saber, as perguntas filosóficas têm o sentido de um perguntar-se, de colocar a própria subjetividade em questão. O seu sentido principal não é encontrar algum saber

“externo” ao sujeito da pergunta. Tal sentido se desdobra na pergunta, num compromisso vital com a interrogação que a pergunta coloca, no próprio movimento do pensar que ela provoca. Por isso, é impossível perguntar no lugar do outro, fazer perguntas pelo outro. Precisariamos para isso ser esse outro. Quando se repete a pergunta do outro sem encarná-la, em sentido estrito não se está perguntando nada, muito menos se está perguntando alguma coisa. Apenas se reproduz uma inquietude alheia. (KOHAN, 2005, p.104)

Mas, além desta centralidade na pergunta há a questão, não mesmo importante, da escuta. A filosofia com crianças e o encontro do qual brota pressupõe uma determinada escuta.

Essa escuta pressupõe um verdadeiro encontro com o outro, e tal acontecimento implica também e essencialmente um interesse pelo pensamento desse outro, pois, do contrário, as relações entre adulto e crianças nessas aulas podem vir a apagar o pensamento dessas últimas, como desenvolveremos ao longo deste texto. Todavia, não é só: o pensar é uma atividade humana, mas não é qualquer pensar que nos transforma, que nos faz sair do lugar em que estamos. (OLIVEIRA, 2005, p.104)

Ainda sobre a importância da escuta e da pergunta, Oliveira (2005) demonstra que a concepção que o adulto tem de infância e, conseqüentemente, a concepção que o professor tem de aluno, é crucial para a efetivação desse encontro. Se, inclusive nas aulas destinadas à Filosofia, o professor considera seu aluno como um vir a ser, como alguém que deve ser formado para um fim específico de acordo com os ideais adultos, então o verdadeiro encontro com o outro – aquele que compreende o interesse pelo que o outro pensa – não acontecerá. Nesta relação de semi-encontros o pensamento circulante não é o do aluno e muitas vezes nem é o do professor, mas sim o pensamento de algum personagem histórico que contribui para o desenvolvimento conceitual – o conhecimento socialmente construído é movimentado numa espécie jogo de vai-e-vem: o professor fala, o aluno ouve; o aluno repete, o professor ouve/lê e atribui uma menção quantitativa à capacidade de reprodução do aluno.

Dito de outro modo, é possível que, mesmo com essas aulas, o diálogo apenas objetive o máximo de “eficiência”, para que as

crianças cheguem onde já desejamos de antemão que elas cheguem. Nesse caso, tendemos a concordar com Elias Canetti (1995, p. 285), quando afirma, ainda que com tintas carregadas demais:

Toda pergunta é uma intromissão. Onde ela é aplicada como um instrumento de poder, a pergunta corta como faca a carne do interrogado. Sabe-se de antemão o que se pode descobrir, mas quer-se descobri-lo e tocá-lo de fato. Com a segurança de um cirurgião, o inquiridor precipita-se sobre os órgãos do interrogado.

Assim, essa espécie de atropelo da criança pode acontecer quando enfatizamos a dimensão técnica da investigação filosófica e a seguimos cegamente: trata-se de caminhar para a frente, sempre em direção à “verdade”, utilizando as ferramentas do pensar, deixando todo o resto de lado. (OLIVEIRA, 2005, p.187-188)

A referida autora ainda chama a atenção para o fato de que a concepção de infância como incompletude traz consigo uma concepção de adulto como completude e como referência para o que a criança deve vir a ser. Isso, de fato, implica em um diálogo esquizofrênico, já que os dialogantes estão desconexos. Implica, também, que há uma intenção, mesmo que velada, de direcionar o pensamento do outro limitando suas palavras, utilizando a Filosofia como disfarce para um ato controlador.

De acordo com Oliveira(2005), e se referindo a outros autores como Kohan e Larrosa, outra possibilidade de se pensar a infância – e que nos parece indubitavelmente mais adequada – é a partir de uma temporalidade aiônica, pois esta perspectiva

[...] abre-nos a possibilidade de pensar a criança por um outro olhar e ainda mais: que não só elas, mas também os adultos, são capazes de fazerem brotar a novidade, ocupando outros lugares e, situando, ainda, em um outro patamar, a própria relação adulto/criança ou professor/aluno. De fato, tais elementos estão entrelaçados. Vejamos. Há uma estreita vinculação entre a concepção dominante da infância – atrelada a uma visão de tempo contínuo - e a concepção de criança na educação tradicional, assim como já salientamos que corremos esse risco também no que podemos chamar de uma nova educação. Há um reconhecimento da criança como um outro, mas esta fica submetida ao saber e ao poder do adulto, que acaba sendo incapaz de enxergar o enigma que ronda essa nova presença no mundo. (OLIVEIRA, 2005, p. 188)

Nesse sentido, postula que a Filosofia deveria ter facilidade em respeitar a alteridade da infância já que, como experiência do pensamento, é alheia ao

controle do mundo, do outro e do próprio pensamento, pois ela é o questionamento, a inquietude frente ao mundo.

