Exercícios de ser Pensamento

ORGANIZADORES

Paula Ramos de Oliveira

Denis Domeneghetti Badia

GRADUS EDITORA

CULTURA ACADÊMICA Editora

OLIVEIRA, P. R.; BADIA, D. D. (Orgs). Exercícios de ser pensamento. 1ª Ed: Gradus Editora. Bauru, São Paulo. 2025.

FICHA TÉCNICA

Editor-chefe
Lucas Almeida Dias

Projeto gráfico
Paulo Ricardo Cavalcante da Silva

Diagramação
Natália Huang Azevedo Hypólito

Revisão
Gradus Editora

Comitê Editorial Científico – Gradus Editora 2022
Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana Dos Santos
Dra. Cintya de Oliveira Souza
Dra. Ana Cláudia Bortolozzi
Dra. Andreia de Bem Machado
Dra. Manuela Costa Melo
Dr. Carlos Gomes de Castro
Dra. Ana Beatriz Duarte Vieira
Dra Janaína Muniz Picolo
Dr. Yan Corrêa Rodrigues
Dr. Thiago Henrique Omena
Dr. Luís Rafael Araújo Corrêa
Dr. Fábio Roger Vasconcelos
Dr. Leandro Antônio dos Santos
Dr. Gustavo Schmitt
Dra. Renata Cristina Lopes Andrade
Dra. Daniela Marques Saccaro
Dra. Gladys del Carmen Medina Morales
Dra. Márcia Lopes Reis

Arte de capa: Paula Ramos de Oliveira

Exercícios de ser Pensamento

ORGANIZADORES
Paula Ramos de Oliveira
Denis Domeneghetti Badia

GRADUS EDITORA
CULTURA ACADÊMICA Editora

Gradus Editora
Rua Luiz Gama, 237, Vila Independência, Bauru/SP
CEP 17054-300
www.graduseditora.com (14)98216-6549

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Exercícios de ser pensamento
/organizadores, OLIVEIRA, P. R; BADIA, D.D.
Bauru, SP: Gradus Editora.; São Paulo, SP: Cultura
Acadêmica, 2025.

135p. Il. (algumas color.) ; PDF.
Inclui bibliografia
ISBN: 978-65-81033-84-4
ISBN 978-65-5954-578-0(Dig.)

1. Filosofia; 2. Educação; 3. Filosofia da educação

CDD 331.0

Cultura Acadêmica Editora
Praça da Sé, 108, Centro, São Paulo/SP CEP 01001-900
www.culturaacademica.com.br (11) 3242-7171

SUMÁRIO

1, 2, 3 e JÁ! EXERCÍCIOS DE SER PENSAMENTO 7

Paula Ramos de Oliveira

Denis Domeneghetti Badia

01. DE FOLIA EM FOLIA... UM QUINTAL ACONTECE? 11

Ana Paula da Rocha Silvares

Jair Miranda de Paiva

02. IMAGENS DO MEDO: DIÁLOGOS ENTRE CRIANÇAS E ADULTOS OU MOVIMENTOS DE PENSAR UM QUARTO ESCURO 25

Vanessa Cristina Machado

Eric Machado Paulucci

03. SER MENINA NA CIDADE: AS IMPLICAÇÕES DESSA EXISTÊNCIA NUMA INFÂNCIA 43

Amanda Fernandes Rosa Bueno

04. PARA ONDE VAI NOSSO REFLEXO QUANDO O CORPO ACABA? 57

Leonardo Teixeira Gomes

Marina Novaes de Senne

05. CRIANÇAS-ARANHAS, TEIAS-BRINCANTES E A METAMORFOSE DAS PALAVRAS 73

Ana Claudia Magnani Delle Piagge

06. FILOSOFIA COM CRIANÇAS E A LITERATURA INFANTIL PARA A SENSIBILIZAÇÃO 85

Jefferson Luis Brentini da Silva

Iara Barrios Nogueira da Silva

07. PERGUNTAR, ESPERANÇAR, SONHAR... 99

Edna Olímpia da Cunha

08. CONVERSAS SOBRE O (IN)DIZÍVEL: EXPRESSAR O MUNDO QUE SOMOS..... 103

Lígia Almeida Durante Correa dos Reis

Miguel de Almeida Reis

09. A DIMENSÃO DA INFÂNCIA: EXPERIÊNCIA, PERCEPÇÃO, IMAGEM E MOVIMENTOS PARA FILOSOFAR..... 117

Natalia da Silva Pereira

10. LUGARES DA FILOSOFIA E MODOS DE HABITÁ-LOS 123

Paula Ramos de Oliveira

Denis Domeneghetti Badia

1, 2, 3 e JÁ! EXERCÍCIOS DE SER PENSAMENTO

Paula Ramos de Oliveira[1]

Denis Domeneghetti Badia

Exercícios de ser pensamento. Exercícios de ser diferença. Aprendemos com Manoel de Barros que nos contou sobre exercícios de ser criança. Queremos também aprender a ser pensamento e diferença. Mas já o somos. Por isso queremos com esta escrita mostrar o que já temos sido, o que estamos sendo e o que podemos ser. Podemos ser pensamento. Podemos ser diferença. Podemos ser criança. Mas queremos ser infância e filosofia, filosofia e infância, infância da filosofia e filosofia da infância. Somos filosoinfantes, fazemos filosofâncias. E aqui queremos brincar. Brincar com nossas infâncias e filosofias. E queremos começar já. Nosso convite é o de que entrem conosco nesta brincadeira. Habitualmente uma apresentação apresenta o livro e quem o escreveu. Nós não. Não queremos falar sobre eles, nem por eles e nem re-falar do que eles falam. Aliás, do que falamos também, pois não quisemos ficar fora da brincadeira.

1, 2, 3 e já!

Pensar a escola que acontece na roda é admitir a folia como gesto de uma docência outra que nela se inventa. Então, passamos a pensar a escola como o lugar em que se encontram quem ensina e quem aprende, entretanto admitimos que esse encontro em filosofia é impossível. Foliar não está dissociado do ensinar a folia, tanto quanto "fazer filosofia não está dissociado de ensiná-la e, de forma envolvente, mas não circular, ensinar filosofia exige também fazê-la, praticá-la, vive-la." (KOHAN, 2009. p.31). Foliar não distingue, tampouco hierarquiza foliões. Não há que se transmitir a folia, há que se viver, praticar, brincar com...

[1]Professores do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (FCLAr – UNESP – SP).

inventar com... viver com... fazer com que os outros sejam partícipes dela.

Tomar a infância como um lugar de fala implica uma relação com o discurso, e com as linguagens, nos levando a pensar que esse lugar, com espaço e tempo próprio, não deve reduzir o outro à lógica dos que já habitam ou habitaram esse lugar. Infância como ação que se faz no mundo: uma infância que se faz enquanto infância, ao contrário das definições "por natureza". Isso inclusive coloca muitas formas de ser criança. Infância como materialidade em processo que produz um corpo e um sentido para o corpo. A partir disso constroem-se verdades sobre a infância. Erguem-se disputas sobre os sentidos do que é a infância e a maioridade.

Na relação do adulto com as crianças, quais lugares estamos construindo para estas? O que é necessário fazer para que o lugar que as crianças e, neste caso específico, as meninas, seja ocupado por suas próprias existências? Que tipo de revolução será necessária para que adultos propiciem de fato uma cidade das crianças? Podemos pensar na revolução de concepção, revolução de pensamento, de discurso, de prática, mas o mais importante é que apesar das políticas públicas, como propõem os movimentos da Cidade das Crianças e tantos outros que têm chegado às instâncias governamentais, tal revolução seja percebida pelas próprias crianças: que as meninas possam um dia dizer que não passaram por uma situação machista ocasionada por outro adulto, seja ele homem ou mulher; que um dia achem estranho escutar que meninas foram impedidas de jogar futebol ou que sua brincadeira ou brinquedo não sejam questionados por uma questão de gênero.

Fugimos, novamente, para evitar programas que façam esquecermo-nos de nós. Fugimos ao encontro de uma prática de filosofia-educação que busca desconhecer todas as coisas, questioná-las, desaprender o que sabemos, afirmar o valor da dúvida como impulso de buscar responder, com todas as suas forças, a questões que não podem ser respondidas. Essa prática da filosofia é insuportável para aqueles que se revestem da tarefa de prescrever os inúmeros estados das coisas. Em lugar mais para frente desse outro, procuramos aquela filosofia do jogo, aquela que brinca com o tempo, e ao contrário do nosso existir atual, não produz senão dúvida para sempre poder buscar.

Enquanto correm por entre os fios de sua teia, as crianças-aranhas podem reivindicar as suas vivas vozes metamorfoseando palavras, que apreendidas

através de suas teias-brincantes, têm potencialidade para concatenar brincadeiras e ideias. [...] Nós, educadoras-formigas, continuamos insistindo através de nossos montículos institucionalizados de saberes e conhecimentos, que as crianças-aranhas devem utilizar o exercício da linguagem formal como forma de registro das significações e significados produzidos por suas ideias fronteiriças geradas através de uma prática brincante. Só assim, nós, educadoras-formigas, realmente atribuímos sentido a esse brincar.

Educadores formigas que gostam de filosofar.

[...] o saber filosófico na educação não se limita aos métodos, mas pelo objeto de estudo e o foco de análise, ao humano e ao que ele perspectiva investigar. A educação, deste modo, antes de ser filosófica é antropológica e só se torna um problema filosófico quando busca compreender algo que a instiga e que, portanto, é um saber que ele necessita ao ponto de o encorajá-lo a transpor as barreiras do senso comum e das verdades tidas como acabadas.

Coragem não nos falta! Por isso, vamos brincar de perguntar.

O que faz nascer uma pergunta? O que deseja quem pergunta? E se perguntar fosse também morrer e nascer? E se perguntar fosse um soco no meio do estômago? E se perguntar fosse um afago, um chamego? E se perguntar fosse caminhar devagar, sem pressa, sem sapatos, com pés do chão? E se perguntar fosse tartarugar, caramujar, lentificar? E se perguntar fosse flertar com o silêncio? Quem deixa de perguntar renuncia a quê? E se perguntar não fosse apenas da boca para fora, mas da boca para dentro? O que fazer com uma pergunta sedenta quando não encontra água? O que fazer com uma pergunta faminta na falta de comida? O que fazer com uma pergunta ao relento que não encontra abrigo? O que fazer com uma pergunta nua que nunca será vestida? O que fazer com as perguntas sem sentido quando perguntar toca o absurdo?

Às vezes as perguntas podem nos dar medo. Em outras o medo pode vir da falta delas.

O que causa esse medo sempre é algo que pertence ao nosso mundo, vindo de um lugar específico e se aproximando cada vez mais ameaçadoramente. Esse medo é como uma sensação de estranheza, de não pertencer, de não se sentir em casa. Não estar familiarizado com algo é o cerne desse sentimento.

Diante do mundo e dos pensamentos que exigem palavras em constante movimento para a manifestação dos significados, os instantes se colocam primeiro em um mundo sensível e dentro dessa comunicação a vida se articula, o que é visível e contínuo. E o que se apoia nas estruturas do outro, o pensamento, é invisível

Percebe-se claramente como somos amorosamente aprisionados pela filosofia – justo por ela que se faz num campo de possíveis e de liberdades. Este é o dentro da filosofia, no qual encontramos a complexidade do homem e de sua existência. Habitar esse lugar também é complexo e desta complexidade o filósofo não poderá escapar. Habitar esse lugar exige do filósofo, portanto, uma relação profunda e aberta com o conhecimento que encontra no lugar que habita, pois qualquer reducionismo em filosofia será um reducionismo do próprio homem.

Mas, o que é isso tudo?

Isso somos nós.

Isso é infância.

Isso é o Grupo de Estudos e Pesquisas Filosofia para Crianças que às vezes gostamos de chamar de Filosofâncias ou ainda, pelo que temos feito, de Grupo de Estudos e Pesquisas de Filosofias com Crianças e Adultos.

Agora a ciranda é com vocês.

Paula e Denis,

São Carlos, julho de 2024.

01. DE FOLIA EM FOLIA... UM QUINTAL ACONTECE?

Ana Paula da Rocha Silvares[2]

Jair Miranda de Paiva[3]

Nessa conversa temos a pretensão de refletir, a partir de uma experiência com as crianças, os encontros que inventamos quando estamos a dialogar no contexto das aulas de filosofia nas unidades de educação básica em São Mateus, ES. Nesse ínterim, desejamos levantar questões que nos convidem a continuar problematizando o que fazemos desde 1998 e nomeamos como experiência filosófica com crianças e elas chamam de *folia*.

Convocamos a roda!

Em 2022 fomos surpreendidos com uma turma de pequenos pensadores que vinham insistentemente pelos corredores a me encontrar e com entusiasmo infantil diziam: "Convocamos a roda... con-vo-camos a ro-da!" Convocar a roda? De onde tiraram isso? O que queriam? O que entendem por convocação? COM-VOCA(R/L)-AÇÃO (começo a pensar... e persisto)? Fomos fisgados... volto... para onde estamos nos levando?

A convocação a que fomos expostos aparentava algo mais importante que uma reunião em formato circular para falar sobre determinado assunto. Pareceu-nos ser outra coisa. Um outro tempo? Uma outra escola? É provável que o dicionário nos ajude a pensar o significado da palavra, seus sentidos e conceitos... Entretanto, queremos antes explorar o que pensamos juntos.

2 Mestre em Ensino na Educação Básica, Ceunes, UFES. Professora de Filosofia para e com Crianças em escolas do Sistema de Ensino de São Mateus – E.S. Pedagoga da Rede Municipal de Educação em São Mateus – E.S.

3 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Ceunes, UFES.

Juntos no sentido de estar com outros... *em-com-outros*, sabe? Encontros investigativos, encontros com as palavras. Aliás, reunir, juntar e encontrar tem significado semelhante, não? Então, se querem reunir o que podem juntar? Quem reúne se junta? E ao se juntar se encontra? Há encontro sem reunião, sem ajuntamento? Há encontro na reunião, no ajuntamento?

Perguntas... Isso mesmo. Segundo as crianças, a roda será convocada sempre que tivermos perguntas em comum, aquelas que queiramos pensar... juntos... Perguntar, investigar, dialogar é nosso jeito de pensar os vínculos, o relacionamento, as semelhanças e diferenças que a filosofia para e com crianças (fpcc) possibilita entre nós Ops! Parece que o anzol das interrogações estão a nos atrair...Vamos? Isso é uma convocação... é COM-VOCA(R/L)-AÇÃO...

****

Escolhemos uma experiência de pensamento para pensarmos as aulas de filosofia para e com crianças que acontecem por aqui desde 1998. Selecionamos uma roda de conversa (entre tantas que vivenciamos) para investigar os encontros que adultos e crianças experienciam em escolas do município de São Mateus, ES. E, com isso, refletir as invenções a que nos expomos, e dispomos, quando estamos a dialogar uns com os outros e problematizar se nossos encontros são experiências filosóficas... se são práticas de uma *folia* de quintal.

A folia é uma brincadeira, um divertimento em que reina a desordem... Loucura. Ela está relacionada com o brincar, o fazer e ser outro... Ela tem a ver com intensidade e envolvimento vivenciados no encontro... Foliar. Dançar. Brincar. Divertir. Enlouquecer... Uma brincadeira que acontece no encontro com os outros – lugares, sujeitos, tempos - e que envolve os gestos da docência que nos atravessa desde os inícios do século XXI[4]... docência que não se esgota nos "atos de ensinar", antes se comunica com (e nos) gestos de uma experiência com as palavras; na potência dos encontros com (e entre) crianças e adultos que (nos) convidam a aprender uns com os outros.

4 Primeiro em 2004 quando começamos como professora de Filosofia para Crianças. Em seguida, como coordenadora da área de Filosofia para e com Crianças na Secretaria Municipal de Educação no período que se estende entre os anos de 2011 e 2021.

Com as crianças nomeamos o nosso brincar com as palavras – folia[5] – e nos encontros inventivos, na experiência coletiva de *pensamento filosófico* pensamos mais devagar as palavras (com as palavras), ensaiamos com elas algo novo, algo que libere nosso "pensar daquilo que ele tem de pronto, de fixo, de determinado, de previsível, de repetível, de não-pensar" (KOHAN, 2000. p.31-32).

Neste sentido, nossa *folia* de quintal inventa caminhos no/ao caminhar em conversação com as práticas e os pensamentos... em diálogo com as memórias pensadas, escritas e faladas. Conversar é a nossa disposição em pensar com... Um exercício que se *des*organiza[6], que se *des*estrutura no encontro com outros... pensamentos, palavras afetos... outros que possibilitam abrir-nos às incertezas, às dúvidas e aos nossos *des*conhecimentos. (RIBEIRO, SOUZA E SAMPAIO, 2018).

Os caminhos que ousaremos trilhar surgirão então, à medida que caminharmos rendidos a convocação que nos fora feita. O convite é para a roda... reunir-se em torno de uma pergunta, movimentar-se em volta das palavras uns dos outros... circular as interrogações que surgem, que nos inventam. A roda de conversa é também o caminho para pensar a ideia sobre o qual nos expomos aqui... é o quintal de nossas invenções e investigações, por ser ela mesma "um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo." (MOURA e LIMA, 2014. p. 99.).

O quintal que inventamos tem muito de Paulo Freire (1989;2021). É um mundo especial, um mundo primeiro em que as percepções da vida acontecem na experiência que se tem com ela/nela... Um lugar em que as palavras pensadas, investigadas, expostas, dispostas, inventadas são

5 Em São Mateus a folia do boi é muito potente. Uma manifestação cultural importante e atuante. Por se tratar de uma prática familiar nos possibilita pensar as relações dela com a filosofia para e com crianças.

6 A escrita de prefixos e/ou sufixos em destaque (negrito) é um exercício que nos convida a pensar as possibilidades que surgem quando se encontram e se apartam as palavras... investigar o que pode surgir da antítese e síntese das e nas palavras... dos paradoxos e combinações entre elas.

conhecidas no trato, na vivência com as coisas e com os outros... espaço de estudar, de brincar, de conversar... convocar.

O fato é que, uma convocação na/para a roda... para o quintal é um convite à conversa; é nosso jeito de nos expor as perguntas... nos aventurar com as palavras outra e mais essa vez. Uma convocação na/para a roda é um chamado a experiência... ao acontecimento que a vida mesmo inaugura por aqui há mais de duas décadas. E por mais que tenha se passado 24 anos e que tenhamos vivenciado e pensado as várias experiências a que nos convocaram (e nos convocam) as crianças, quase sempre os encontros nos convidam a refletir e a investigar o que acontece conosco e o que fazemos com o que nos acontece quando pensamos juntos.

Nos encontramos na roda, com as crianças... em experiência de pensamento... filosófico? Em uma experiência de convocação... e nos perguntamos: como pensar a convocação que nos fazem as crianças? E, com efeito, outras questões nos surgem: a que nos convida uma convocação? Podemos pensar uma COM-VOCA(R/L)-AÇÃO na relação experiência filosofia infância? Eis que estamos diante de outra interrogação: o que vivenciamos com as crianças, nas escolas mateenses, é filosofia com crianças?

Convocadas. Esperamos e pensamos. As interrogações que inventam esse relato nos reúnem? Começamos a perceber então, que convocar não é só nos reunir em volta de local, tempo e tema determinados. Precisamos refletir os sentidos da palavra que nos fora oferecida e nos atravessamentos que vivenciamos esperar e refletir: É possível que a convocação a que nos convidam as crianças seja experiência com infância?

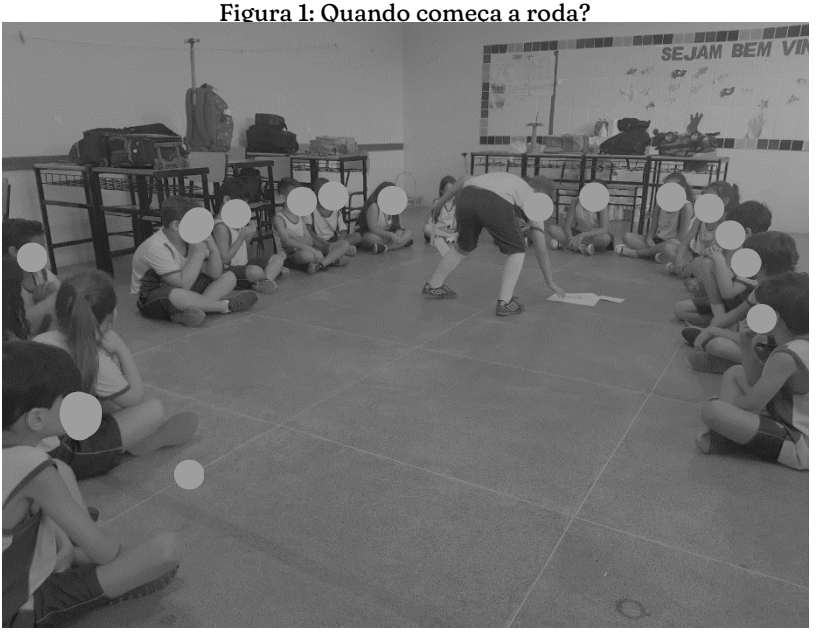
Enquanto esperamos, recortamos a palavra em busca de sentidos... fatiamos e destacamos na intenção de quem sabe ao juntar as peças e a cada vez inventarmos, cada um, um sentido outro para o que nos acontece e os afetos desses acontecimentos. COM-VOCA(R/L)-AÇÃO... com-vocar... com-vocal... com-ação... vocal-ação... brincadeira interessante essa de pensar em pedaços. Com... vocal... vocar... ação. Parei!?

Com...

Pensar o *com*. O *com* que está na *con*vocação, no en*con*tro. Juntos, em companhia... nossa e de outros... pensamentos, sujeitos; a*com*panhados por

palavras, questões, ideias... na roda, com perguntas. Pensar *o com* na escola, com a escola... antes, durante e depois... atravessados, afetados, *trans*formados.

Figura 1: Quando começa a roda?



Arquivo pessoal, 2022.

Na roda os encontros acontecem. Na roda se encontram crianças e adultos... palavras, ideias; na roda pensamentos são expostos, fatigados no brincar, no questionar, no inventar... Pensar a escola que acontece na roda é admitir a folia como gesto de uma docência outra que nela se inventa.

Então, passamos a pensar a escola como o lugar em que se encontram quem ensina e quem aprende, entretanto admitimos que esse encontro em filosofia é impossível. Foliar não está dissociado do ensinar a folia, tanto quanto "fazer filosofia não está dissociado de ensiná-la e, de forma envolvente, mas não circular, ensinar filosofia exige também fazê-la, praticá-la, vive-la." (KOHAN, 2009. p.31). Foliar não distingue, tampouco hierarquiza foliões. Não há que se transmitir a folia, há que se viver, praticar, brincar com... inventar

com... viver com... *fazer com que os outros sejam partícipes dela.*

EM-COM-OUTROS... a folia é movimento, caminhar em festa, acompanhado, em companhia da alegria de aprender inventada no deslocamento... assim, pensar a escola que folia, é narrar uma *prática pedagógica do deslocamento.* Um exercício que:

> ***[...] tem a ver com uma educação desestruturante, com um movimento que tem pouco a ver com o mover do corpo, extensivo, e mais com um encontro com a diferença, com um deixar-de-ser. Por isso, configura sempre um movimento antinatural – no sentido de que nunca é espontâneo, é sempre um encontro com algo de fora do nosso campo. (CONTAGE, 2017. p.63).***

Sendo assim, pensamos a filosofia para e com crianças (fpcc) na e com a escola que folia; a investigamos num *espaçotempo* que apresenta o mundo de um modo interessante e envolvente a quem nele exercita o aprender. Um tempo escolar em que conhecimento, habilidades, cultura são de uso público, de todos e com todos, independentemente de talento, habilidade ou renda. Uma escola em que a atenção e o interesse são gerados e potencializados nos afetos dos encontros que desestruturam o que está posto e libera aquilo que está capturado pela desigualdade e doutrinação. Uma escola que provê o tempo em que as necessidades e rotinas que ocupam a vida diária podem e são deixadas para trás. (MASSCHELEIN e SIMONS, 2018).

A folia... *em-com-outros* no quintal... uma experiência do ensinar e aprender que acontece nos deslocamentos, nos movimentos, nos atos do diálogo com outros, com o cotidiano, com a escola e os processos educacionais; com os sujeitos e suas infâncias; com os corpos e os significados que esses conferem às suas experiências; como uma performance... uma fronteira, um espaço do anúncio de algo que nos acontece, "algo que se dá num interstício, num limiar" (GONÇALVES, 2015, p.77). Algo que ao ser anunciado vai criando, inventando realidades em suas linhas de fuga.

Seria a roda (o nosso quintal) uma *skholé* na Escola? Um "*tempo livre*" oferecido para o estudo e sua prática aos que foram negligenciados pelos

arranjos sociais e políticos? A escola como um tempo de encontros dos corpos e pensamentos que transformam *conhecimentos e habilidades em "bens comuns"*, oferecendo a todos a possibilidade de romper com o que está posto num exercício de superação que renova o mundo. Essa é a escola no quintal? Seria a *escolafolia* uma forma inventiva na Escola de fornecer "*tempo livre*" e reunir as infâncias em torno de uma "coisa" (vida) comum*?* (MASSCHELEIN e SIMONS, 2018).

Vocar... vocal...

A filosofia para e com crianças (fpcc) acontece... se a forma circular é a maneira que os sujeitos se organizam (algumas vezes), é na vontade, no desejo de estar em companhia e fazer algo com as palavras, é no *em-com-outros* que é possibilitado pela invenção do quintal, que o acontecimento da folia convida a brincar, bailar os significados, as ideias e nos tempos de uma performance conceitual buscar a inventividade de uma língua nos improvisos de uma voz que escapa ao que vem sendo.

COM-VOCAR... somos convidados a pensar e dialogar com os termos num exercício de atenção cuidadosa, com interrogações curiosas e intenções criativas; movimento que as palavras fazem conosco enquanto fazemos algo com elas. E,

> ***Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos. (LARROSA. 2020, p.21).***

Uma brincadeira que evoca uma certa atenção ao que outros já pensaram e ao que pensamos. É uma disposição inicial, um certo exercício de pensamento curioso e crítico sobre a identidade, sobre os automatismos de um cotidiano verbalizado; é um brincar com o conhecido desconfiando dos significados, problematizando os conceitos como aqueles que não os possuem.

Estrangeira, a língua infantil expõe quem se dispõe a uma busca contínua e persistente dos sentidos daquilo que foi dito. É uma língua que foge aos padrões impostos, oficializados... é uma língua estranha, tal qual o tempo que inventa quando se convocam os *filosofoliões*.

VOCAR é chamar? É atrair a atenção de alguém através de palavras e gestos. É se aproximar e indicar presença. Despertar, estimular, convidar. [7]VOCAL que é tão relacionado a voz poderia ser um fazer coisas com as palavras; (re-)tirá-las do seu uso habitual e num brincar com os significados descobrir conceitos outros; expor uma certa gagueira, assumir a voz interrompida, revelar a suspensão da fala e dos atos quando nos encontramos com os outros...nos retornos e invenções (nos descobrir) vivendo dos e nos começos a que nos convidam a experiência.

Como algo da ordem do acontecimento (LARROSA, 2020), a experiência cujo a condição é a infância seria uma *possibilidade de intensificar uma certa relação com o tempo, de instaurar um outro tempo.* (KOHAN, 2007).

> ***A infância que afirmamos é uma dimensão ainda não suficientemente pensada da experiência humana. É uma chance de assumir a descontinuidade como condição ontológica da existência, uma abertura dessa experiência ao imprevisto, ao que pode ser de outra forma, ao que ainda não sabemos nem podemos.***
>
> ***Essa infância é uma "figura do começo", no sentido de uma imagem que abre a possibilidade de um povir aberto, inesperado, inesperável, segundo a lógica prévia à ruptura que ela introduz, um povir insuspeito, insólito (KOHAN, 2011, p. 250-251).***

Sussurros, palavras, conversações... perguntas e silêncios coexistem no movimento brincante, no acontecimento *filosofoliante*. Um acontecimento de começos, uma experiência de *des*utilizar as palavras, a voz.

A experiência com a fpcc é um atravessamento do acaso, do imprevisto

7 CHAMAR. In: https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/ acesso em 20 mar. 2023.

que irrompe expondo quem se encontra... com as palavras – as suas, as dos outros – ausentes, gaguejantes. É um arriscar-se a pensar o que não foi ainda pensado, a dizer duvidando, estranhando, investigando... uma aventura em que se corre o risco de viver uma outra relação com as coisas do/no mundo...

Ação...

Com os sons das interrogações nos trouxemos a um tempo de invenções. Percebemos que desde 1998 COM-VOCA(L/R) não tem formas a serem imitadas, são os estranhamentos a que nos convidam a gagueira em nós; são os acontecimentos que nos possibilitam a ausência da voz... são os em-com-outros que nos convocam a ação... que nos chamam, nos expõem à experiência de inventar o quintal nos terreiros da escola e começar a folia, outra e mais uma vez.

No quintal (ou seria na roda?) estamos sempre à espera de que algo aconteça e de que os gestos e os improvisos nos revelem, na evocação que a experiência nos faz, a intensidade de uma infância a brincar com as palavras. A infância que é pensada em relação ao quintal, como uma experiência em que o exercício investigativo da/e/com a palavra acontece na compreensão crítica do ato de ler o mundo. A infância como uma experiência significativa de re-criar e re-viver os acontecimentos experienciados no momento em que ainda não lemos a palavra, mas investigamos o mundo... a nossa vida. Parafraseamos Freire (1989).

Em nossa experiência de COM-VOCA(R/L) as crianças nos convidam com uma pergunta a nos sentar em roda e em diálogo investigativo inventar uma outra coisa daquilo que vem sendo na/a escola.

Se encontram as palavras pensadas, desenhadas, escritas, perguntadas... se encontram palavras que andam e aquelas que estão sentadas... as expostas e as veladas. EM-COM-OUTRAS... uma loucura, uma brincadeira, uma folia...

Figura 2 e 3: Roda? Quintal? A escola em ação...

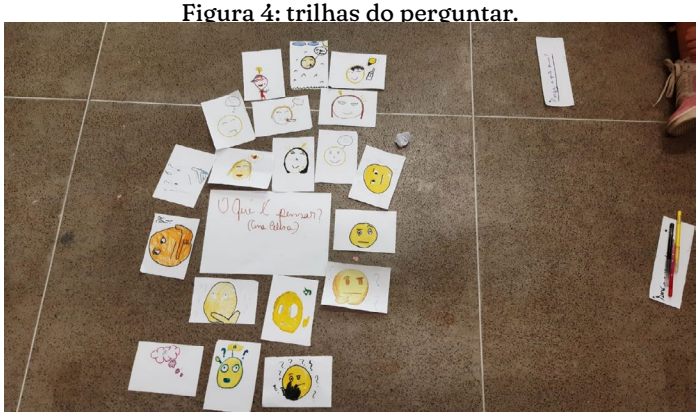
Arquivo pessoal, 2022.

Nos encontramos ... nossos diálogos tem o sotaque de nossas origens... em uma língua que se fala em diferentes tons crianças e adultos, alunos e professores, estudantes e docentes, *ensinantesaprendizes,* juntos, num exercício de pensar no espaço escolar... nos tempos da "aula" de filosofia para e com crianças perguntam e se perguntam.

Perguntar e nos perguntar é nosso tom atrevidamente infantil; é nosso rasto nesses caminhos estreitos em que estamos a trocar o ocaso de nossas certezas pela curiosidade menina em nós... *Criançar*... "buscar a infância em nós mesmos a fim de que possamos aprender de novo, esquecer o que já sabemos e permitirmo-nos voltar a aprender como já fizemos um dia..." (LEAL, 2004. p.25).

As trilhas de nossas investigações se (des-)fazem na pergunta... no sotaque da infância inventiva e criadora que (re-)existe na potência de uma curiosidade que lhe é própria e potente. A pergunta que interrompe o que está sendo e recomeça uma outra coisa, uma novidade; um movimento do corpo que se arrisca no pensamento que ao duvidar nos transporta aos começos num exercício de exploração, sondagem e exibição das possibilidades de que um encontro é capaz.

Figura 4: trilhas do perguntar.



Arquivo pessoal, 2022.

As palavras desenhadas, escritas, interrogadas, são os nossos passos improvisados para *procurar, investigar, ir atrás do que não podemos encontrar, mas precisamos buscar*. (KOHAN, 2000. p.28). A filosofia para e com crianças em São Mateus, E.S. assume *o viver a pergunta, viver a indagação, viver a curiosidade*... exercitar o perguntar, *o "espantar-se"*... cultivar o assombro para não nos perder no burocratizar-se. (FREIRE, 1985).

De folia em folia... ainda estamos a inventar.

EM-COM-OUTROS... diálogo, investigação entre crianças e adultos que experienciam a infância como uma prática de começos que transformam e deslocam os papéis instituídos, os tempos e espaços sistematizados.