A verdade, porém, é que, mesmo que a Filosofia viva dessa inquietude frente ao mundo, há pontos cegos e que podem nos lançar exatamente na direção contrária àquela que escolhemos ir – principalmente se o professor insistir em se eximir do processo de construção de sua própria subjetividade, que já está pressuposta em uma situação qualquer de encontro com o outro, especialmente em se tratando do conhecimento produzido e do conhecimento em produção. Qual é o tempo do pensamento? Qual é o tempo da escola? Qual é o tempo de uma inquietação? Qual é o tempo de uma resposta no pensamento? Qual é o tempo de uma vontade de falar o que se pensa? Como conjugar tempos vários e descontínuos com o tempo único da escola? Qual é o tempo que o professor pode abrir – para o outro e para si mesmo - para a apropriação de uma pergunta em uma aula? Uma escuta cuidadosa e sensível do tempo do outro e do nosso próprio tempo poderá abrir espaços para que as aulas de Filosofia com crianças sejam tempos para a autonomia, tempos para a emancipação, permitindo, desse modo, a transformação do que somos nós – crianças e adultos. Tempos de autonomia e tempos para a emancipação implicam o respeito ao tempo de cada um de nós. (OLIVEIRA, 2005, p.189)

Levando em consideração o respeito à alteridade, aos tempos que estão citados acima e à experiência do filosofar, Oliveira (2014, p. 68-70) elenca vinte e um pontos importantes a serem considerados nos encontros entre filosofia, criança e educação; a saber:

- 1) Um interesse pelo que é outro dentro e fora de nós, o que também significa tornar estranho o que parece familiar.
- 2) Conhecemos para darmos sentido ao que somos. Sim, posto que às vezes parece que o conhecimento é algo externo a nós, sem vínculo com a nossa vida; e em outras essa ligação aparece instrumentalizada: conhecemos para aplicar saberes que nos serão úteis;
- 3) As diferenças não são alimento para o poder, mas sim possibilidades de alargamento do saber. Isso também significa tornar o estranho familiar. Trazer o que é o outro para a sua família.
- 4) Consciência do humano que há em nós. Isto significa um respeito ao que já foi dito, pensado, vivido e sentido, e uma afirmação do tempo presente tendo como vetor o “princípio esperança”;
- 5) Uma relação com o poder e com o saber que não se transforme em “discurso competente”;
- 6) Praticar um desapego com relação ao que se sabe.
- 7) Ninguém é só autor ou só leitor. Todos nós escrevemos e lemos no sentido de que temos nossa autoria que se dá em

relação com outras autorias que se oferecem como leituras para nós;

8) O pensamento comporta diversas dimensões. Compreender sua abertura é uma forma de escapar de uma visão de “homem unidimensional”. Pudera o pensamento ter a abertura que vemos nas linhas de produtos do mercado!

9) O pensamento é um direito humano fundamental e inalienável. Isso significa que tão importante quanto saúde, educação e moradia, é o direito de pensar contra a manipulação do pensamento e a imposição de modos de pensar. Aqui entraria a complexa questão da liberdade de expressão: quando nossa expressão pode ser realmente livre? Falar o que pensamos não garante essa liberdade e por essa razão deve ser para nós também um “princípio esperança”;

10) Abrir-se a experimentar o prazer do complexo frente à primazia do superficial;

11) Há muitos tempos que envolvem o pensamento;

12) O pensamento não é linear: pode mesclar pontos profundos e superficiais. Reconhecer essa tensão é compreender melhor sua profundidade e superficialidade;

13) O pensamento não vai sempre para frente. Às vezes é preciso voltar. Às vezes é preciso parar;

14) O pensamento não pode ser antecipado e/ou adivinhado;

15) O pensamento ganha vida não só no diálogo com o outro, mas sim também na não-palavra e no silêncio. Ou seja, o trabalho com o pensamento alimenta-se do diálogo com o outro, mas também com o que é outro dentro de nós.

16) Pensa-se melhor quando se brinca seriamente com as palavras, quando nos demoramos nelas. E isso tem a ver com dar sentido a elas e a nós.

17) O pensamento é contextualizado e essa contextualização é fundamental para compreendê-lo, mas também se pode aprender com um pensamento descontextualizado. Importante, porém, é saber discernir quando está e quando não está descontextualizado.

18) Pensar é verbo, é processo, é experiência.

19) Pensamento é vida quando nos deixamos pensar;

20) Só se pode falar do pensamento estando dentro dele;

21) Viver é aprender. Aprender, inclusive e sobretudo, a viver.

Esses pontos elencados representam uma síntese de conclusões importantes que foram sendo encontradas durante os anos em que a autora tem se dedicado ao fazer filosofia com crianças, e ao compreender as dimensões desse fazer. Foram publicados em um artigo que propõe pensar sobre as aulas de filosofia junto com outros pesquisadores que também se debruçam sobre o tema (encontro da ANPOF– Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia) e, também, propõe que a filosofia deva ser entendida como uma experiência – não experimento – rompendo a separação entre filosofia e filosofar, teoria e prática, adulto e criança.

A filosofia enquanto experiência, além do respeito ao pensamento do outro, à fala do outro e ao interesse real manifesto por meio da escuta, implica uma convivência, o respeito e o interesse pelo outro na integralidade. Não só seus pensamentos constituem a possibilidade de compreensão do mundo a partir de novas perspectivas. Suas emoções expressam de maneira mais profunda e complexa possibilidades de relação entre conceitos, ideias e novos pensamento.

Como a infância – de acordo com o que demonstramos na introdução desta tese – é um lugar e um tempo de intensidade e disponibilidade; as emoções ainda não totalmente controladas e reprimidas – como expusemos na terceira seção –, possibilitam a experiência e o encontro tão negligenciado (para não dizer evitado) entre pensamentos e pensantes.

4.3 A emoção na Filosofia com Crianças e nas Infâncias

Pensar diferentemente é algo que requer um estímulo de muitas diferenças em nossos modos de viver. E isso tem a ver com as emoções. Sentir diferentemente é algo que requer um estímulo de muitas diferenças em nossos modos de viver. E isso tem a ver com os pensamentos. Trata-se de procurar experiências diferentes de vida que produzam diferenças em nossas próprias vidas, tornando-as, inclusive, cada vez mais próprias, cada vez mais nossas. (OLIVEIRA, 2014, p.72)

Wozniak (2012) escreveu que a percepção atual que temos das coisas é encoberta por um véu que nos impede de ver o que realmente é apresentado pelo mundo. Essa percepção habitual, além de nos entorpecer, nos torna dessensibilizados e implica em empobrecer nossa participação no mundo.

Isso acontece quando, em razão da manutenção da vida, tudo o que é percebido e tudo a que dirigimos nossos atos têm como foco a utilidade. Este olhar para o útil automatiza nossa percepção.

No entanto, não estamos condenados a perceber e viver como autômatos. Shlovsky (1991, p. 6)⁴² cita uma forma de escapar da automatização: “E então, para fazer retornar a sensação aos nossos membros, para que sintamos os objetos, para fazer com que uma pedra seja sentida como pétrea, foi dado ao

⁴² SHLOVSKY, Viktor. **Theory of Prose**. Trad. Benjamim Sher. Illinois: Dalkey Archive Press, 1991.

homem a ferramenta da arte”. Hadot aponta outra opção: a filosofia pode transformar o modo como percebemos o mundo; ela pode ajudar-nos a aprender a ver o mundo novamente (HADOT, 2009, p. 96)⁴³. Para Shlovsky, a arte, e para Hadot, a filosofia transformam o modo como percebemos o mundo ao desfamiliarizar-nos com o mundo. Ambos, arte e filosofia podem fazer com que a realidade apareça “estranha”, e, então, ambas têm potencial para revitalizar o modo como percebemos o mundo. As perspectivas de Shlovsky e Hadot não são novas nem incomuns. (WOSNIAK, 2012, p. 122)

Há alguns anos, já apontávamos (REIS, 2008) para a necessidade desta união entre a experiência filosófica e a experiência estética, pensando na potencialidade destas duas em relação à possibilidade de romper-se com a colonização da vida a qual nos submete a sociedade administrada por meio dos aparatos que descrevemos na seção anterior.

Esse apontamento se sustentou nas seguintes palavras

Para Adorno, porém, filosofia e arte não são a mesma coisa, apesar de se aproximarem em seu “conteúdo de verdade”; complementam-se, em sua práxis sociocultural, ao se contraporem e se negarem mutuamente. Enquanto atividades separadas, ambas verdadeiras em suas próprias particularidades, se convergem. A especificidade de uma e de outra é a garantia de possíveis ajudas férteis e recíprocas. “Uma filosofia que imitasse a arte, que aspirasse a definir-se como obra de arte, se eliminaria a si mesma”. A arte e a filosofia não coincidem na forma ou no processo construtivo; suas lógicas internas, bem como suas linguagens são diferentes; ambas rasgam veredas próprias e se mantêm fiéis a seu conteúdo específico através de sua oposição a ele e entre si. (ZUIN, A. A, PUCCI, B. RAMOS-DE-OLIVEIRA, N., 2000, p. 96)

Desta forma, não pretendemos fazer arte pela filosofia nem filosofar por meio da arte pois isto acarretaria olhar para elas enquanto instrumentos – uma visão utilitarista. Se assim o fizéssemos, estaríamos condenando-as ou condenando-nos a uma percepção habitual, aquela que não nos permite ver o mundo de fato. Que nos acostuma e nos conforma ao que é necessário para a manutenção da vida como ela é. O que pretendemos e nos dispomos é nos encontrarmos com o outro, a arte e a filosofia de maneira que juntos possamos compreender e modificar o mundo, o outro e a nós mesmos.

⁴³ HADOT, Pierre. **The Present Alone is our Happiness**. Trad. Marc Diaballah. Stanford: Stanford University Press, 2009.

Este encontro vem sendo promovido há dezoito anos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia Para/Com Crianças (GEPFC) na UNESP em Araraquara, coordenado pela Professora Paula Ramos de Oliveira. Inicialmente, o GEPFC objetivava o estudo das novelas filosóficas escritas por Matthew Lipman (criador do Programa de Filosofia para Crianças), e seus membros eram alunos de pedagogia.

Dada a flexibilidade e caráter público de sua estrutura, o GEPFC, passou a incorporar estudantes de outras áreas e professores da Educação Básica que, voluntariamente se inseriram nos contextos de discussão. Além desta característica peculiar, também objetivávamos a produção de material para os encontros com as crianças que fossem mais adequados à proposta que se desenvolvia a partir da crítica ao programa norte americano.

Percebemos que o texto feito para uma determinada finalidade era utilitarista, culminaria no direcionamento do pensamento do outro e que isso era dominação. Justamente poderíamos acabar reproduzindo o estado que tentávamos romper. Por esse e outros motivos, os projetos que eram desenvolvidos pelo GEPFC passaram a levar para o encontro obras, jogos (que antes eram vistos como materiais) para nos ajudar (adultos e crianças) a perceber as coisas de outra forma. Essa constatação também subsidiou a produção dos materiais – que continuam sendo feitos. Mas em outro formato, em outra dimensão, porque fazer material compreende pensar a infância, subsidiar a prática do professor que começa a enveredar por este caminho do pensar junto.