EM-COM-OUTROS diálogos e investigação com a palavra... a nossa/em nós; a do outro/com outros/em outros.

Nossos encontros são em-com-outros que inventam? É possível que estejamos a inventar algo quando nos encontramos?

COM-VOCA(L/R) a roda e, de conversa em conversa inventar um diálogo investigativo... inventar um quintal com a palavra – a nossa, a do outro – acontecimento que atravessa, afeta, toca quem se dispõe, se expõe na/com a infância (tempo da experiência com a palavra que inventa, criativa e criticamente traz à luz uma novidade).

Colocamos em jogo as palavras, os significados e as vivências; interrogamos saberes; duvidamos dos pensamentos e passamos a defender e elogiar a escola que resiste ao estado de coisas em que foi estabelecida; pensamos a folia como os movimentos de uma escola outra... resistência. Com isso, passamos a pensar os gestos que nos atravessam e ns afetam; aqueles que nos suspendem e que profanam nossos atos desde 1998, distanciando-nos dos inícios rumo a começos sempre intensos, tensos, potentes; gestos de uma escola, de uma filosofia que assume a infância e suporta as possibilidades desse tempo.

Referências

CONTAGE, Daniel Gaivota. **Poética do deslocamento:** nomadismo, diferença e narrativa na Escola-Viagem. 1 ed – Rio de Janeiro: NEFI, 2017. Coleção: Teses e Dissertações; 5. Disponível em: http://filoeduc.org/nefiedicoes/colecoes.php acesso: mar. 2021.

FREIRE, Paulo. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. FREIRE, Paulo. **À Sombra desta Mangueira**. 14ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GONÇALVES, F. do N. . Performance: um fenômeno de arte-corpo-comunicação. **Logos**, 11(1), 76–95, 2015. https://www.e-publicacoes.uerj.br/logos/article/view/14676.

KOHAN, Walter Omar; LEAL, Bernadina; RIBEIRO, Álvaro (org.). **Filosofia na escola pública.** Petropólis, RJ: Vozes, 2000.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, Estrangeiridade e Ignorância** - ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia:** O paradoxo de aprender e ensinar. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

KOHAN, Walter Omar. **Infância.** Entre Educação e Filosofia. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

LEAL, Bernadina. Leitura da infância na poesia de Manoel de Barros. In: Kohan, W.O. (org.). **Lugares da Infância:** Filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola:** uma questão pública. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael; SAMPAIO, Carmen Sanches. **Conversa como metodologia da pesquisa:** por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018

02. IMAGENS DO MEDO: DIÁLOGOS ENTRE CRIANÇAS E ADULTOS OU MOVIMENTOS DE PENSAR UM QUARTO ESCURO

Vanessa Cristina Machado[8]

Eric Machado Paulucci[9]

O que aconteceria se a gente acordasse amanhã e não sentisse mais medo de nada? Esse tipo de pergunta nos dá o que pensar. Ou ainda, nos dá matéria para pensar o pensamento. Mas vamos com calma...

Não por acaso, mas talvez por estrutura, é pergunta do tipo que costumamos tratar com camadas, tantas quantas dão extensão a um bolo de cenoura da casa da vovó. Com isso, não nos preocupamos em responder a pergunta, tampouco em fazer referência a uma metáfora, mas mostrar como tal feito acontece mesmo no evento mais orgânico como comer um bolo. Desses bolos fofinhos, coloridos, deliciosos e que, dependendo dos [tempos dos] nossos interesses, a gente desmancha a altura e come só o recheio. Cada camada enche os olhos, mas quando trazemos para boca é uma coisa ou outra que chama atenção e que nos dá gosto de cuspir uma realidade sensível.

Na superfície [e não na superficialidade] a gente saboreia porque acha que tem necessidade de experimentar e não porque tem pretensão de traduzir o sabor. Um bolo tem sabor de família, tem sabor de café, tem sabor de chuva e, às vezes, só sabor de farinha. No Brasil, tem gosto de fubá, mas na França, o que Proust sentiu tinha gosto de domingos na casa de sua tia com sabor residual de memória reescrita. Opa! Não falamos exclusivamente de bolos? Na superfície, acontecem mesmo essas coisas... quando a gente destrói as

8 Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista (UNESP).

9 Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

camadas, vem um turbilhão e não se pergunta mais o que uma coisa tem a ver com a outra, mas o que juntas produzem. Medo e pensamento e bolo e [madeleines e]... conexões improváveis, agora possíveis.

Quem sabe uma fatia de bolo nos dê acesso a uma infância que escolhe o que quer comer?! Não se trata necessariamente de voltarmos a ter 5 anos, mas de provar um devir-criança que nos permita atravessar problemas sem nos atermos às verdadeiras metáforas: as profundezas das camadas. No mesmo instante em que se escolhe comer só o recheio, cria-se também uma constelação viva; um campo de relações provisórias com as quais se aprende menos por tradição que pelo esvaziamento de significados. A recusa em obedecer ao adulto que, "por educação", manda raspar o prato, expressa um desaprender saudável que potencializa nossa capacidade de pensar [o medo] por nós mesmos, com as condições do agora.

Parte desse aquecimento inclui um exercício: repetir várias vezes a mesma palavra até dissipar toda significação. Resta-nos apenas nossa habilidade de saltar entre aquilo que nos provoca. "Não é maravilhoso? Espantoso? Gracioso? Basta alguns segundos para fissurar essa película fina onde estamos parados, satisfeitos de poder dizer o nome das coisas". (DROIT, 2003, p. 22).

medo-medo-medo-medo-medo-medo-medo-medo-medo-medo-medo-medo-medo-medo-medo-medo-medo-medomedomedo-medo-medo medo-medomedo-me-domedo-medomedo-medomedomedome-dome-do me-dome-dome-dome-domedomedome-domedomedomedomedomedomedomedo-medomedomedomedomedomedomedomedomedomedomedomedo medomedomedomedomedomedomedomedomedomedomedomedomedo medomedomedomedomedomedomedomedomedomedomedomedomed umédumédumédumédumédaméda méda méda méda méda méda méda méda médamédaméméda méd...

E depois? Como continuar? Já cessando a falação adulta, carregada de uma imaginação política contaminada, queremos provocar descontinuidades naquilo que se pensa sobre o medo [e/ou sobre o medo de pensar] a partir de narrativas tecidas nos encontros com o grupo de Filosofia com Crianças e Adultos, coordenado pelo GEPFC (Grupo de Estudos e Pesquisas de Filosofia

para Crianças) da UNESP/Araraquara. Crianças de 4 a 11 anos que ferem nossa agenda de pensamento e produzem silêncio em nossas falas, dando voz a outras forças sociais e relações entre os corpos. Processo político que nos força agir quando nos sentimos engasgados pela percepção de mundo de uma criança. Onde será que tudo isso se encontra com o pensar?

Infância como lugar de fala e sua alteridade

> ***O lugar de fala é meu ponto de partida, como minha casa, o lugar de onde saímos. Uma casa não é uma prisão. Mas uma casa que se torna um destino – origem e destino – se torna uma prisão. [...] Minha casa é só minha casa, não é um grilhão. Não é uma prisão. Eu começo a pensar do meu corpo, mas meu corpo, ele mesmo, não tem limites, começa na minha pele e se estende até os confins do que não tem fim. (BENSUSAN, 2021, p. 387).***

Nossos pontos de partida são de dois adultos, latinoamericanos, ambos professores, classe trabalhadora, pesquisadora e pesquisador privilegiados pela branquitude e pela cisgeneridade. E de alguma forma tudo isso [e muito mais] importa na hora de pensar, especialmente porque as posições que um corpo ocupa em um mundo influenciam seus processos de subjetividade, tal como assumem um caráter político e estético ao afetar o corpo do outro. Sim, tudo é político! Não há como escapar da ecologia que nos envolve em um sistema de contágio. Por onde um passa, humano ou não-humano, sempre existe um agenciamento em corrente. Prova disso é o resultado desta escrita feita a dois: nenhum de nós saímos ilesos.

Com isso, nossa ênfase não é na identidade de quem fala, mas na sua maneira de falar. Mesmo que a representatividade seja importante, não é disso que tratamos ao recorrer ao lugar de fala. Por mais admirável que seja a força ou a história de alguém, ainda depois de sua morte, sua existência insiste em desabrochar uma nova máscara; "à medida que alguém se torna, o que ele se torna muda tanto quanto ele próprio. Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, núpcias entre dois reinos" (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 10). Assim, não há

face primeira a ser desvendada ou comportamento a ser reproduzido, se nos interessa alguma cópia é sabendo que mesmo a repetição produz diferença.

Se em algum momento usamos do ativismo do lugar de fala para nos calar enquanto adultos é pensando na possibilidade de provocar uma ruptura no regime de autorização vigente de quem pode falar. Antes de uma política do silenciamento ou do apequenamento daquele que tem sido privilegiado nos enunciados de verdade, é uma introdução do silêncio no discurso e na prática do adulto para que sejamos capazes de trair nossas bocas domadas. Ir em contrafluxo dos clichês, fórmulas prontas e dos comportamentos autoritários o que, consequentemente, gera uma incapacidade para dialogar e ouvir. Experimentar o silêncio para nos darmos conta do nosso sedentarismo sensível e auditivo.

Admitir a infância como lugar de fala consiste em assumir uma postura de abertura ao outro deixando, como sugere Larrosa (2019), tombar o que somos e sabemos para permitir que o outro nos alcance, sem medo de que o novo possa trazer mudanças no que construímos como saber; significa lidar com o novo que se apresenta ou que nasce, elaborando os nossos medos e traumas, individuais e coletivos, permitindo transformar o que pensamos. De outra forma, evocar o lugar de fala é ir além da descentralização do nosso saber, sendo preciso desapossar-nos do nosso poder.

> ***[...] talvez só nos reste a difícil aprendizagem de nos colocarmos à escuta da verdade que os que nascem trazem consigo. Mas isso exige a renúncia a toda vontade de saber e de poder, a toda vontade de domínio. Só na espera tranquila do que não sabemos e na acolhida serena do que não temos, podemos habitar na proximidade da presença enigmática da infância e podemos nos deixar transformar pela verdade que cada nascimento traz consigo. (LARROSA, 2019, p. 245).***

Muito embora a infância tenha sido capturada pelos nossos saberes, práticas e instituições, ela ainda possui uma *presença enigmática* que escapa. Ela é um "outro" de modo que inquieta o que sabemos, suspende o que pensamos e

questiona as nossas práticas nos lugares construídos para ela. "A alteridade da infância é [...] sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença" (LARROSA, 2019, p. 232). Encarar a infância seria como um autêntico "cara a cara com o enigma" onde nos colocamos como sujeitos que, no encontro com o outro, não procura por isomorfismos de antemão, por isso não o "reduz ao que já fomos capazes de submeter à lógica cada vez mais refinada de nossas práticas e de nossas instituições, mas tampouco pode se confundir com o que ainda não pudemos submeter". (LARROSA, 2019, p. 231)

Saímos de casa adultos e voltamos para lá ainda intrigados com a capacidade das crianças em *ver com mais de duzentos mil olhos*, de *imaginar o dia inteiro acordado*, porque a *imaginação é um lugar, é outro lugar do corpo, [...] a imaginação deve ser no coração*[10]. Não, não há erro na fala, nem falta de contexto. Se houver alguma dificuldade na busca por um sentido, é porque provavelmente você não pensa/age como uma criança. Nós também não fazemos como elas, mas queremos aprender como escapar do nosso mundo das regras, normas e limites; nos encontrarmos com as crianças não para fazê-las de tema, mas para fazer da sua presença uma questão de afinamento; não por respeito ou boa-vontade, mas processo de dissidência que independe de nós.

Muito do que desenvolvemos até aqui pode ser usado para problematizar o entendimento hegemônico de *infância*. Se olharmos para a etimologia da palavra, a qual tem origem no latim *infantia*[11], do verbo *fari* [falar], *fan* significa falante e *in* constitui a negação do verbo. Portanto, *infans* refere-se ao indivíduo que ainda não é capaz de falar. De outro modo, essa palavra designa "aquele que ainda não fala". Machado (2022), porém, sugere uma desconstrução do conceito de infância, propondo pensarmos numa outra denominação, limitando seu sentido a uma literatura de um período mais curto. Ou ainda, podemos tomar o prefixo "in" da palavra "infância" não como negação, mas como movimento para dentro; "infância" enquanto "em fala".

10 O texto em itálico são as palavras da Criança G, acerca da capacidade das crianças e dos adultos de sentir e imaginar [Acervo dos autores]. As crianças ou adultos as quais faremos referência neste texto serão identificadas por uma letra de referência de modo a preservar a sua identidade.

11 Disponível em https//www.significados.com.br/infância. Acesso em: 05 de dezembro de 2022.

Admitir uma fala e uma escuta para aquele que está na infância, isto é, aquele que ocupa esse lugar tem voz, tem fala, importância, deve ser considerado e tem potência política de transfigurar cenários.

Atualmente o modo mais difundido de pensar a infância a compreende como uma etapa da vida, no tempo cronológico *(chrónos)*[12], como meio de introduzir mudanças e transformações sociais. E nessa perspectiva destaca-se a visão de Ariès (1986) que toma a infância como uma construção social. Para esse autor, o sentimento de infância se desenvolve, de modo significativo, entre os séculos XVI e XVII, recorrendo aos retratos e aos trajes para justificar o desenrolar desse interesse por essa infância. O autor aponta que nesse período ocorre uma maior representação das crianças nos retratos e, em especial os meninos, passam a ter um traje que os diferencia dos adultos, revelando uma preocupação em separar o mundo do adulto do mundo da criança[13].

Contudo, tomar a infância como uma construção social nos possibilita pensá-la com certa polissemia dependente do contexto sociocultural, dado as contribuições da antropologia da criança que aponta que "a ideia de infância pode não existir ou então ser formulada de outros modos. O que é ser criança, ou quando acaba a infância, pode ser pensado de maneira diferente dependendo do contexto cultural" (OLIVEIRA et al., 2016, p. 8).

Outro autor de grande relevância para a construção do que é tido como infância é Postman (1999), que relata a apropriação dos romanos da ideia de escolarização [grega] e sua íntima relação com as primeiras elaborações acerca da noção de infância. Para ele, a infância acontece como resultado da invenção da tipografia, que cria um novo mundo simbólico e, consequentemente, a necessidade de um novo mundo adulto. Nesse sentido, a tipografia teria revolucionado a sociedade criando com a palavra impressa

12 No grego clássico há mais de uma palavra para designar o tempo: *Chrónos*, *Kairós* e *Aión*. Conforme Kohan (2004, p. 54) *Chrónos* é uma palavra grega que designa a continuidade de um tempo sucessivo; é a numeração ordenada da percepção do movimento; é a soma do passado, presente e futuro.

13 É importante salientar que este sentimento sobre a infância se dá nas camadas mais nobres da sociedade. A criança do povo continua a não conhecer o verdadeiro significado da infância e continua a usar os mesmos trajes que os adultos.

a separação dos que sabiam ler e a dos que não sabiam ler. Todavia, a atenção de Postman esteve voltada para a preocupação com o desaparecimento da infância, o que decorreria, na Idade Média, do desaparecimento da necessidade de leitura e escrita, de educação escolarizada ou mesmo da recente descoberta da vergonha.

Contrariando a ideia de Postman quanto ao desaparecimento da infância, adotamos Sarmento (2004) para defender uma infância que está "em processo de mudança, mas mantém-se como categoria social, com características próprias" (SARMENTO, 2004, p. 7) de modo que não parece haver um desaparecimento e sim uma ressignificação da infância, assim como do mundo adulto. Tal busca por sentidos outros também nos aproximam de temporalidades distintas daquela exclusivamente organizada pela infância cronológica. Kohan (2004) associa *Aión*[14] à infância sugerindo um tempo de intensidades onde história e devir se cruzam e se confundem.

> ***A história não é experiência, mas o conjunto de condições de uma experiência e de um acontecimento que tem lugar fora da história. A história é a sucessão de efeitos de uma experiência ou acontecimento. De um lado, então as condições e os efeitos; do outro lado, o acontecimento mesmo, a criação, o que Nietzsche chamava de intempestivo. De um lado está o contínuo: a história, *Chrónos*, as contradições e as maiorias; do outro lado, o descontínuo: o devir, aión, as linhas de fuga e as minorias. Uma experiência, um acontecimento, interrompem a história, a revolucionam, criam uma nova história, um novo início. (KOHAN, 2004, p. 60).***

Para Machado (2022) esses autores nos convidam a pensar a infância como um "lugar" em que cabem muitas maneiras de ser criança, com espaços e tempos próprios, sugerindo que essas particularidades fazem da infância um lugar de fala em que a criança é apenas um outro. O fato

14 *Aión* é uma das palavras em grego que se refere ao tempo, "designa já em seus usos mais antigos, a intensidade do tempo da vida humana [...],uma temporalidade não enumerável nem sucessiva, intensiva". (LIDDELL E SCOTT, 1966, p. 859 apud KOHAN, 2004, p. 54).

de ter particularidades psíquicas, sociais, na relação com o conhecimento, na relação com o tempo, na apropriação da linguagem, entre outras, faz da criança apenas um outro estabelecendo uma relação do conceito de infância com o conceito de alteridade.