A partir desta compreensão, as atividades foram se ramificando e se tornando tão múltiplas quanto éramos em número de integrantes. Embora sempre houvesse uma organização interna, por se tratar de um grupo que congrega diferentes pessoas (com diferentes histórias, crenças, concepções, idades e formações acadêmicas), estar acontecendo dentro de uma instituição com regras próprias e regida por relações de trabalho; a dinâmica dos encontros e projetos se alterava de acordo com o movimento do pensamento ali encontrado. Indicando uma coerência não muito comum na Academia. Movimento inevitável quando há o respeito pelo outro, no falar, na escuta, no pensamento e na expressão.

A relação entre experiência do pensar e experiência estética foi se estreitando até que nos déssemos conta de que ambas aconteciam em todos os nossos encontros e em nossos projetos. Mais recentemente, voltamos a nos encontrar com a produção acadêmica de autores não envolvidos com a Filosofia com Crianças, o movimento de busca por entendimento de mundo nos enveredou por caminhos diversos do que se propunha o GEPFC na ocasião de sua fundação.

Dessas diversas experiências, trazemos três exemplos que demonstram como pensamento, sensibilidade e emoção, juntos, convergem para a possibilidade de concretude do sujeito que, de acordo com Mishari (2001, p.61)

[...] o indivíduo concreto que, como sabemos, é ao mesmo tempo reflexão e desejo pode se instaurar como origem reflexiva de sua nova vida. Ele se torna então, por sua coragem e por seu trabalho interior, o ato pelo qual a existência começa de novo e, mais precisamente, a fonte autônoma do recomeço da vida. O indivíduo se torna sujeito pelo próprio ato do recomeço. É esse ato que nós chamamos de conversão reflexiva, ou conversão filosófica.

A conversão filosófica é, portanto, o instrumento (ou o passo) que nos permitirá realizar concretamente a felicidade

O primeiro exemplo, dos anunciados acima, se refere a um projeto desenvolvido em parceria com o SESC (Serviço Social do Comércio) de São Carlos com início em dois mil e doze e duração de três anos⁴⁴.

Tratava-se de uma proposta ambiciosa, que consistia em levar às Escolas Públicas (da rede municipal de ensino) material que possibilitasse aos alunos acesso ao conhecimento científico – das diversas ciências – desenvolvido por pesquisadores brasileiros. Esse conhecimento que costumeiramente fica restrito à Academia teria, então, que chegar às salas de aula. E mais, às salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como isso se daria? Como dialogar filosoficamente acerca de conceitos que habitualmente são transmitidos e não discutidos? Como aliar a filosofia à apreensão de conceitos científicos? Como? A filosofia está posta então como método? Isso é mesmo possível? Foi assim que nós - e outros membros do

⁴⁴ Um detalhado relato desta experiência também foi apresentado em comunicação no Colóquio Internacional de Filosofia e Educação em dois mil e catorze sob o título: Ler Ciência – a festa, sendo elaborado em coautoria com Carolina Cunha Seidel e Ediléia Pereira Sônego. Não foi publicado.

GEPFC - entramos nesse projeto e vimos acontecer, o feliz encontro entre Escola, Infância, Filosofia, Ciência, Literatura e Ilustração.

Num primeiro momento, a proposta recebida e aceita era a de levar o conceito científico ao encontro dos estudantes. Seríamos os responsáveis pela mediação entre literatura e ciência pelo viés filosófico. Inicialmente, participamos de elaboração do material anexo aos livros de literatura com propostas de atividades que possibilitassem o diálogo investigativo acerca do conceito desenvolvido por Eduardo e, além disso, o GEPFC desenvolveu oficina de Rodas Filosóficas com todos os professores da rede municipal envolvida.

Encontros de Formação Continuada para Professores também aconteceram, pois entendemos que numa proposta como essa, de projeto, de material, cada detalhe deva ser cuidadosamente observado, preparado, sentido. Não nos propusemos apenas a transmitir algo, mas sim compartilhar a experiência de construir junto. Essa perspectiva, de certa forma, inverte a lógica que a escola opera comumente. A intenção destes encontros com os professores foi entender o conhecimento como possibilidade, como construção, e perceber que dividir isso com as crianças pode mesmo ser brincadeira, substancialmente prazerosa.

Pensamos que qualquer experiência filosófica deve ser essencialmente livre, por isso escolhemos a partir do percurso teórico já trilhado pelo grupo, propor no material didático desenvolvido em conjunto com os autores e ilustradores, experimentações do pensamento. Isso aconteceria então a partir de encontros com as crianças, com os professores, com a equipe escolar. E fomos nós até a escola, até as crianças, brincar de pensar, levando essa festa do encontro, e pensando nisso como um deslocamento. Ali precisávamos criar meios, caminhos, rupturas, tensões, encontrar na estrutura escolar a reflexão sobre uma parcela significativa de produção da Ciência por novos atores, novos olhares, pareceres outros. Sabíamos que esses encontros tinham potencial transformador e carregavam em si a lacuna que trazia em si a possibilidade de abertura do olhar, um novo movimento de pensar não só aquela ciência, mas também aquela ciência.

O material entregue aos alunos e professores era apenas uma sugestão para início de conversa. Os encontros dos quais participamos e soubemos por relatos de alunos e professores, foram permeados de emoções que conduziram o pensamento para caminhos não previstos, para a compreensão dos conceitos – que propusemos ir ao encontro – a partir de perspectivas diversas. Muitas outras coisas estavam em movimento e borbulhantes ali, além das emoções, do pensamento filosófico e do rigor de um conceito científico. Vieram também, crenças, angústias, histórias de vida; corroborando para a afirmação daquilo que estamos tentando entender à algum tempo e que se traduz da seguinte forma:

As aulas de filosofia podem, portanto, abrir um lugar para emergir o sujeito que lê o mundo deixando-se ler por ele, e que escreve o mundo inscrevendo-se nele. Nesse mundo o sujeito da experiência experimenta a vida pela experiência de ser sujeito: pensando a vida, dando vida ao pensamento, sentindo e pensando o pensamento, saindo de si para o outro, para enfim, sempre e uma vez mais, aprender a viver a vida. (OLIVEIRA, 2014, p. 73)

O segundo exemplo se refere à leitura compartilhada do Abecedário de Deleuze (1998) feita nos encontros regulares entre os membros do GEPFC. Tal leitura foi iniciada em dois mil e quinze e ainda estamos realizando-a. Ler junto não é decifrar códigos e formar palavras em coro uníssono. Ler junto é mais que a habilidade de compreender significados das palavras, é permitir que as palavras circulem entre os leitores e se impregnem das palavras deles, tornando-as suas também. Por isso é demorado. Leva tempo para que esta experiência carregada de afetos e significados (de palavras que fazem coisas conosco) se aquiete dentro dos participantes – se é possível pensar que se aquietará...

Da leitura simples para a compartilhada, precisamos criar formas de desconcertar a leitura habitual a que estávamos condicionados. Então, cada um de nós traz para o encontro mais um: um desenho de autoria própria que seja a manifestação de sua leitura individual. Desta forma, nos permitimos reinventar nossa leitura e nossa exposição da compreensão do pensamento que estamos tentando experienciar.

No início, algumas imagens se limitavam a ilustrar alguma frase, alguma situação exposta por Deleuze. Depois, relações íntimas se estabeleceram com as palavras ditas e não ditas, com as afirmações e com as inquietações; tornando necessário que além dos desenhos escrevêssemos o percurso do pensamento que nos tocou a ponto de expressarmos-nos através daquela imagem específica.

A leitura de Deleuze permitiu uma leitura além do texto. Lemos Deleuze pela imagem, nossa e do outro. Imagem intencional (de quem a faz) e imagem despreziosa (de quem a vê). Imagens múltiplas a partir de um encontro.

Enfim, a terceira e última experiência que traremos aqui, é o encontro entre crianças, adultos, pensamento, sensibilidade e emoção. São rodas de filosofia dentro da Universidade.

Primeiro elas aconteceram em disciplina ministrada, obrigatoriamente, no curso de Pedagogia pela Professora Paula Ramos de Oliveira (coordenadora do GEPFC) e, posteriormente, começaram a acontecer durante reuniões do grupo de estudos e pesquisas alternadamente às em que fazemos a leitura de Deleuze. Para estes encontros também trazemos imagens (desenhos, fotos) e as crianças também às trazem, mas não materializadas. As imagens das crianças nos são ofertadas pelas palavras que nos dirigem e se dirigem.

Circula nestes encontros um conhecimento tão complexo para nós adultos, porque vem carregado de emoções e rompendo paradigmas educacionais que, por vezes nos sentimos atônitos diante da tranquilidade com que as infâncias ali presentes (das crianças e nossa) consegue deixar em suspenso a realidade para buscar uma nova forma de enxergar. Não nos atemos à explicação das coisas como se pudéssemos dar o assunto por acabado e encontrarmos uma verdade absoluta. Reaprendemos a inquietação e, como esta é uma experiência em curso, ainda teremos muito a dizer, além do que já está dito. Palavras e imagens aparecem como promessa e não materialidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] o fluxo ininterrupto de imagens oferecido pela televisão, organizado segundo a lógica da realização de desejos, dispensa o espectador da *necessidade* do pensamento, o que é uma operação diferente do recalçamento – e, aliás, é muito mais eficiente do que isso. A televisão, a publicidade e outros produtos da cultura industrializada dispensam os sujeitos de pensar, pelo menos enquanto eles ocupam a condição de espectadores. O binômio diversão/distração é a realização de um modo de ocupação do tempo livre que, sendo a continuidade lógica do tempo do trabalho alienado, não solicita o trabalho do pensamento. (KEHL, 2004, p.57)

Este estudo se insere, sobretudo, no espectro da prática de Filosofia com Crianças; alguns elementos corroboraram para a discussão e à busca por elucidar aquilo a que se dirigia a inquietude que o originou: Como a Educação Escolar pode se configurar como experiência de felicidade e pensamento na infância?

O universo Educação Escolar, a princípio, poderia sugerir um limitador espacial que facilitaria a compreensão e a resposta à questão inicial. Mas, não foi. É na escola que as emoções, afetos, crenças, pensamentos e instintos se cruzam - mesmo que não se encontrem.

Educação Escolar, por sua vez, compreende mais que práticas escolares. Se lança sobre as múltiplas teorias e concepções de aprendizagem, legislações, visões de homem, de sociedade, de economias. Enfim, é um mundo dentro do mundo, um outro mundo não alheio aos vários mundos que podem existir. As pessoas que ali convivem são em sua integralidade; embora ocupem papéis sociais específicos do espaço escolar não deixam em casa suas outras tantas facetas, porque cada ser é múltiplo e singular.

Algumas coisas conseguimos, de fato, compreender. Uma delas é o que se anunciou na primeira seção em relação ao número de crianças em tratamento medicamentoso sob diagnóstico clínico de transtornos depressivos. Esse quadro, como demonstrado na terceira seção, foi produzido por uma sociedade de consumo que se reinventa, cada vez mais bárbara, com uma velocidade quase intangível, transformando os sujeitos em sujeitados.