> ***Se é verdade que, em boa medida, a criança depende dos cuidados práticos e afetivos dos adultos, também não é menos verdadeiro que podemos relativizar a ideia de que a criança é um ser incompleto, um adulto em formação. Se assim o fosse seria admitir a fossilização de todos quantos não mais fossem criança; seria considerar o adulto um ser acabado, formado, completo, pertencente a um último estágio, superior, no qual, anos mais tarde, deveria chegar a criança. Cronologia não é sinônimo de maturidade, assim como maturidade adulta não deve confundir-se com estagnação. Se a criança é um ser em formação, o adulto não deixa de representar também um ser em trans-formação. (OLIVEIRA, 1986, p. 63).***

Tomar a infância como um lugar de fala implica uma relação com o discurso, e com as linguagens, nos levando a pensar que esse lugar, com espaço e tempo próprio, não deve reduzir o outro à lógica dos que já habitam ou habitaram esse lugar. Infância como ação que se faz no mundo: uma infância que se faz enquanto infância, ao contrário das definições "por natureza". Isso inclusive coloca muitas formas de ser criança. Infância como materialidade em processo que produz um corpo e um sentido para o corpo. A partir disso constroem-se verdades sobre a infância. Erguem-se disputas sobre os sentidos do que é a infância e a maioridade.

Representações do medo: diálogos entre crianças e adultos

Como adultos, é expressiva nossa vontade de recorrer à Ética de Espinosa para falar sobre o medo. Enquanto afeto triste, o medo, tal como a esperança, poderia ser entendido como diminuição da nossa potência de agir, em virtude da nossa maneira de traduzir os efeitos de um encontro, possivelmente

construído a partir da ideia de uma coisa futura ou passada. Entretanto, quem nos garante que um evento da vida acontecerá exatamente como já aconteceu no passado ou como imaginamos que pode acontecer? Aí está o sentido da desmobilização, na impotência ou espera frente uma situação incerta.

De outra forma, o medo é útil a um poder de gestão social. Exemplo disso são as segregações organizadas no seio urbano como movimento natural, quando em realidade retrata perigos criados para que assim seja plausível a compra de uma segurança. É claro que a violência nas cidades é uma pauta profunda que apresenta muitas nuances, todavia, os entre mundos erguidos em nome de uma segurança máxima não é menos que uma estratégia de aceitação das normas e bons costumes. Quem tem medo, não age. Quem não age, não fala. Quem não fala tem suas dificuldades em fazer política.

Mas e se o medo também for outras coisas? Todo medo é medo igual? Há algum medo que passa por um imaginário infantil nos devolvendo uma maneira de exercer nossa potência, de reorganizar a lógica de pensamento cartesiano, de produzir ruptura e dissenso?

Aliás, *o que aconteceria se a gente acordasse amanhã e não sentisse mais medo de nada? (Adulto E).*

- Pensando no coronavírus. Isso seria uma coisa boa ou seria uma coisa ruim? Não ter medo de nada. (Adulto E)

- Não, porque as pessoas não iam ter medo do coronavírus e iam acabar indo para as ruas sem máscaras, sem lavar as mãos, sem álcool em gel. (Criança A)

- Eu acho que ia ser muito ruim porque muitas vezes o medo nos protege. (Criança S)

- Às vezes não é bom você ter coragem. É bom você ficar sem coragem, ficar com medo pra se proteger. [...] Às vezes é melhor você não enfrentar o medo. Às vezes é melhor você ficar com o medo. (Criança G)

- Ah! Mas sabe o que a N falou, G? A N falou assim que o medo pode ser mágico. Não foi, N? (Adulto P)

- Não medo do mágico. Medo mágico porque pode transformar. Pensou G, se a gente pudesse transformar esses medos em outras coisas? Tipo mágica. Será

que a gente pode transformar? A gente ter um medo e ele se transformar em outra coisa? (Adulto N) [...]

- Eu queria falar que um dia meu dente estava pra cair, que ele estava super mole e a minha mãe falou: tenta arrancar ele, tenta puxar. Aí eu falei: Eu tô com medo. [...] Aí eu fui no banheiro com muita coragem e arranquei. Aí eu peguei o dente e arranquei. (Criança A)

- Ah, você foi bem corajosa. E nesse caso foi bom ter coragem. Não é? (Adulto P) [...]

- Que nem antes da quarentena. Eu tocava flauta na minha escola e uma vez eu fui apresentar no palco. Aí eu fiquei tipo... eu achei que, como ia ter pouca gente na sala... mas tem outras salas. Eu tinha esquecido disso. Eu achei que tinha pouca gente na plateia. Aí eu cheguei lá no palco tinha um bilhão de gente (ai tô brincando) aí deu um medinho, sabe? (Criança A)

- Um medinho bom. (Adulto X)

- Ta vendo?! Agora ela falou medinho. Acho que o medo, então, tem tamanho, né. (Adulto P)

As crianças embaralham tudo [e isto não é uma crítica]. Trazem uma mistura de pautas, para nós concentradíssima, para digerir. Falam, desfalam, dobram suas línguas e mudam de opinião. Fazem mágica. Mais ligados às suas experimentações que a definições bem delimitadas, buscam em um espectro de afetos, medos bons, ruins, não-bons, mas não-ruins e tantos outros. Se por um lado existe um medo que adormece, por outro, as crianças encontram um medo que nos mantém despertos; *medo bom* desses que, mesmo com frio na barriga, a gente toma alguns segundos de fôlego e enfrenta. Dos medos não-tão-bons, opinam sobre a importância do medo que cumpre a função de nos proteger, porque mesmo sendo medo, não nos mantém em suspensão esperando em temência, pelo contrário, é uma ação frente a um perigo ao qual se conhece muito bem [como é o caso da pandemia de COVID-19].

Uma plateia lotada tem mesmo o poder de suscitar uma sensação estranha, um frio na barriga que coloca nosso corpo em posição de alerta. É hora de enfrentar ou fugir. Do que? Neste caso já não temos certeza. Tem

medo que sempre anda acompanhado de um pouquinho de desconhecido. A pergunta de ouro é: como é que enfrentamos o medo do desconhecido?

- Nesses quinze dias nós ficamos refletindo sobre o medo. Há muito tempo atrás eu aprendi que o medo era uma coisa que a gente sentia. Que a gente tinha medo de algo que era novo e a gente precisava enfrentar nosso medo. Que o medo era como um quarto escuro, que a gente precisava acender essa luz pra saber exatamente o que tinha pra poder dominar nosso medo. E eu vim com isso durante muitos anos. Vim ensinando minhas filhas que o medo era assim. Quando elas acordavam e tinham pesadelo, eu falava que precisava saber o que estava acontecendo, [...]. (Adulto V)

- Tem que acender a luz da cabeça. (Criança A)

- Isso, a luz da cabeça. Eu falava que a gente tinha que ver medo do que que era, se existia, aonde estava, ou seja, racionalizar o nosso medo. Só que nesses quinze dias eu também passei por um medo. E eu percebi que o medo é quando a gente está diante de algo realmente novo. E aí eu pensei o seguinte: naquele momento eu me senti incapaz, como a A falou, que ela não conseguiu enfrentar o medo do rato. Eu também não consegui enfrentar o meu medo. E eu percebi que, às vezes, nos faltam instrumentos, experiências, para que a gente possa racionalizar esse medo. Digamos não só experiências, mas aprendizados. E às vezes nos falta. Então veio aquela pessoa e tirou o rato para A. Porque ele sabia como fazer aquilo. (Adulto V)

- É como se o medo fosse uma coisa escura na sua cabeça. Aí pra você perder o medo você tem que acender a luz. (Criança A)

- É lindo isso. (Adulto P)

- É pra perder o medo tem que acender uma luz. (Adulto E)

- E às vezes a gente não sabe, não tem instrumento pra gente fazer o enfrentamento do medo. (Adulto V)

- É a mesma coisa da gente dizer que a gente não sabe onde fica aquele botão que acende a luz. (Criança A)

Quando o rato foge do campo da visão ou a plateia dispersa, o fluxo sanguíneo recupera sua circulação comum e nosso corpo parece voltar a

ter preenchimento. Contudo, seria essa condição suficiente para enfrentar o medo? Sendo o medo o resultado de um encontro tão singular, incluir um terceiro nesta relação, capaz de ocultar o objeto atribuído ao afeto, resolve o problema do medo? Estamos convencidos de que se trata, de fato, de uma questão de aprendizagem. Não uma aprendizagem que falta, enquanto assimilação de conteúdos objetivos, mas uma criação ainda não constituída.

Aprender a lidar, por si mesmo, com o medo. Inventar ferramentas que nos encorajam, mesmo sem saber a priori quais ferramentas são essas. Sentir-se impulsionado a lutar, consciente de que em um segundo momento a aquisição de um saber pode não ser o suficiente para nos mantermos cara a cara com o medo, seja por uma involução do medo ou pela trans-formação da nossa própria cara. Enfrentar o medo é enfrentar a si mesmo. O maior desafio é descobrir o botão da nitidez no corpo. Primeiro encontrar o botão que a todo instante muda de lugar e, ao mesmo tempo, experimentar a escuridão e clareza suficientes para não machucar nossa existência.

Interessante pensar como desde muito pequenos concentramos nosso pensamento na cabeça, mesmo que tal feito contradiga nosso discurso. Por isso, não temos certeza de que queremos racionalizar o medo. Caso tenhamos isso em vista, nos referimos a uma outra razão; dessas em que a cabeça só é mais uma parte do corpo, porque a *imaginação é um lugar, é outro lugar do corpo*. Em meio a algumas reflexões da mesma narrativa, um adulto (adulto A) interroga se sentir são formas de pensar, pois quando se fala em pensar geralmente se limita a cabeça ou ao cérebro. Levanta assim a possibilidade de um pensar com o corpo, um pensar com presença, um pensar em todas as formas possíveis que o pensar possa se manifestar.

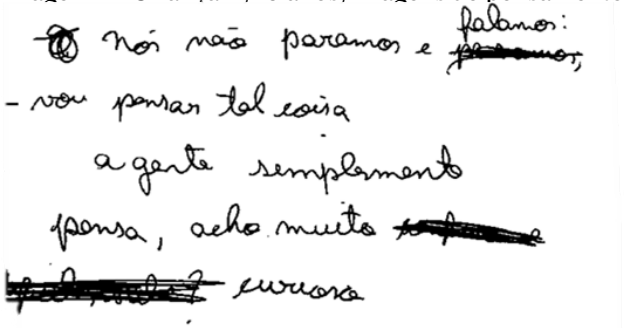
Do medo não seremos capazes de esgotar o mistério, e portanto, não se trata de discutir o que existe ou não. Em troca de inspecionar a essência daquilo do qual se tem medo, conhecemos a nós mesmos nas situações dos encontros em que o medo se instala. (Re)configuramos a nitidez menos por um apreço ao iluminismo que por necessidade de conhecermos a nós mesmos.

Dessa maneira, pensar fica muito mais legal do que aprender sobre a verdade sobre as coisas. Não deixamos de ter medo sobre aquilo porque

conhecemos a verdade sobre aquilo, mas porque aprendemos sobre nossa relação. Do contrário, bastaria afirmar que o rato não quer nosso mal para deixarmos de ter medo...

A medida certa de luz e escuridão é nossa geo-metria; nossa maneira de metrizar uma composição com/na Terra; processo ético de degustar o que nosso corpo aguenta no entre da relação com o outro, para então erguer um território existencial. É o avesso do cogito [penso, logo existo]: corpo e mente coladinhos, e justamente em vista disso que só pensamos após sermos violentados, provocados até que o movimento seja nossa única saída.

Imagem 1 – Criança A, 10 anos, imagens do pensamento.

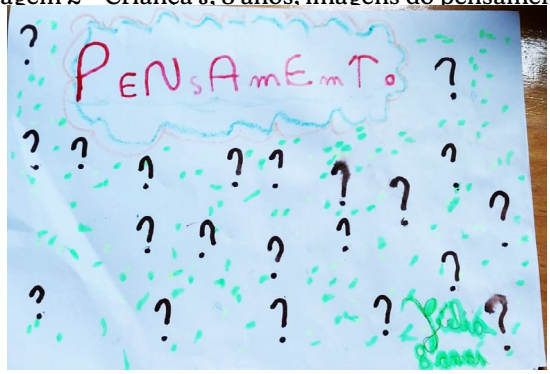


Não há em nós uma boa vontade de pensar ou uma predisposição pela verdade (DELEUZE, 2006). Invertemos o cogito para dizermos que somos restos. Existimos, ganhamos corpo [não biológico, mas algo permeado de sentidos sociais] e através dele afetamos e somos afetados, desestabilizamos as conexões entre elementos da Terra. São estas afetações que chegam até nós como embriões de vida, isto é, como estranhamentos que dão partida a nossa existência, tal como ao nosso interesse por algo e, por conseguinte, nos coloca a pensar. Os processos de subjetividade aparecem no meio das falas: mais que um sujeito pronto que simplesmente nasce, somos filhos da política; somos contingências de um dizer e outro, até que nosso corpo seja posto em jogo.

Assim, não é a mente que dá espaço ao corpo, mas o corpo que existe junto ao pensamento. Pensamento este que se estrutura por coação. Tipo

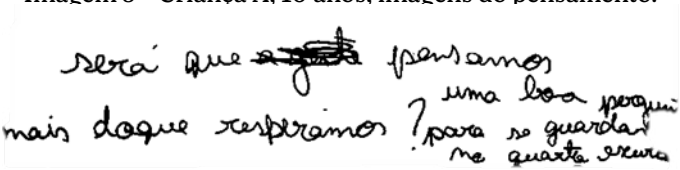
agora: pensamos o medo não porque *paramos e falamos: vamos pensar o medo;* mas porque algo no medo nos força a pensar. Nos encontramos com os signos do medo e uma vez que não exista uma profundidade que nos aproxima do conceito, nos agarramos ao sentido do que ele coloca em nossas vivências. "O acaso do encontro é que garante a necessidade daquilo que é pensado." (DELEUZE, 2006, p. 15).

Imagem 2 – Criança J, 8 anos, imagens do pensamento.



O que interessa é inserir pensar no pensamento, quer dizer, estarmos à espreita do que acontece no dia-a-dia a fim de que possamos encontrar novos sentidos para as coisas, inclusive para a própria vida. Quase como um despertar para que não nos mantenhamos presos às representações conforme um dia nos foi imposto. Somos capazes de estar e sentir ao nosso modo [e de modos outros que sequer existem]; confiamos que um passo importante seria o de nos permitirmos complexificar a existência a partir da experimentação dos quartos escuros nos quais a vida nos convida a passear.

Imagem 3 – Criança A, 10 anos, imagens do pensamento.



No encontro selecionado, em um determinado momento, foi questionado o que poderia ser pensado sobre os "sentidos", o que desencadeou um adulto (adulto X) a compartilhar seus devaneios sobre como seria viver sem um dos sentidos, ou seja, a maneira como uma pessoa que não tem algum sentido se sente, e se sente de forma diferente. Uma criança (criança A), então, comenta que quando uma pessoa não tem um sentido, que ela usa outro, dando o exemplo de uma pessoa que não vê e, por isso, usa o tato para ler. Aproveitando a fala da criança G a respeito do sentir com o coração, um adulto (adulto L) acrescenta que, para ele, a imaginação opera junto com os sentidos, já que imaginando pode-se ver, sentir cheiro ou sabor; por último, um adulto (adulto R) questiona: os sentidos teriam, então, relação com a memória ou seriam instrumentos da imaginação?

No grupo, as aparições das imagens do medo vinham quase sempre acompanhadas de dois verbos – sentir e pensar. E vocês o que acham: as crianças sentem ou pensam diferente dos adultos? [de alguma forma, nós também nos pegamos pensando sobre essa *diferença entre*]. Sem perceber, três crianças (crianças D, A e S) devolvem à conversa um pouco de respiro: "*adultos e crianças sentem igual ou então, podem sentir diferente mas também pode sentir igual*". As respostas das crianças constrangem nosso hábito de comparação; sugerem que não é o fato de *ser* criança ou adulto que tornam seus sentidos iguais ou diferentes. Percebem que é apenas um outro sentir. Parecendo conhecer bem o sentido da *diferença em si*, a criança A arremata: *"Cada um sente de uma forma, cada um enxerga de um jeito"*. Surpresos, nós adultos engolimos seco. Cada é um cada um [singular] e só é enquanto é [estar, mesmo sem ser].

Nesse sentido, nosso olhar para o medo retrata uma tentativa de dissipar a significação e preencher de novo com outros pesquisadores. Pesquisadores que são somente enquanto são e quando menos esperam, já não são mais. Nos importa ganhar volume de problematização de vida, ao mesmo pé em que caminhamos pelos emaranhados do medo, desde o sentir, desde o pensar, passando entre crianças e adultos, modulando intensidades de um quarto escuro. De onde quer que estejamos falando, não há concepção mais ou

menos importante. E, mesmo sendo medo, cabe adulto ou criança. Importa reconhecer que é igual, mas é diferente. E ser igual ou diferente não muda a qualidade de ser medo.

Esse movimento do pensar e sentir entre adultos e crianças nos deixa em um lugar sem interesse em tecer considerações finais, delineando uma conclusão. Assim, aqui ficaremos [porque temos que ter o direito de pensar como queremos]. O objetivo desses dois brancos é simplesmente o exercício [carregado de sua repetição] de pensar junto e bem misturado em uma escrita que intenta ser mais livre dos próprios medos, que intenta escrever sentindo com a cabeça e pensando com o coração nesse embaralhamento que somos resgatados nos encontros em que nos deixamos tombar diante do outro.

Referências

ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** Tradução: Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BENSUSAN, H. **O lugar da fala do lugar de fala** Sobre escuta e transversalidade. Revista Ártemis, v. 32, n.1, p. 378-400, 2021.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Tradução: Eloisa Araújo Ribeiro, São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, G. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2006.

DROIT, R. P.. **101 experiencias de filosofía cotidiana**. Traducción: Victor Goldstein. Buenos Aires, 2003.

KOHAN, W. O. (Org.) **Lugares da Infância:** filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LARROSA, J. Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas. 6. ed. rev. amp.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MACHADO, V. C. **O brincar em uma (in)fância conectada.** 135f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista. Araraquara, Brasil, 2022. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/216977.

OLIVEIRA, P. de S. **Brinquedo e Indústria Cultural.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

OLIVEIRA, P. R. de et al. **Encontrar filosofia(s) e infância(s**). Revista Digital de Ensino de Filosofia. Santa Maria, vol. 2, n. 2, p.3-25, jul./dez. 2016.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância.** Tradução: Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância na encruzilhada da 2ª modernidade. *In*: Sarmento, M. J.; Cerisara, A. **Crianças e miúdos:** perspectivas sociopedagógicas da infância e da educação. Porto: Asa, 2004.

03. SER MENINA NA CIDADE: AS IMPLICAÇÕES DESSA EXISTÊNCIA NUMA INFÂNCIA

Amanda Fernandes Rosa Bueno[15]

O que é ser criança? O que é ser criança na perspectiva da criança? O que é ser menina na perspectiva de uma infância? Como a filosofia colabora para sua expressão e elaboração? A partir de falas de meninas que participaram de um Comitê de Crianças numa cidade do interior paulista que foram coletadas para uma pesquisa de doutorado em Educação, vamos tecer discussões sobre o que é ser menina na cidade, na perspectiva delas. Para tanto, utilizaremos autoras da Sociologia da Infância como Abramowicz e Moruzzi, além do filósofo francês Michel Foucault.

A pesquisa, pretende, por meio das rodas de filosofia com crianças, reconhecer as crianças como sujeitos de conhecimento e registrar suas percepções sobre o que é ser criança na cidade. Tais crianças participam de um movimento chamado *Comitê das Crianças*, no qual 24 crianças (12 meninas e 12 meninos), de nove a doze anos, são convidadas a discutir políticas públicas para a infância.

Nos últimos anos, temos visto movimentos que têm pensado nas condições das infâncias na nossa sociedade. "O que você mudaria em sua cidade se a experimentasse a partir de uma perspectiva de 95 cm?" (https://urban95.org.br/, acesso em 07 de março de 2023). Essa é a pergunta que recepciona o visitante no site da Urban 95, uma iniciativa internacional que convida gestores políticos, líderes municipais, arquitetos, urbanistas a construírem uma cidade que inclua e favoreça a mobilidade de pessoas com 95 centímetros (altura média de uma criança de três anos de idade). Segundo o site, hoje no Brasil fazem parte desta iniciativa 25 municípios e o nosso país está dentre os sete

15 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (FCLAr – UNESP – SP).

que aderiram (Peru, Turquia, Israel, Holanda, Jordânia e Índia). Além disso, o movimento do Comitê das Crianças está associado à *Cidade das Crianças*, projeto do pedagogo italiano Francesco Tonucci, que entende que se uma cidade é boa para uma criança, ela é boa para qualquer cidadão.

> ***Desde 1991, o projeto internacional "A Cidade das Crianças", promovido pelo Instituto de Ciências e Tecnologias da Cognição (ISTC) da CNR, propõe às Administrações Municipais mudar o parâmetro exclusivamente do adulto, do sexo masculino, do trabalhador e do motorista para o infantil, para baixar o ponto de vista para a altura da criança de forma a não deixar de ver ninguém. A suposição básica é simples, mas também revolucionária: uma cidade que procura ser adequada para crianças é uma cidade onde todos viverão melhor. (TONUCCI, 2020, p. 247).***

Então, se as crianças ocupam suas cidades e colaboram na construção delas, há de se fazer tal revolução. O movimento da Cidade das Crianças chegou na cidade onde a pesquisa ocorre por meio da Secretaria de Cultura, que é responsável pelas reuniões do Comitê das Crianças.

Na pesquisa participaram cinco das 24 crianças (três meninas e quatro meninos). A pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética e tanto crianças quanto seus responsáveis já assinaram seus respectivos consentimentos. Nos reuníamos sempre que possível, após a reunião do Comitê e, determinado dia, ficaram para a reunião apenas duas meninas e ali pudemos aprofundar o tema "o que é ser menina na cidade", uma vez que a questão de gênero apareceu também em outros momentos.

O gênero nos estudos sociais das infâncias

Segundo Abramowicz (2015), a Sociologia da Infância tem sua origem, principalmente, em Florestan Fernandes que trouxe em sua monografia "As trocinhas do Bom Retiro", na qual o sociólogo evidenciou os processos de socialização das crianças por meio da cultura infantil. A infância, por muito

tempo, foi colocada como um pressuposto generalista. Porém, com os estudos sociológicos, vamos compreendendo que qualquer infância precisa ser contextualizada em relações de gênero, etnia, classe social, raça e passamos a reconhecer *infâncias*, no plural.

Uma autora que despontou o tema do gênero no universo das pesquisas das infâncias foi a Fúlvia Rosemberg, "uma das primeiras pesquisadoras brasileiras a investigar a temática da infância, inaugurando a perspectiva da psicologia social no Brasil, já atravessada por questões de gênero, raça e relações etárias. Sua ampla e importante produção impactou sobremaneira os estudos sobre infância." (MORUZZI, 2015, p. 56).

Segundo Ribeiro (2006, p.168), mestre em Ciências Sociais e pesquisadora associada ao Núcleo de Estudos de Gênero – Mulieribus/ DCHF/UEFS:

> ***Entre as próprias crianças, portanto, ser homem e ser mulher está relacionado não somente com o aparato anatômicofisiológico, mas com concepções sociais, muitas aprendidas na família e no sistema das relações em que vivem. A categoria homem e mulher, neste caso, menino e menina, envolve atributos sociais e simbólicos, como poder fazer certas coisas, exercer legitimamente a sexualidade, assumir comportamentos dentro de uma determinada ordem.***

As falas apresentadas neste trabalho são de duas meninas, ambas com dez anos de idade, que estudam em escolas públicas municipais distintas. Uma garota é preta e mora na área rural, nomeada Isabela, e a outra garota é branca e mora em área urbana, nomeada Beatriz. Os nomes apresentados são fictícios e escolhidos pelas próprias crianças. Suas falas elucidam como essa construção do "ser menina" se dá, tal qual Ribeiro nos coloca (2006) e, a partir dos conceitos trazidos por Moruzzi (2019), pensaremos na *pedagogização do corpo da menina*. Mas, antes de se fazer essas pontes temos que compreender como a Filosofia com Crianças se abre como espaço da criança-sujeito.

A *filosofia com crianças* como espaço da criança-sujeito

A filosofia com crianças surge da transformação da filosofia para crianças, elaborada em 1969 pelo filósofo norte-americano Matthew Lipman (1923 - 2010), por meio de novelas filosóficas criadas para desenvolver o pensamento. Quando chegou à América Latina, tal proposta foi reformulada por Walter Kohan ao sublinhar a diferença que existe entre uma filosofia para crianças de uma filosofia com crianças. É desta segunda que este trabalho trata, de reconhecer a infância como experiência e não como lugar a ser abandonado (KOHAN, 2005). Na filosofia com crianças, sujeitos de todas as idades buscam um lugar de pensamento que dialoga com as crianças, não um espaço hierarquizado, em que o pensamento do adulto prevalece em relação ao da criança, mas da infância como experiência que não deve ser abandonada e, neste lugar, todos pensam juntos.

Nesta pesquisa, fazemos da filosofia com crianças um espaço de reconhecimento sobre o que é ser criança na cidade. As discussões são impulsionadas por meio de um livro chamado "O menino que colecionava lugares", de Jader Janer (2016), autor da área da Geografia das Infâncias e através desta história vamos discutindo a visão que as crianças têm sobre o que é ser criança na cidade. Como dito anteriormente, em um de nossos encontros apenas meninas participaram da roda e então pudemos aprofundar a questão do gênero "menina", que já havia aparecido em outros momentos.

Aos poucos vamos compreendendo que a filosofia com crianças é um acontecimento. Por mais que tenhamos planejamento ou perguntas *na manga*, não adianta, o pensamento é espontâneo e a temática que afeta chega quando menos esperamos. Foi assim que se deu no dia deste encontro. Enquanto conversávamos sobre as modificações que as meninas gostariam de propor na cidade, o pensamento estava *roteirizado*, até que Beatriz, disse assim: "nossa, como os meninos fazem falta. Fica um silêncio...". Nos outros encontros, quando há presença dos meninos, é perceptível uma tensão ou provocação entre as falas dos meninos e das meninas e isso, naquele dia, não estava acontecendo. Eu sublinhei este fato: "Às vezes, os meninos fazem um tipo de provocação que dá vontade de rebater, não é?" e a Beatriz complementou:

"Dá! Dá vontade de rebater e acabar com eles!" Foi então que a temática do gênero emergiu e as meninas começaram a relatar inúmeras situações em que se sentem excluídas ou invalidadas, principalmente, na escola. Dizem que são invalidadas pelas professoras sobre sua capacidade física de carregar carteiras escolares, que são lembradas quando estão conversando entre elas, sendo que quando são os meninos, as professoras relevam. "As professoras chamam sempre os meninos, mas os meninos da minha sala é tudo um *bando de frango*, não conseguem carregar uma carteira. [risos] Aí tem menino que gosta de ficar levando as coisas pra cima e pra baixo só pra sair da sala. Aí eu fui reclamar com a professora e ela virou e me falou assim: - *Nãooo* [palavra prolongada pela menina], eu só estou poupando vocês. Mas ela só deixa os meninos. A gente até pede pra levar, mas ela só chama os meninos". (Beatriz). Relataram também que quando vão contar alguma situação que as desagrada, alguns adultos (em alguns casos, as próprias professoras) não acreditam no que dizem, mas que quando essas situações são narradas por meninos, logo todo mundo dá credibilidade. "A professora pede pra alguém ficar quieto, aí o menino não fica e a gente fala: Prô, pede pra eles ficarem quietos, a professora não liga, finge que a gente não existe. Pra carregar coisa também." (Isabela).

Elas reconhecem as situações machistas e se utilizam de tal termo para explicitar o acontecimento. Até mesmo nos esportes, dizem ainda que são convidadas apenas para jogar vôlei, enquanto gostariam de jogar, de fato, futebol. Uma delas relatou que a diretora de sua escola precisou intervir junto à professora de educação física, pois esta combinou com as turmas um dia de futebol entre meninos e meninas. No dia combinado, a professora não cumpriu com o planejamento e as meninas precisaram recorrer à diretora para terem o direito de jogar futebol.

Escutando o relato das meninas nos faz estranhar que mesmo a temática de gênero sendo amplamente discutida nas pesquisas, a igualdade entre os gêneros ganhando pauta em políticas públicas, vemos que isso não chega à escola. Estamos em 2023 e escutamos relatos como estes vindos das meninas. Isso nos faz querer compreender e de retomar a ideia de como se dá a construção do corpo da menina e de como as instituições colaboram

para tal esquadrinhamento, podendo até utilizar o termo de Moruzzi sobre a *pedagogização do sexo das crianças* e aqui, especialmente, sobre a *pedagogização do corpo da menina*.

Pedagogização do corpo da menina

Para falar sobre os corpos das crianças e, neste caso, o corpo das meninas, não podemos nos desvincular de Michel Foucault (1926 - 1984) e quem faz essa ponte entre o filósofo e a construção da sexualidade das crianças é Andrea Braga Moruzzi. Foucault (1977) nos traz a perspectiva da *pedagogização* do corpo da criança, uma vez que são inseridos fortes mecanismos de controle e educação sobre um modo de se existir criança.

Andrea Moruzzi traça, a partir de Foucault, um percurso histórico sobre a sexualidade das crianças e tal história está vinculada à disciplina imposta ao corpo, principalmente quando pela educação o corpo das crianças passa por intensa docilização. Compreende-se que ele é atravessado pela força "que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente." (FOUCAULT, 2013, p. 132), a que chamamos de disciplina, uma anatomia política do detalhe. Sabe-se que essa sujeição dos corpos não se restringe às crianças, mas vivenciado intensamente por elas, principalmente por meio da escola. Por isso, podemos associar a história da sexualidade com a história do corpo da criança e de maneira mais agressiva, ao corpo da menina.

> ***Revisitando o conceito de sexualidade, observa-se que para Foucault (1977) existe uma pedagogização do sexo das crianças, consolidada a partir do século XVIII, cuja análise permite compreendê-la como um dos resultados de um processo de investimento no corpo. As reformas morais e religiosas dos séculos XVI e XVII produziram sobre a criança, seu corpo e qualquer gesto afetivo ou sexual sobre o corpo, uma espécie de vergonha e de pudor. Houve um investimento***

> ***na moralização e o início de um processo de normalização das crianças que ocorreu, entre outras formas, por meio da educação. (MORUZZI, 2017, p.282).***

O corpo, junto à sociedade disciplinar, passa por três diferentes aspectos que o tornam minuciosamente obediente ao tempo, às relações e ao moralismo imposto pelas reformas religiosas e pelas instituições educacionais.

> ***O corpo sempre foi ao longo dos séculos, objeto de diferentes mecanismos, ora de suplício e ostentação, ora de punição, ora de disciplina e de vigilância. O que de fato é novidade a partir do século XVIII é o modo pormenorizado pelo qual ocorrem os investimentos no corpo. Há, segundo Foucault (1987), em primeiro lugar, uma mudança na escala desse controle, pois não se trata de cuidar do "corpo em massa", ou como afirma o autor (1987, p. 118) de pensá-lo como uma "unidade indissociável". Ao contrário, o século XVIII é o século do "detalhe", e a escala desse detalhe atinge os mínimos movimentos, os mínimos gestos e atitudes, exercendo sobre o corpo uma coerção sem folga. Em segundo lugar, há uma inflexão em relação ao objeto, pois o controle não se dá exclusivamente sobre os elementos significativos do comportamento ou da linguagem do corpo, mas sobre a dinâmica destes elementos, sobre a eficácia e a organização interna deles. Por isso Foucault (1987) compreende que há um investimento maior sobre as forças que estruturam essa dinâmica. Um terceiro e último aspecto inovador em relação ao investimento do corpo no século XVIII é o da modalidade: há um investimento contínuo, ininterrupto, que controla constantemente os processos de cada atividade, mais do que aos resultados, esquadrinhando de forma minuciosa o tempo, o espaço e o movimento dos corpos. Esses novos elementos do século XVIII permitem compreender que este período inaugura o que Foucault (1987), chama de sociedade disciplinar. (MORUZZI, 2019, p. 445).***

Moruzzi (2019) nos diz que tanto Ariès, quanto Foucault, consideram os séculos XVII e XVIII marcantes para a construção do corpo da criança. Com as reformas religiosas e morais, além da tomada do desenvolvimento infantil pela medicina, as crianças passaram das ruas para as grandes instituições e em cima do corpo infantil vieram inúmeras restrições e responsabilidades sobre a educação dele. As reformas religiosas e morais dos séculos XVI e XVII, trouxeram o pudor, a vergonha, criando toda uma arquitetura que silencia e vigia a sexualidade das crianças. Passa-se então para a criança pura, sem pecados, uma criança à imagem do menino Jesus. No século XVIII a curiosidade sobre o corpo da criança, sobre sua sexualidade desembocam no sentimento de paparicação, além de todos os indicativos sobre o que é aconselhável para cada fase do desenvolvimento. Há a construção da hegemonia do ser criança branca, saudável e educada. A criança que antes corria e brincava na rua, foi mandada para instalações fechadas e então passou-se pela assepsia e higienização sociais. Educação e medicina regem a construção dessa criança única e tal modelo se perpetua até hoje.