Também temos que levar em consideração que a Educação precisa ser repensada a partir do questionamento de como se reinventar a escola considerando o massacre emocional a que nossas crianças estão submetidas cotidianamente e tão bem definido na seguinte citação

[...] no mundo claustrofóbico do espetáculo, as pessoas são continuamente remetidas de volta a si mesmas. A publicidade convoca todos a gozar *[sic]* de privilégios dos consumidores da elite. Se a alternativa fosse acessível a todos, não haveria privilegiados. Como não é, o que está sendo oferecido como tentação irrecusável é o direito de excluir a maioria. Assim sendo, a lógica da publicidade, hoje está viceralmente comprometida com a lógica da violência banal que se expande como epidemia no mundo contemporâneo (KEHL, 2004, p. 62)

Sobre a violência que também tem sido apontada como causa de sofrimento da população infantil e jovem, conseguimos expor como a Indústria Cultural, a sociedade administrada, pelo embotamento do pensamento e pela dessensibilização, reificam as emoções e desejos a ponto de não só controlarem o comportamento a ponto de transformarem nossa conduta semelhante ao que vemos ao observar um formigueiro. Como demonstrado, o pretensioso controle da subjetividade encontra resistência porque somos dotados de forças internas capazes de romper com a dominação.

A Educação Escolar precisa repensar suas prática, organização e currículo levando em consideração que tudo é uma representação. Conforme Debord (2003) essa representação a que se resumiu tudo o que é vivido se deu por causa da mediação feita de imagens e mensagens das mídias que levam as pessoas a ignorarem a realidade e suas dificuldades, em nome de uma vida de aparências e consumo de mais imagens, produtos e mercadorias que alimentem essa aparência, Entrando num círculo vicioso de dependência e enlouquecimento - entendido como ausência de lucidez.

Essa ruptura, quando não é por meio do que Mishari (2001) chamou de conversão filosófica, acontece por rompantes de emoção manifesta por violências – contra o outro e contra si. Contudo, é justamente a conversão filosófica uma alternativa à libertação deste estado dominante.

De acordo com ele a conversão filosófica se dá por meio da liberdade e da superação de uma crise interna operada pelo poder de reflexão ao qual o

sujeito eleva seu próprio desejo e pelo poder de desejar é que sua reflexão anseia por reestruturar completamente depois da experiência extrema da crise.

Pelo conhecimento racional de seus afetos, e pelo conhecimento intuitivo da Natureza (que é todo o Ser), o "homem livre" tem acesso à mais alta felicidade pelo próprio exercício dessa sabedoria que permitiu sua liberação. A sabedoria feliz é então concordância consigo mesmo ("satisfação consigo mesmo") e concordância com o mundo e o Todo dos quais o sujeito é parte integrante. O filósofo pode então viver a beatitude, que é a mais alta forma da alegria, e a própria felicidade. Essa é ao mesmo tempo liberdade e salvação, consciência de si e experiência de ser. (MISRAHI, 2001, p. 12)

Assim, compreendemos que a Educação Escolar deve considerar a potência do filosofar em suas práticas pois, enquanto possibilidade de libertação, é experiência de felicidade.

Liberdade não é alguma coisa que se dê ao outro. Nem autonomia. Nem emancipação. Mas é possível cuidar para que haja certas relações com o outro, com o conhecimento e conosco, que abram espaços para tempos mais significativos e menos controladores. O professor também tem perguntas das quais precisa se apropriar. E o outro, com o qual se relaciona em uma situação educativa, também é parte de suas perguntas. O mesmo acontece com o outro que tem em si mesmo. Nem o adulto é pleno e nem a criança é lacuna, espaço em branco. Simplesmente, uns e outros se educam, nos educam. (OLIVEIRA 2005 190)

É necessário entendermos (adultos e crianças) que quando nos julgamos já formados, estamos nos impondo um limite quase intransponível justamente pelo fato de não consideramos que ainda somos pessoas em formação. Essa crença no pronto e acabado resulta na adoção e repetição de técnica e/ou receitas que milagrosamente seriam adequadas a todas as pessoas sem levar em conta as diferenças individuais.

Felicidade não é sinônimo de plenitude. A vida acontece em tensão, e a felicidade também. A Educação precisa considerar a tensão viva que vivifica seus sujeitos/agentes. A Filosofia com Crianças é o caminho que nos parece mais adequado.

REFERÊNCIAS

- ABRÃO, Bernadette S. (org) **História da Filosofia**. São Paulo: Nova Cultural, 1999. Coleção: Os Pensadores.
- ADORNO, Theodor. W. **Minima Moralia**. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1951.
- ADORNO, Theodor W. **O fetichismo na Música e a Regressão da Audição**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- ADORNO, Theodor W. **Indústria Cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar 3ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- ADORNO, Theodor W. **Dialética Negativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER. **Dialética do Esclarecimento**. Trad. de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ANDRADE, C. D. Eu, Etiqueta. In: **Obra poética**, Volumes 4-6. Lisboa: Publicações Europa-América, 1989.
- ALBANO, A.A. A arte como base epistemológica para uma Pedagogia da Infância. In: **Caderno Temático de Formação II – Educação Infantil: construindo a Pedagogia da Infância no município de São Paulo**, janeiro de 2004. (p. 46-53); disponível em: http://inforum.insite.com.br/arquivos/1027/caderno_tematico_II.doc (último acesso: 10/06/2016)
- ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª ed., Rio de Janeiro: Guanabara: 1973. p.279
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Edipro, São Paulo, 2007.
- BAHLS, Saint-Clair. Aspectos clínicos da depressão em crianças e adolescentes: clinicalfeatures. **J. Pediatr. (Rio J.)**, Porto Alegre , v. 78, n. 5, p. 359-366, Oct. 2002 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572002000500004&lng=en&nrm=iso>. acesso em 25 de Abril de 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0021-75572002000500004>.
- BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. In **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Obras Escolhidas; v.1)
- BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo: Ática, 1991.