> ***Para simplificar o modo pelo qual as práticas médicas vão agir nesse momento, poderíamos compreender que, a primeira ação foi a retirada das crianças das ruas. Um segundo momento consistiu em colocar tais crianças em algum lugar fechado para que elas fossem vigiadas e controladas mais facilmente. Um terceiro momento correspondeu em educá-las a partir, sobretudo, dos preceitos higienistas e eugenistas que configuravam as práticas médicas nesse período. O que está em jogo, nesse momento, é um novo esquadrinhamento da criança e de seu corpo, que se deu por meio da disciplina, mas, sobretudo, por meio de nova atmosfera produzida sobre a criança, de novo regime de verdade e de novas práticas que objetivavam tornar visível certo modo de ser criança, certo modo de viver a infância e colocar a população (dentro dela, as crianças) em certo padrão de normalidade. (MORUZZI, 2017, p. 284).***

Tal disciplina sobre o corpo das crianças se perpetua nas condutas que, principalmente, adultos possuem sobre a educação do corpo daqueles que estão sob sua responsabilidade: a fala da professora que poupa as meninas de carregarem carteiras, a falta de incentivos e oportunidades para elas participarem de uma partida de futebol, o silenciamento dos olhares das meninas sobre as situações escolares e expandindo para outras situações como a menina que precisa estar sempre com um laço de fita na cabeça ou com as unhas pintadas. Falas adultocêntricas incentivam o uso de cosméticos e maquiagem das meninas: "Olha que linda! Pintou a unha!". Ou são valorizadas aquelas famílias cujas meninas estão *arrumadinhas* e entendem-se por *arrumadinha* como a criança que está com o cabelo preso elaborado por algum adulto, unhas pintadas, um batom ou uma sombra. Quanto mais a menina se aproxima da vida adulta, mais essa lista que compõe a palavra *arrumadinha* se estende.

Não há como pensar nas crianças sem vinculá-las também às construções das famílias, principalmente aquelas que Foucault chama de *canguru* e quanto a família se torna responsável pela construção do corpo da criança.

> ***Há uma correspondência intrínseca entre alguns fatores: primeiro é que, ao regimentar a sexualidade dos casais, produz-se todo um regime de verdade que coloca como imperativo uma sexualidade que é privada, que deve ser tratada como fator reprodutivo e que deve se realizar exclusivamente entre pessoas do sexo oposto. Dessa maneira, impõem-se o imperativo da heterossexualidade, ou como tem sido definida por alguns autores, da heteronormatividade (BUTLER, 2007; BUTLER, 2008; LOURO, 2007a; LOURO, 2007b; entre outros). Foucault irá dizer que esse imperativo, enuncia e visibiliza um tipo de família, que ele chama de "canguru". É, segundo o autor, uma mobilização em torno da criança e, mais especificamente em torno de seu corpo e de sua sexualidade que irá mover e constituir esse tipo de família, que centraliza seu olhar, seus cuidados e sua vigilância em torno da criança. O fato é que, se o dispositivo***

> ***da sexualidade aciona todos estes esquadrinhamentos, há um conjunto de forças e elementos acionados que produzem nos indivíduos certos tipos de sujeitos. É a partir desses elementos que compreende-se que existe uma produção do sujeito menina, do sujeito menino, do sujeito menino negro, do sujeito homossexual, isto é, que se divide os sujeitos em tantas categorias que são identitárias e que formulam percepções de um "eu" e de um "outro" a partir de uma categorização de seu corpo. (MORUZZI, 2019, p.448).***

As famílias, de modo geral, reforçam tal construção do corpo da menina, mas isso é reflexo de uma sociedade que normatiza e regula o gênero e a sexualidade das crianças. Tal categorização não se constrói apenas na família e na escola. Vemos esta categorização nos banheiros públicos, no departamento de roupas, brinquedos, materiais escolares, carteira de vacinação, lembrancinhas de aniversário, ovos de páscoa e tudo aquilo que objetifica e dicotomiza meninas e meninos.

> ***O disciplinamento do corpo e do espaço é sustentado e produzido por meio da composição de diferentes forças. Essas estão presentes, por exemplo, nos instrumentos externos à escola, nos pressupostos teóricos presentes nos documentos pedagógicos governamentais ou nos instrumentos produzidos no interior das escolas, como os livros de ocorrência, listas de chamada, ou ainda, nos diferentes artefatos utilizados e produzidos nos espaços escolares, como: brinquedos, imagens decorativas e ornamentais utilizadas nas instituições, livros destinados às crianças e toda literatura produzida sobre ou para crianças. Foucault (1995) compreende que as práticas divisórias e as que operam pelo dispositivo da sexualidade se inscrevem nos corpos dos indivíduos funcionando como modos de objetivação; e são, no caso, pelos modos de objetivação que os indivíduos são subjetivados e se transformam em sujeitos. O dispositivo da sexualidade produziu certos tipos de normalidade, dividindo***

> ***os indivíduos em categorias que são identitárias, como sujeitos meninos, sujeitos meninas, sujeitos homossexuais, sujeitos negros, entre outros. Tal como afirma Butler (2007, p. 156), "a formação do sujeito exige uma identificação com o fantasma normativo do sexo", o que torna possível compreender que as linhas de subjetivação estão presentes nas práticas que dividem as crianças meninas e as crianças meninos nas instituições escolares ou no modo pelo qual a homossexualidade é tomada nesses lócus como referência de uma sexualidade bizarra, perversa e anormal, e estão presentes, também, no modo pelo qual os sujeitos meninos negros são representados, por meio de uma sexualidade mais exaltada e mais latente em relação à sexualidade dos meninos brancos, por exemplo. Essas práticas produzem efeitos sobre os indivíduos, subjetivando-os de maneira específica e identitária. (MORUZZI, 2017, pp.294-295).***

Qual a concepção de menina que está por trás do discurso da professora que fala "eu estou poupando vocês"? E a reprodução da invisibilidade dos pensamentos e visões que as meninas têm da nossa sociedade quando as crianças que se reconhecem enquanto meninas fazem uma denúncia? Qual a equidade que se dá às meninas no esporte quando é negada a oportunidade do futebol? O discurso que se apresenta para as meninas influencia a maneira como elas se veem e o modo como são em sociedade.

Quando vamos pensar numa Cidade das Crianças há de se lembrar os lugares que elas ocupam e, como bem coloca Jader Janer (2016), o lugar é feito de pessoas. Na relação do adulto com as crianças, quais lugares estamos construindo para estas? O que é necessário fazer para que o lugar que as crianças e, neste caso específico, as meninas, seja ocupado por suas próprias existências? Que tipo de revolução será necessária para que adultos propiciem de fato uma cidade das crianças? Podemos pensar na revolução de concepção, revolução de pensamento, de discurso, de prática, mas o mais importante é que apesar das políticas públicas, como propõem os movimentos da Cidade das Crianças e tantos outros que têm chegado às instâncias governamentais,

tal revolução seja percebida pelas próprias crianças: que as meninas possam um dia dizer que não passaram por uma situação machista ocasionada por outro adulto, seja ele homem ou mulher; que um dia achem estranho escutar que meninas foram impedidas de jogar futebol ou que sua brincadeira ou brinquedo não sejam questionados por uma questão de gênero. A infância é mais que isso, mas também é isso e precisamos traçar diálogos que ampliem a percepção de como é ser criança na nossa sociedade.

Nos séculos XVII e XVIII tivemos as reformas moral e religiosa, nas quais o corpo da criança ganhou pudor, vergonha e ainda mais controle. As crianças perderam a rua e foram enviadas às instituições disciplinares, sejam elas escolares, medicinais, familiares. Quanto disso tudo as crianças ainda vivem? Não parece que estamos falando de séculos passados, mas sim de 2023. Quando há de mudar?

Corazza, através de Moruzzi, nos traz uma concepção interessante sobre a infância:

> ***Há reflexões que convergem com essa perspectiva ora apresentada, como, por exemplo, a de Corazza (2000; 2001), para o qual o surgimento da infância é um sentimento "natimorto", pois nasce atrelado a outros sentimentos infames na cultura ocidental, sujeitos ao controle e à dependência do*** *Sujeito-Verdadeiro, Sujeito-Referência, Sujeito-Padrão,* ***que é o*** *Sujeito-Adulto.* ***Concomitantemente ao sentimento de infância, surgem inúmeros dispositivos que atuam no sentido de corrigir, reparar, consertar a criança que habita essa infância, para que, tão logo dela se liberte, possa se tornar adulto. Entretanto, se a infância já nasce objetivando seu próprio fim, para o que nasce, qual é o seu propósito? A infantilização é o modo pelo qual se cria o outro, diferentemente do adulto, da norma, do Sujeito-Referência. Assim, Corazza (2001, p. 7) compreende que "olhando para sua suposta infância, os adultos se afirmaram como O Verdadeiro, a quem todos os diferentes devem se assemelhar. Por isso, precisamos dos infantis: para conhecer***

melhor, por contraste, a nossa essência e comprovar como somos normais". (MORUZZI, 2017, p.296).

A infância segue em marginalização na nossa sociedade, a ponto de que deve ser abandonada para virar o sujeito-adulto e o próprio adulto sustenta a infância para seu próprio benefício, de modo que "Para Corazza (2000; 2001), a infantilização é um dispositivo que age como um processo necessário para decifrar 'este pequeno-outro' e, por consequência, a nós mesmos, como adultos." (MORUZZI, 2017, p.296). A cada característica um passo a mais na marginalização: criança e menina. Isso impulsiona a necessidade de ampliar as discussões sobre infância e sociedade para que novos paradigmas sejam construídos e praticados. Construir uma Cidade das Crianças não é somente transformar o espaço físico. Não nego que isto também é de intrínseca importância. Construir uma Cidade das Crianças é também dar visibilidade às suas questões e buscar outros caminhos. É o adulto, tendo entendimento sobre esses processos e reconhecendo as diferenças, utilizar o que tem de domínio para dar ruas e acessos aos passos dessas crianças. Utópico? Quem sabe, mas as crianças têm de encontrar passagem.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete (Org.). **Estudos Da Infância No Brasil:** Encontros E Memórias, de São Carlos: EduFSCar, 195 p.,2015.

FOUCAULT, Michel. Vigiar E Punir: Nascimento Da Prisão; tradução de Raquel Ramalhete, 41.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

JANER, Jader. **O Menino Que Colecionava Lugares**; ilustrações: Rodi Núñez, 2ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

KOHAN, Walter**. Infância.** Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. MORUZZI, Andrea B. Fúlvia Rosemberg. in: ABRAMOWICZ, Anete (Org.). **Estudos da infância no Brasil:** encontros e memórias, de São Carlos: EduFSCar, 195 p., 2015.

MORUZZI. Andrea B**. A Infância Como Dispositivo:** Uma Abordagem Foucaultiana Para Pensar A Educação. **Conjectura:** Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 22, n. 2, p. 279-299, maio/ago. 2017.

MORUZZI, Andrea B. A Pedagogização Do Sexo Da Criança: Do Corpo Ao Dispositivo Da Infância. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 2, p. 438-458, maio/ago. 2019.

RIBEIRO, Jucélia S. B. **Brincadeiras De Meninas E De Meninos:** Socialização, Sexualidade E Gênero Entre Crianças E A Construção Social Das Diferenças. Cadernos Pagu (26), janeiro-junho de 2006: pp.145-168.

TONUCCI, Francesco. O Direito De Brincar: Uma Necessidade Para As Crianças, Uma Potencialidade Para A Escola E A Cidade. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 40, p. 234-257, jul./set. 2020.

04. PARA ONDE VAI NOSSO REFLEXO QUANDO O CORPO ACABA?

Leonardo Teixeira Gomes[16]

Marina Novaes de Senne[17]

Cora, garota de cinco anos, se inquieta ao olhar para sua sombra no pátio da escola. Ela que acabava de perder sua cachorrinha de estimação tinha muitas dúvidas sobre o peso das sombras e o futuro de um corpo sem vida. Tinha de lidar com a dor da finitude e os segredos da morte. Dúvidas expressivamente relevantes para quem quer inventar a si próprio. Mas o mistério foi proibido das lições escolares. Quando aquela criança nos pergunta sobre aquilo que a angustia, somos obrigados a ficar em silêncio e escrever.

Somos dois educadores cansados que trabalham de segunda a sexta. Para nós, todo o tempo é contado. Estamos imersos em uma mesma escola construtivista. Nossas experiências nos colocam em distintos lugares sobre o pensar a educação, mas nos trazem certos atravessamentos comuns. O construtivismo cheio de tropeços em seus exageros científicos traz contribuições importantes para quem deseja colocar em dúvida sua própria docência. E a dúvida e a escrita nos mobilizam a pensar nossa experiência como educadores.

Sentimos uma urgente necessidade de escrever mais sobre o que vivemos em educação e pensar sobre como escrever sobre educação. Desfazer certezas. Colocar o educador na condição de narrador de sua experiência com a educação. Numa constante metalinguagem e metamorfose. Quando escrevemos, já inventamos outra sombra do vivido. Como diz Larrosa (2010) "que podemos cada um de nós fazer sem transformar nossa inquietude em uma história?"

16 Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista (UNESP).

17 Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Há uma literatura contemporânea provocante. Algumas obras dentro da filosofia da educação, Larrosa, Kohan, Gallo, têm nos enfeitiçado de possibilidades de um devir tão pouco formatado que não deixam tréguas aos sonhos. Um acolhimento. Ao mesmo tempo nos confortamos com um referencial construtivista, nos estudos de Zabala, Coll e Carretero, capaz de nos trazer continência ao trabalho árduo de nos pensarmos educadores na realidade que nos comprime. E também nos apoiamos na emergência da literatura e na relevância cirúrgica do texto. Quando lemos Torto Arado, Homens imprudentemente poéticos e Carla Madeira, entendemos que é no texto que a fantasia é verdadeira. E que é preciso esculpir na literatura acadêmica a carência de poesia.

> ***Tenho para mim que as palavras carregam mais que seus significados. É preciso cavar e não apenas ouvir. [...] Em minha arqueologia das palavras, busco, incessantemente, seus vestígios. Em momentos de graça, infrequentíssimos, poderei apanhá-los. Tenho obsessão pelo que esta ocultou e me arrisco a toda livre interpretação: posso dividi-las como me aprouver, desprezar pedaços, inventar, acrescentar letras, subtraí-las ou me levar por seus sons como quem se entrega à correnteza de um rio manso, na leveza da superfície. Posso deixá-las em paz por longos períodos. [...] Sei que não passo de um catatauzinho em meio a galáxias de bolinhas de gude, mas se não posso ir voando, irei mancando. A metamétrica de minha exploração não se submete às normas gramaticais ou a constrangimentos intelectuais, aceito o vexame como quiser. Tenho paixão (MADEIRA, 2022, p.41).***

Escrevemos para que outras vozes possam ser distorcidas e não apenas o monólogo dos discursos acadêmicos. Instituiu-se uma política de saberes normalizada pelo selo da Universidade que insiste em pautar uma hierarquia de saberes que aniquila infinitas possibilidades. E em nome dessa categorização do saber legítimo, vamos exilando da educação escolar uma infinidade de saberes, como o saber infantil (além dos saberes manuais, místicos, ancestrais,

periféricos, filosóficos, simbólicos). E abençoados por essa hierarquia vão decidindo e controlando o que pode ser conhecimento e quem pode ensiná-lo. Numa relação de subordinação. Nessa perspectiva do que é o saber é que se determina que o melhor jeito de ensinar alguém é explicando o máximo de informação. O que autoriza os educadores a se considerarem detentores de um modelo explicativo do mundo (e da morte) superior às demais considerações. Nesse sentido, Gallo (2014) associa a ideia de emancipação à compreensão de que são todos igualmente inteligentes. Porque um ponto central a nos sufocar é a crença em uma desigualdade das inteligências. Esquecendo que o saber de Cora sobre o mundo não é menor que nada. E o saber cresce quanto mais couber ignorância. "o aprender, no âmbito da lógica da ignorância, é múltiplo, é multiplicidade, é um infinito de caminhos e possibilidades. não há serialização e não há mesmidade. há produção de diferença, porque parte da igualdade de inteligências" (GALLO, 2014, p. 30).