BOTTON, Allain. **Filosofia: um guia para a felicidade**. Programa de TV: 2001. Documentário exibido pela TV Escola em 27 e 28 de maio de 2004. (DVD)

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

CADERNOS CEDES. **Indústria Cultural e Educação**. Ano XXI nº 54, agosto/2001.

COSTA, José S. **Tomás de Aquino: a razão a serviço da fé**. São Paulo: Moderna, 1993.

DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**. Ebooks.com, 2003.

DESCARTES, René. **Meditações metafísicas**. Martins Fontes, 2ªed., São Paulo: 2005.

DELEUZE, Gilles. **Abecedário de Gilles Deleuze**. Programa de TV. 1988. Documentário. Transcrição disponível em [http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario +G.+Deleuze.pdf](http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf)

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971. 154

DINUCCI, Aldo. A relação entre virtude e felicidade em Sócrates. **Revista Filosofia Unisinos**, 10 (3) 254-264, set/dez 2009.

DUARTE, Rodrigo. Mundo Globalizado e Estetização da Vida. In: RAMOS, Newton et alii (orgs). **Teoria Crítica, Estética e Educação**. Piracicaba/Campinas – SP: Editora UNIMEP/ Autores Associados, 2001. Disponível em <http://www.fafich.ufmg.br/~roduarte/textos.htm>

DUARTE, Rodrigo. **Adorno/Horkheimer & A Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

EPICURO. **Carta sobre a felicidade:(a Meneceu)**. Tradução e apresentação de Álvaro Lorencini e Enzo Del Carratore. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

FEITOSA, Charles. **Explicando A Filosofia Com Arte**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

FOLEY, Michael. **A Era da Loucura: como o mundo moderno tornou a felicidade uma meta (quase) impossível**. Trad. Eliana Rocha. São Paulo: Alaúde Editorial, 2011.

FREJAT, Roberto; BARROS, Maurício et SANTA CECÍLIA, Mauro. **Amor para recomeçar**. Warner Music do Brasil, 2001. faixa 3

FREUD, Sigmund. **O mal estar na civilização**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: PenguinClassics Companhia das Letras, 2011.

GIACOMONI, Cláudia Hofheinz et als. **A visão das crianças sobre a felicidade**. In: Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 18, número 1, Janeiro/Abril de 2014, PP 143-150.

GONÇALES, Cintia A. V. et MACHADO, Ana Lúcia. **Depressão, o mal do século: de que século?** UERJ, Rio de Janeiro, 2007. Revista de Enfermagem abr/jun; páginas 298-304.

HORKHEIMER, Max. Teoria tradicional e teoria crítica. In: BENJAMIN, Walter et al. **Textos escolhidos**. Trad. José Lino Grünnewald et al. São Paulo: Abril Cultural, 1980, páginas 117-154.

INADA, Jaqueline Feltrin. **Um exame crítico sobre o conceito de felicidade a partir de Freud e Marcuse**. Marília/SP: UNESP, 2011. Dissertação de Mestrado.

KEHL, Maria Rita. O espetáculo como meio de subjetivação. In BUCCI, Eugênio e KEHL, Maria Rita. **Videologias**. São Paulo: Boitempo, 2004, páginas 41-62.

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

KOHAN, Walter Omar e WASKMAN, Vera (orgs). **Filosofia para Crianças na prática escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

KOHAN, Walter Omar e KENNEDY, David (orgs). **Filosofia e infância: possibilidades de um encontro**. Petrópolis: Vozes, 1999. (Série Filosofia para Crianças, v.3)

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia para Crianças**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. (Coleção "O que você precisa saber sobre").

KOHAN, Walter Omar (org.). **Lugares da Infância: Filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KOHAN, Walter Omar. **Infância: entre educação e filosofia**. São Paulo: Autêntica, 2005.

KOTHE, Flávio René. **Benjamim & Adorno: confrontos**. São Paulo: Ática, 1978.

LA TORRE, Saturnino de. Diálogo Analógico Criativo (DAC): Uma estratégia didática para um ensino criativo. In. LA TORRE, Saturnino de et BARRIOS,

Oscar (orgs) **Curso de Formação para Educadores**. São Paulo: Madras, 2002.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In **Revista Brasileira de Educação**. 2002, nº 19. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>

LIPMAN, Matthew. **O Pensar na Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MAAR, Wolfgang L. **Adorno, Semiformação e Educação**. Campinas, Periódico Educação e Sociedade, vol. 24, n. 83, p. 459-476, 2003. Disponível em:

MISRAHI, Roberto. **A felicidade: ensaio sobre a alegria**. Rio de Janeiro: Difel, 2001.

MORE: **Mecanismo online para referências**, versão 2.0. Florianópolis: UFSC Rexlab, 2013.

NASCIMENTO, Claudia Terra; BRANCHER, Vantoir Roberto et OLIVEIRA, Valeska Fortes. **A construção social do conceito de infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas**. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/gepeis/wp-content/uploads/2011/08/infancias.pdf>>, 2011.

OLIVEIRA, Paula Ramos de. **Filosofia para a Formação da Criança**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004a.

OLIVEIRA, Paula Ramos de. **Um mundo de histórias**. Petrópolis/RJ:Vozes, 2004b.

OLIVEIRA, Paula Ramos de. Histórias para pensar. In: KOHAN, Walter Omar. **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004c

OLIVEIRA, Paula Ramos de. A filosofia, a infância e o lobo feroz. In.: PRATES, Admilson Eustáquio (org). **O fazer filosófico**. Montes Claros/MG: Unimontes, 2006a. p. 47-56.

OLIVEIRA, Paula Ramos de. Formação docente: entre o possível e o impossível. In: **I Encuentro Iberoamericano de Educación**. Guadalajara-Espanha. Actas I Encuentro Iberoamericano de Educación, 2006b. (CD-Room)

OLIVEIRA, Paula Ramos de. Filosofía en la infancia: pensamiento, sensibilidad y libertad. In: Walter Omar Kohan. (Org.). **Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes: experimentar el pensar, pensar la experiencia**. Buenos Aires: Ediciones Novedades educativas, 2006c, v., p. 59-66 (Versão em Língua Portuguesa fornecida pela própria autora).

OLIVEIRA, Paula Ramos de. Filosofia e infância: entre o imprevisto e a criação. In. BORBA, Siomara et KOHAN, Walter(orgs). **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. Páginas 245-256

OLIVEIRA, Paula Ramos de. Tempo(s) e alteridade: a escuta nas aulas de Filosofia com crianças. In **Educação em Revista**, Marília, v.12, n.1, p.181-190, Jan.-Jun., 2011.

OLIVEIRA, Paula Ramos de. Sensibilidade inteligente e inteligência sensível na experiência do filosofar. In. CARVALHO, Marcelo; ALMEIDA JUNIOR, José Benedito e GONTIJO, Pedro (orgs). **Filosofia e ensinar filosofia**. São Paulo: ANPOF, 2015. p.65-73(Coleção XVI Encontro ANPOF)

OLIVIERI, Antonio Carlos. Filosofia e felicidade: **O que é ser feliz segundo os grandes filósofos do passado e do presente**. Revista Pedagogia&Educação. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/disciplinas/filosofia/filosofia-e-felicidade-o-que-e-ser-feliz-segundo-os-grandes-filosofos-do-passado-e-do-presente.htm#fotoNav=3>> (acesso em 12/08/2014)

ONFRAY, Michel. **Contra-história da filosofia: as sabedorias antigas**. Trad. Monica Stahel. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

PERVIN, Lawrence A., JOHN, Oliver P. **Personalidade: teoria e pesquisa**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PONDÉ, Luis F. **Felicidade**. São Paulo: Band (Canal Livre), 13/01/2014. Programa de entrevistas televisivo.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Tradução: Suzana M. de Alencar Carvalho e José Laurentino de Melo. Rio de Janeiro: Graphia; 2005.

PUCCI, Bruno. O gigante da globalização e as fundas das *Minima Moralia*. In. LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco; COSTA, Belarmino C. Guimarães e PUCCI, Bruno (orgs). **Teoria Crítica, Ética e Educação**. Piracicaba/Campinas: Unimep/Autores Associados, 2001. P.15-28.

PUCCI, Bruno. A dialética negativa enquanto metodologia de pesquisa em educação: atualidades. In. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8 n.1 ABRIL 2012. P. 01-24 Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/9030/6630>

PUTERMAN, Paulo. **Indústria Cultural: a agonia de um conceito**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

RANCIÈRE, Jacques. **A Partilha do Sensível: estética e política**. Trad. Monica Costa Netto. São Paulo: EXO experimental: Ed 34, 2005.

REIS, Lígia de A. D. C. **Filosofia e estética na formação da criança: considerações a partir da novela filosófica Suki**. Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras/UNESP, 2008. Dissertação de Mestrado.

REIS, L. A.D.C. ; SONEGO, E. ; SEIDEL, Carolina Cunha . **Ler Ciência: A Festa**. 2014. (Apresentação de Trabalho/Comunicação no Colóquio Internacional de Filosofia e Educação).

ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de Psicanálise**. Trad. Vera Ribeiro e Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SANTOS, Marcelo Alexandre. **Infância**: entre a submissão e a experiência – uma questão de conceitos. Texto apresentado no IV Simpósio Internacional em Educação e Filosofia: biopolítica, arte de viver e educação. UNESP/Marília, 2011.

SAWAYA, Ana Lydia; FILGUEIRAS, Andrea. "Abra a felicidade"? Implicações para o vício alimentar. **Estud. av.**, São Paulo , v. 27, n. 78, p. 53-70, 2013 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-4014201300020005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 09 mar. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142013000200005>.

SCORSOLINI-COMIN, Fabio. **A felicidade paradoxal: ensaios sobre a sociedade de hiperconsumo**. *Psicol. estud.*, Maringá , v. 14, n. 1, p. 203-204, mar. 2009 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722009000100024&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 09 mar. 2016.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Para uma leitura crítica da publicidade**. São Paulo: Ed. Paulinas, 1988.

TAGLIAVINI, João V. Imagens que provocam o filosofar: arte e ensino de filosofia. In. GALLO, Silvio et als. **Ensino de Filosofia: teoria e prática**. Ijuí/RS: Ed. UNIJUI, 2004, p. 147-160.

THE CENTURY of the self. Direção: Adam Curtis. Produção: BBC Two, Inglaterra:2002. Documentário. Disponível em <<http://www.sobrap psico.org.br/p/f.html>>

TIBURI, Márcia. **Indústria cultural da Felicidade**.In. Revista Cult.Edição 159, julho/2011. Disponível em <<http://revistacult.uol.com.br/home/2011/07/industria-cultural-da-felicidade/>>

VELOSO, Caetano. **Livro**. Rio de Janeiro/RJ: Philips do Brasil, 1997 – faixa 12. 1CD.