Escrevemos para contar a quem estuda educação como é importante ver na prática nossas constantes incoerências. E não por má vontade da maioria. Quem tem má vontade é uma minoria. A maioria está esmagada pelo tempo, pela falta de dinheiro, pela burocracia, pelo medo, pela carência de arte, pelo passado do corpo. "Inquieta passaria o tempo a varrer em redor da casa, igual a querer ordenar o granulado infinito da própria terra" (MAE, 2016, p.28).

Mesmo encantados com a infância, somos fundamentalistas do tempo. E subordinamos, diariamente, as dúvidas de Cora ao compromisso com o currículo ou à disciplina ou aos informes e devolutivas importantes às famílias. Quantas vezes interrompemos nossos delírios de aprendizagem. Por um aprisionamento temporal contínuo e linear. As dúvidas de Cora cedem o lugar aos nossos planejamentos, a nossos projetos de futuro, a nossas formas de individualização e de socialização. E de tantas demandas para cumprir, ficamos exaustos para poder inventar. "O tempo passava, e a sorte continuava. Era um sinal de que o destino se compadecia com o plano bonito de mudar absurdamente as maneiras do mundo. Dizia: ando a curar os destinos. Acreditava que o mérito convencia os deuses, como se os pudesse educar também." (MAE, 2016, p.31).

O que temos pensado quando lemos sobre educação é que é preciso romper radicalmente com esta monocultura do tempo. Como se só uma inversão tinhosa com a imposição do cansaço fosse capaz de nos curar da verdade. É preciso pensar a pedagogia na lógica do caos, da poesia e não na métrica produtiva. Silenciar e escrever nos leva para o mínimo. Se não escrevemos que Cora se indaga, esqueço dos detalhes que é onde as coisas acontecem. Em um constante desafio de encontrarmos um tempo (nesse modelo de docência ultraprocessada) para conseguirmos romper com ele.

Precisamos com urgência parar o tempo para poder prestar atenção no que Coras, aqui e acolá, nos perguntam a todo instante. Porque só quando notamos suas inquietações podemos reparar na diversidade dos miolos e entender que a educação acontece no miúdo. Como argumenta Skliar, uma educação que se nega totalizante porque se afina com "lo anónimo, lo efímero y lo mínimo". E por isso, para ele é tão legítimo olhar para a garantia de uma educação para todos desde que na insistência de se educar a cada um, qualquer um. "Así, quizá, posible educar no ya a todos, en sentido abstracto, sino a cualquiera y a cada uno. La cualquieridad y la cada-unicidad con las que venimos al mundo. Y con las que nos marchamos de él." (SKLIAR, 2014, p.79).

É uma transgressão poder olhar com atenção o que pensa uma criança. É uma complexidade vibrante. E quando observamos cada um, dá para ver que o projeto educativo escolar acontece no diverso, no múltiplo, na coletividade. O artigo de Silvio Gallo, "mínimo múltiplo comum", é uma poesia. Ele maravilha o leitor no labirinto das raízes de uma árvore velha: "o comum só faz sentido se traz consigo o mínimo e o múltiplo". Como é preciso romper com essa educação Maior. Com maiúscula. Com regras, encaminhamentos oficiais, projetos político-pedagógicos. Verdades. Em uma insistente perseguição a tudo que resiste, desvia, escapa.

> ***os processos educativos são múltiplos. nas escolas, estamos no âmbito da multiplicidade. mas o projeto moderno produziu totalizações, unificações, subjetivações. elas nos embaralham a visão, nos confundem e nos enganam com um projeto único e em modo maior. mas a multiplicidade escapa pelas fendas do***

> *projeto maior. os mínimos vazam, brotam aqui e ali. às vezes, são combatidos, são normalizados, são postos de volta nos trilhos do projeto em modo maior (GALLO, 2014, p. 30).*

Em diversos textos seus, Walter Omar Kohan organiza os contrastes do que se pode compreender da relação infância e filosofia. Ou melhor, mergulha nas dobras do modo de pensar sobre questões atuais acerca da educação de infância e a filosofia. Como se, ao nos filiarmos às perguntas de Cora, pudéssemos retomar nossos desejos educativos.

> *estamos interessados nesta batalha entre Platão e Sócrates não por ela mesma, mas porque a mesma encontra-se atravessada por uma oposição mais profunda entre duas políticas da educação e infância em nome da filosofia: como conhecimento verdadeiro do bom e do belo, a filosofia aspira à conversão da infância; como forma de vida questionadora, ela abre um espaço de interrogação para escutar a infância." (KOHAN, 2016, p.336).*

Assim como Kohan, nos encontramos num campo de batalha. Porém, a nossa refere-se um pouco mais aos espaços do cotidiano escolar. De nosso lado: o potente movimento da busca de interrogação. Uma interrogação que não é só dos adultos, mas o de escutar a infância, de pensar suas dúvidas. Uma escuta constantemente aberta ao novo. Novo por ele mesmo, uma vez que escapa aos nossos quereres. Pensar a infância que nos realize no movimento de se colocar em questão, muito mais do que apresentar respostas. O que se faz da certeza quando tudo, na infância, é descoberta?

A dúvida engendra uma ambiguidade espessa. Ela se diferencia da curiosidade. A primeira atua no campo das certezas sobre os modos de existir, da falta de convencimento. A segunda, por sua vez, menos educada, dedica-se a conhecer. Ainda sobre a primeira, dizemos espessa porque, em nossos primeiros passos na educação, confiamos ou negamos, naquele processo de socialização, a realidade dos fatos. As crianças, logo ali entre os três e quatro anos, consubstanciam a capacidade de pensar representativamente. Os

primeiros momentos de quase ordem recorrem ao *egocentrismo intelectual* para moldar suas experiências. Começam a perceber que pela imitação podem simbolizar com seus pares e os adultos. Os jogos são fundamentais para simbolizar, e inventam as primeiras elaborações dos modos de viver de sua cultura. Por acessar a linguagem e o pensamento faz ela passar a Terra para dentro de seus miolos. Nesse tempo escolar, ainda faz sentido os perfumes da massinha de modelar, a textura do escorregador, as parlendas para escolher a próxima atividade, entre outros. Todos esses jogos permitem a dúvida participar. Com o rolar dos anos, as tarefas ganham letras, números, personagens e como para Belonísia de *Torto Arado,* o conhecimento obediente, ao tempo do programa, faz nascer o desinteresse. O perfume forte de dona Lourdes quase lembra um repelente: de pensamento! A menina não conseguia aprender, assim como muitas crianças, sobre as histórias dos bandeirantes, militares e heróis que não traziam sentido algum ao seu mundo, assim como as letras bonitas e embaralhadas. Sua dúvida era se continuava ou não na escola, pois em contrapartida havia os dias com seu pai, Zeca Chapéu Grande, quando aprendia sobre ervas e raízes.

> ***Aprendia sobre as nuvens, quando haveria ou não chuva, sobre as mudanças secretas que o céu e a terra viviam. Aprendia que tudo estava em movimento – bem diferente das coisas sem vida que a professora mostrava em suas aulas. Meu pai olhava para mim e dizia: "O vento não sopra, ele é a própria viração", e tudo aquilo fazia sentido. "Se o ar não se movimenta, não tem vento, se a gente não se movimenta, não tem vida", ele tentava me ensinar. Atento ao movimento dos animais, dos insetos, das plantas, alumbrava meu horizonte quando me fazia sentir no corpo as lições que a natureza havia lhe dado (VIEIRA JUNIOR, 2019, p.99).***

Se a gente não se movimenta não tem vida. Por um lado, a dúvida encontra-se com impulso para que uma nova ação nos movimente. O não saber torna-se espaço ocupado, aberto ao jogo. Ao adentrar o campo do questionável tudo se transforma em movimento. Devemos, aqui, recuperar os textos de

Kohan. Ao diferenciar o papel da filosofia na vida do homem no texto Górgias, o autor nos indica que os homens se distanciam das crianças, pois deixam a filosofia de lado para se dedicarem àquilo que realmente possui significância: a vida política da pólis. A voz da personagem Cálicles alega que os filósofos não conhecem as leis, não sabem como tratar as pessoas e são pouco transparentes, tampouco são experientes. Ou seja, são completamente infantis nos assuntos públicos. Por outro lado, se tornam também ridículos os políticos que se metem a filosofar. Até esse ponto, as sombras ainda nos educam.

Tal distinção entre homem e criança projeta nos fundos de nossas memórias o lugar do que sabe e o não-lugar do que sabe. O homem ocupa o público da ágora - sabe falar e realiza ações políticas que interferem nas vidas dos cidadãos. A criança, por sua vez, brinca e cochicha pelos cantos, não realiza. Para atravessar um pouco mais a sombra, Kohan recorre aos textos platônicos: A República e As Leis. Nesses diálogos Platão desenvolve questões relevantes acerca da educação da infância. Para ele, a questão relevante da educação apresenta-se na construção de uma sociedade justa. No caso do não-controle do processo educativo a sociedade pode vir a ser injusta. Em seu orquestramento de disciplinas, o homem amadurece porque aprende geometria, aritmética, astronomia e dialética. Já em outro texto, na Apologia, o homem é aquele que encontrou a sabedoria de que nada sabe.

Para o nosso texto esse ponto de discussão é essencial. A batalha apresentada por Walter Kohan impulsiona nossa questão. Pois apresenta uma prática filosófica que

> ***não é um conhecimento, mas uma relação com o conhecimento e não promete os caminhos para o conhecimento, mas uma forma de alimentar o valor de não saber. Do mesmo modo, a filosofia socrática também não ensina, mas provoca a aprendizagem, e mesmo que considere a vida como objeto de reflexão, antes de tudo, é uma maneira de viver (KOHAN, 2016, p.342).***

Pensar com as crianças as dúvidas que nos apresentam (a qualquer momento) nos inspira a alimentar o valor do não saber. A partir de então,

necessitamos pensar como fazê-lo, e, para tanto, a qual espaço de educação nos referimos, ou melhor, pertencemos enquanto educadores. Como diria Kohan: o reino das possibilidades e da ausência de determinação. Um lugar de prática da infância e filosofia que nos coloque a pensar, que nos encharque de questões: sobre nós mesmos e sobre o que existe para além de nós. Fugimos, desse modo, da educação programada na lógica fabril, e que agora, na sua versão de competências e habilidades, perpetua a função de construtora de corpos programados. Corpos esses desabituados gradativamente de seu estado infantil: questionador, inventor de mundos, incômodo, duvidador de nossas opiniões.

Quando a educação passa pela construção de um sistema - que de antemão garante o resultado - torna-se amarra para a formatação da criança num futuro adulto necessário, ou seja, em tempos atuais poderíamos dizer: um cidadão razoável e democrático. Aqui, vale uma pausa para pensar: como se diz aquilo que é engraçado e triste ao mesmo tempo?

Cora teimava em não ter opinião. Muito mais perguntava por quês. Respondê-la rapidamente evita o nosso trabalho de também questionar: que seres são esses: as crianças? Assim como Platão devemos nos perguntar como programá-las? Não foram poucos os anos de estudo do objeto infância. Enquanto educadores no século XXI, não são ínfimas as possibilidades de capacitação. No entanto, buscamos pensar a infância traduzida num texto de Jorge Larrosa. Aquela que no dia a dia da escola coloca-nos a pensar as imprevisibilidades. Por quê? Por não ser facilmente capturável. Para o autor, a infância é um outro, ao mesmo tempo e não obstante. Desassossega-nos. "Pensar a infância como um outro é, justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio. É insistir uma vez mais: as crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não compreendem a nossa língua." (LARROSA. 2003, p. 184).

A infância como outro não é objeto a conhecer e esculpir. Para pensar o processo educativo, devemos desviar do discurso que forma. Um modelo discursivo que imprime no outro o esquecimento de si. Tal como aquele apontado por Kohan, nos estudos de um dos discursos de Sócrates

> ***O que vós, cidadão atenienses, haveis sentido, com o manejo dos meus acusadores, não sei; certo é que eu, devido a eles, quase me esquecia de mim mesmo, tão persuasivamente falavam. Contudo, não disseram, eu o afirmo, nada de verdadeiro. Mas, entre as muitas mentiras que divulgaram, uma, acima de todas, eu admiro: aquela pela qual disseram que deveis ter cuidado para não serdes enganados por mim, como homem hábil no falar (PLATÃO, 2023, p.1).***

Fugimos, novamente, para evitar programas que façam esquecermo-nos de nós. Fugimos ao encontro de uma prática de filosofia-educação que busca desconhecer todas as coisas, questioná-las, desaprender o que sabemos, afirmar o valor da dúvida como impulso de buscar responder, com todas as suas forças, a questões que não podem ser respondidas. Essa prática da filosofia é insuportável para aqueles que se revestem da tarefa de prescrever os inúmeros estados das coisas. Em lugar mais para frente desse outro, procuramos aquela filosofia do jogo, aquela que brinca com o tempo, e ao contrário do nosso existir atual, não produz senão dúvida para sempre poder buscar. Ainda em Kohan, compreendemos uma prática da filosofia que busca desconhecer

> ***Ela não é nem deixa ser ao conhecimento, é apenas uma relação perturbadora com os conhecimentos consagrados. Do mesmo modo, ela não ensina – nenhum saber tem a ensinar –, mas provoca aprendizagens, a respeito de si mesmo e das formas de vida compartilhadas. É infantil demais a filosofia socrática, insuportável para qualquer especialista em legislar a vida (KOHAN, 2015, p. 221-222).***

Pensar que nada sei nos ajuda muito a lembrar o que importa quando refletimos sobre a infância, a educação e as políticas sobre educação. Quando a menina Cora nos fala sobre a morte, com uma dúvida sobre a morte, ela nos faz lembrar que tudo é dúvida sobre a morte. E tudo é dúvida. O que podemos afirmar sobre aquela dúvida tão primitiva? E qual dúvida não carrega em si toda a primitividade? Então, não há verdade que nos baste. O que há é um mistério infinito.

Cora tinha nascido depois de sua cachorra. Quando a menina chegou, a cachorrinha não era mais um filhote, mas gostava de brincar também. Todo mundo gosta, mas insistimos em desacostumar o corpo do jogo. Quando Cora chegou do hospital com sua família, ainda enrolada em panos, a cachorra cheirou de longe. A natureza tem uma sabedoria que não cabe em cartilhas. Cora e a cachorra tinham sua própria linguagem, dita toda no silêncio. E passados cinco anos, a cachorrinha cavou um buraco na terra para sepultar-se. Os bichos entendem melhor sobre a morte. Quando a menina acordou, só tinha silêncio e lágrima. A mãe tentava criar analogias capazes de apaziguar as ausências. A menina perguntou quando a cachorra tinha chegado à casa dela pela primeira vez. A mãe disse: "isso foi antes de você existir". E a menina respondeu: "Antes de eu nascer. Por que como eu iria nascer se eu não existisse?"

Quando a menina chegou à escola naquele dia tinha tanto barulho na cabeça que nem escutava o que falavam lá fora. Ela ficava olhando fixo para não enxergar nada. O barulho precisava manter a calma. Foi quando o Benjamin a cutucou por trás e disse: - Olha, Cora, a sombra do seu corpo misturando com a minha. Cora queria falar com seu amigo sobre o movimento das sombras. Mas, naquela hora, não tinha sobra, ela já estava aprendendo demais. "Aprendemos diferentemente, aprendemos diferenças, por isso estudamos juntos" (GALLO, 2014, p.32).

Vamos reparando nas vontades de cada um. Cada criança olhando o mundo, só deixa o espaço que cabe passar. Saem carregando seus varais e beliscando o mundo como conseguem. Nós não temos como medir o que passou nem a hora exata. Nem garantimos o que cabe em cada buraco. Temos a certeza de que as crianças aprendem diferente. Como educadores, nos apoiamos na literatura que ajuda a pensar nossa prática. Quando os livros trazem exemplos de uma aula, relatos de uma sequência didática, experiência em um estudo de campo nos levam para os detalhes que nos humanizam. Nesse sentido, parte da literatura construtivista contemporânea tem sido importante. Fala sobre a aprendizagem, sobre o trabalho reflexivo do professor, sobre como a construção de si mesmo é maior do que estabelece a lógica propedêutica. Isso para quem é professor do ensino básico não é pouca coisa não.

> ***O que é construtivismo? Basicamente se pode dizer que é a ideia que sustenta que o indivíduo – tanto nos aspectos cognitivos e sociais do comportamento como nos afetivos – não é um mero produtor do ambiente nem um simples resultado de suas disposições internas, mas sim uma construção própria que vai se produzindo dia a dia, como resultado da interação entre esses dois fatores. Em consequência, segundo a posição construtivista, o conhecimento não é uma cópia da realidade, mas sim uma construção do ser humano (CARRETERO, 2002, p.10).***

Não existe uma didática construtivista ou um método construtivista. Existe uma condição proposta por nossos questionamentos constantes daquilo que estamos fazendo. "A utilização das ideias construtivistas no âmbito educativo não se deve basear numa aplicação dogmática de princípios gerais, mas, principalmente, na revisão sistemática de nossas ideias a partir dos dados e das teorias que as pesquisas nos proporcionam a respeito" (CARRETERO, 2002, p.18). E apesar de frequentemente desejarmos resolver nossas angústias com receitas, tabulações e categorizações acerca da aprendizagem infantil, as reflexões sobre experiências construtivistas nos apoiam a tornarmos nossa prática mais reflexiva na medida em que nos leva à produção de novas indagações.

> ***Embora a concepção construtivista não prescreva uma metodologia concreta, sua essência é contrária a propostas homogeneizadoras do ensino, porque parte do princípio da diversidade. Sua essência também é contrária a propostas nas quais os alunos mais reagem do que atuam, segue mais do que constrói. Pelas mesmas razões, cabem nessa concepção todas aquelas metodologias que se baseiam na atividade conjunta entre alunos e professor, que têm seu fundamento no conceito de zona de desenvolvimento proximal; portanto, que veem o ensino com um processo de construção compartilhada de significados orientados para a autonomia do aluno, e que não opõe a autonomia– como resultado de um processo– à necessária ajuda***

> ***que tal processo exige, sem a qual dificilmente se conseguiria coroar de êxito a construção de significados que deveria caracterizar a aprendizagem escolar (ZABALA, 2009, p.184).***

Esse pensamento de Zabala nos submete a muitas dúvidas que nos mobilizam. Como pensar o papel dos educadores dentro de uma concepção que pretende desierarquizar o saber? Que fresta podemos ocupar como admiradores de uma "pedagogia da ignorância"? Precisamos prestar mais atenção em como as crianças aprendem não para controlar as etapas da alfabetização. Mas para desapropriar a existência restrita ao esperado. Para inventar um eu além. Pensar os limites e propósitos da nossa ajuda é, no mínimo, incômodo. Como ajudar a não precisarem mais de nossa ajuda e a desconfiarem do que sabem por conta própria? Como ampliar essa ajuda para além de *inputs* nas relações entre sujeito e objeto. Kastrup bagunça a ideia de educação como adaptação e a coloca no lugar da invenção. "Ela se limita a um processo de solução de problemas, sem espaço para a invenção de problemas. As informações chegam de um mundo preexistente e o sistema cognitivo opera com regras e representações, chegando a resultados previsíveis." (KASTRUP, 2005, p.1275).

Kastrup reafirma o debate dentro do cenário da educação não mais na oposição entre uma concepção mecânica da aprendizagem *versus* uma compreensão mais inteligente. O que ela traduziu como aprendizagem inventiva é a possibilidade de pensar a educação como produção de subjetividade e potência de inventar a si e o mundo.

> ***A aprendizagem surge como processo de produção da subjetividade, como invenção de si. Além disso, a invenção de si tem como correlato, simultâneo e recíproco, a invenção do próprio mundo. O estudo da aprendizagem desvia-se então da perspectiva ambientalista, que se encontra presente, explícita ou implicitamente, nas concepções que restringem a aprendizagem a um processo de solução de problemas (Kastrup, 2001-2002). Perspectivada pela invenção, a aprendizagem surge como processo de invenção de problemas. Aprender é, então, em seu sentido primordial, ser capaz de problematizar***

> ***a partir do contato com uma matéria fluida, portadora de diferença e que não se confunde com o mundo dos objetos e das formas. (KASTRUP, 2005, p. 1277).***

Não é uma pedagogia da problematização para criar soluções. Mas um lugar em que o conhecimento é criar a dúvida. Menos solução e mais caos. A ideia da valorização da dúvida, não da resposta à dúvida. Há um discurso pedagógico que busca diferenciar-se do tradicionalismo na educação. Esse discurso veste outra farda, com bandeiras de protagonismo, autonomia e competência. Apesar de apresentar uma resistência importante ao que se perpetua como modelo de educação escolar, por vezes, pode restringir o conhecimento a uma busca individual por respostas no anseio de que desde pequenos, os alunos possam opinar, comentar, discutir, sugerir sobre suas conclusões sobre o mundo. Como se pudéssemos antecipar aquilo que será aceito como saber e levantar as nossas crianças ainda pequenas ao topo da hierarquia. Escondendo desde muito cedo o encanto do desconhecido. Temos tantas informações sobre o mundo que tropeçamos no inventar outro.

Quando Cora nos inquieta com seu questionamento, há um impulso dogmático que nos automatiza em teorizar e projetar as sombras de nossas versões do existir. Vasculhamos no conforto das claras definições teóricas uma ideia de que se eu explicar com calma, organização, objetividade e analogias algum conhecimento será realizado. Trata-se de praticar um poder político de formação. Inclui, consequentemente, a filosofia como modo de pensar intelectualizado que se perverteu numa tradição dominante. Responder de pronto aos questionamentos de Cora aniquila o modo de viver perguntando, retira da figura humana "um modo infantil de habitar a filosofia como forma de vida", como diria Kohan, e além, desestrutura a ideia de uma educação de afeto, paixão e sentido. Uma educação que não coloque a infância como o antes – aquilo que há de amadurecer de uma linha cronológica ranqueadora, mas sim, uma que, como o pai de Belonísia: "quando encontrava um problema na roça, se deitava sobre a terra com o ouvido voltado para seu interior, para decidir o que usar, o que fazer, onde avançar, onde recuar. Como o médico à procura do coração." (VIEIRA JUNIOR, 2019, p.100).

Dessa maneira, há um grande equívoco ao compreender a educação escolar como sinônimo de explicação sobre o mundo. Rancière marca como essa lógica evidencia uma carência não de quem aprende, mas daquele que pretensamente se propõe a ensinar por meio de suas explicações. “Com efeito, sabemos que a explicação não é apenas o instrumento embrutecedor dos pedagogos, mas o próprio laço da ordem social.” (RANCIÈRE, p.188, 2002).

O processo de aprendizagem escolar segue arrastando correntes da certeza. Não daquilo que vai e vem, mas daquilo que se prova e estanca. A construção dos saberes sustentada na lógica moderna impõe algumas totalizações e inverte aquilo que já estava dado: a possibilidade de criar um mundo a partir do constante desejo de contrariar o real, de duvidar do pronto e de se lambuzar de dúvidas. Por que nos convencemos dos gabaritos?

Como diz Larrosa, oferecer outra experiência diferente daquela de um mundo já interpretado. Nossa dúvida se desenha entre esse ideal surpreendente e aquilo que nos arrasta para o real, para o que vai acontecendo. “O eu que importa é aquele que existe sempre mais além daquele que se toma habitualmente pelo próprio eu: não está para ser descoberto, mas para ser inventado; não está para ser realizado, mas para ser conquistado; não está para ser explorado, mas para ser criado.” (LARROSA, 2010, p. 9).

Escrever nos traz a oportunidade de dizer liberdades. Como podermos falar do amor na profissão do educador? Que ficou proibido de ser dito. E por isso foi ficando ralo. E falar do ódio também tão pulsante. Escrever para provocar os decretos todos. E desfazer censuras: à espiritualidade, à mentira, à desordem, ao faz de conta e ao duvidar. Escrever para podermos nos calar e curtir os atravessamentos que Cora nos provocou. “A ordem delicada da vida havia sido rompida, o que se refletia no desequilíbrio de todos, inclusive de nós, crianças, que passávamos a ter medo das sombras da moradia iluminada de candeeiros e velas durante a noite.” (VIEIRA JUNIOR, 2019, p.33).

Uma dúvida que se manifesta em diferentes relações no cenário da educação escolar. Dúvida na relação didática que coloca o professor desconfiado da verdade. E de todas as receitas para se ensinar. Dúvida sobre o que queremos para a formação humana. Que apresente brechas aos eus. Uma

possibilidade de invenção de futuro que atue na pirraça aos totalitarismos. Sem desconfiar que o professor pode cutucar o eu para mais além.

Referências

CARRETERO, M. **Construtivismo e educação.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

GALLO, Silvio. Deslocamentos. Deleuze e a Educação. In: _____. **Deleuze e a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Mínimo múltiplo comum. In: RIBETTO, A. (org.) **políticas, poéticas e práticas pedagógicas.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

KASTRUP, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educ. Soc.** 26 (93) • Dez 2005. https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000400010

KOHAN, W. O. Infância de um ensinar e de um aprender (J. Rancière). In: **Infância.** Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 181-205.

KOHAN, W. O. **O mestre inventor**. Relatos de um viajante educador. Belo Horizonte:Autêntica Editora, 2013.

KOHAN, W. O. Infância, Filosofia e Pólis: Exclusão e Resistência. **Revista Sul-Americana De Filosofia e Educação** (RESAFE), (24), 335-344. (2016) https://doi.org/10.26512/resafe.v0i24.4774

KOHAN, W. O. Visões de Filosofia: Infância. ALEA, Rio de Janeiro, vol. 17/2, p. 216-226/ jul-dez (2015). https://doi.org/10.1590/1517-106X/172-216

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana:** danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MADEIRA, Carla. **A Natureza da mordida**. Record, 2022.

MAE, Valter Hugo. **Homens Imprudentemente poéticos.** Porto Editora, 2016.

ORTEGA Y GASSET, José. Sobre o estudar e o estudante (Primeira lição de um curso). In: ARENDT, Hannah; WEIL, Eric; RUSSELL, Bertrand; ORTEGA Y GASSET, José. Seleção, prefácio e tradução de Olga Pombo. **Quatro textos excêntricos**. Lisboa, Relógio D´Água, 2000. p. 87-103.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates.** *Pesquisado no dia 10/07/2023 em:* https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/270801/mod_resource/content/1/platao%20apologia%20de%20socrates.pdf)

VIEIRA JUNIOR, Itamar. **Torto Arado**. São Paulo: Todavia, 2019.

05. CRIANÇAS-ARANHAS, TEIAS-BRINCANTES E A METAMORFOSE DAS PALAVRAS

Ana Claudia Magnani Delle Piagge[18]

Considero realmente desnecessário explicar os detalhes físicos sobre a forma como ocorreram os encontros entre mim e as crianças, em um espaço-tempo presente desmedido. Um tempo que, tal como uma escrita poética, se mantinha em suspenso. "Eis o tempo *reniñez*: um tempo que não passa, durativo, atento e sensível à palavra do mundo." (KOHAN; FERNANDES, 2020, p.1). Apesar de *chrónos*, a todo momento, na escola, querer nos incomodar[19] com sua presença[20].

Penso que somente deveria contar a você que procurava me reencontrar nesse período, pois ando sempre a minha procura. Uma nova parte do que considero que sou estava germinando e eu não sabia bem o que fazer com ela. Em um impulso resolvi cursar pedagogia. Vinha de uma trajetória com as artes, com bonecas, histórias e outras manualidades. Queria estudar bonecas, crianças e escola; não necessariamente nessa ordem. Mas encontrei as crianças, uma professora aberta ao novo, uma coordenadora filósofa e isso fez com que meu caminho se expandisse.

---

18 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (FCLAr – UNESP – SP).

19 Todas as palavras, neste texto, que no seu interior carregam o hífen, exprimem a tensão existente entre a privação e o movimento que ocorre no seu âmago. Citando Sofia Amorim (2021, p.27): "[...] de modo que a [palavra] que surge traga a capacidade de viver hífen, de viver tensionamento, de um modo de ser que nos alegra".

20 Um dia, escutei Walter Kohan nos dizer dos tempos. Sim, os múltiplos e diversos tempos que se misturam, interagem e se desprendem. A escola é habitada por chrónos e aión que dançam uma dança, por vezes esquisita, com esbarrões e encontros, piruetas e tombos, graça e peso. O currículo escolar habita chrónos, o cronológico, linear; as crianças habitam e são habitadas por aión, o tempo das infâncias, o tempo fora do tempo, o indefinido.

A sala, na qual as crianças estudavam, era considerada o caos, mas encontravam-se aberturas e brechas. As crianças, apesar de não perceberem, eram sedentas, cheias de movimentos, curiosas e procuravam por algo que não sabiam nomear e, devo reconhecer que, no início, nem eu sabia o que fuçava. Só percebíamos que estávamos em busca por algo diferente do que acontecia naquela classe e em, talvez, tantas outras.

Desse modo, conto a você, ocorreu o nosso encontro; eu com elas, eu comigo mesma, elas comigo, nós todas juntas e misturadas. Ferveram perguntas, des-escrevemos histórias, jogamos bola ao vento para ver o que ela nos traria de volta[21]. Proseamos e nos conhecemos. Fui lida pelas crianças e, com isso, comecei a conseguir me re-conhecer. Mas, principalmente, escovamos[22] as palavras ditas acerca delas e as palavras ditas por elas, para encontrar nelas, os primeiros sons e os clamores antigos.

Penso que, para que comecem a se inteirar do ocorrido, basta dizer que os encontros aconteceram, e como acontecimentos que foram, as palavras

---

21 Nesse momento da escrita lembrei do exercício de jogar bola que realizamos buscando trazer vida as palavras que, ainda, não nos habitavam. Entaladas, sufocadas ou esquecidas pelo peso das ideias que nos impuseram e que, até hoje, nos povoam. Concepções de outros tempos que infestam nosso imaginário retirando espaço para as experiências das palavras que se esticam na boca da criança. Não é comum, para a escola, colocar as palavras-ideias em campo e jogar com elas, tal como a bola ao ar. Por vezes, o movimento se faz necessário para tirar o pó que está estagnado e dar leveza aos pensamentos através das atitudes brincante.

22 Escova – Manoel de Barros (2003)

Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi sentados na terra escovando osso. No começo achei que aqueles homens não batiam bem. Porque ficavam ali sentados na terra o dia inteiro escovando osso. Depois aprendi que aqueles homens eram arqueólogos. E que eles faziam o serviço de escovar osso por amor. E que eles queriam encontrar nos ossos vestígios de antigas civilizações que estariam enterrados por séculos naquele chão. Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria então escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos.

Comecei a fazer isso sentado em minha escrivaninha. Passava horas inteiras, dias inteiros fechado no quarto, trancado, a escovar palavras. Logo a turma perguntou: o que eu fazia o dia inteiro trancado naquele quarto? Eu respondi a eles, meio entressonhado, que eu estava escovando palavras. Eles acharam que eu não batia bem. Então eu joguei a escova fora.

escaparam ao nosso controle, pois penetravam pelos nossos sentidos até, totalmente, se apossar de nós. Parafraseando Piorsky (2020, s/p), podemos dizer que percebemos

> ***os sentidos [das adultas, nas crianças], se comovem e se deixam dominar. O ouvido logo é seduzido pela larga espacialidade, ecoada, d[as vozes infantis]. A visão maravilhada pela flutuação de cores. O tato delicado, que permite a captura num só apalpo, leve e firme, fixa as [palavras], [liberadas com] as piruetas [da escrita]. Não são todos os meninos que têm tato para tirar [as palavras] da armadilha [da territorialização da linguagem]. Que conseguem trazer à mão [a força de um corpo que se inscreve]!***

As palavras atuavam em nós, mas, também, em outras coisas. Exercitavam-se de novas maneiras. Se metamorfoseavam através dos corpos das crianças, e isso me assombrava.

Entretanto, nas profundidades dos im-previstos encontros que ocorreram, pude perceber semelhanças com o encontro narrado por Tim Ingold (2015), em seu tratado Estar Vivo, entre a formiga e a aranha.

Descobertas inventivas entre eu, uma formiga-educadora-adulta e as crianças, aranhas-educandas-pequenadas.

> ***Nas profundezas [da escola, em meio às aulas, idas ao pátio ou esbarrões no corredor], [humanoides] distintos – renomados no reino animal por sua engenhosidade e realizações técnicas – iniciaram uma conversa. Uma é a formiga[-educadora], as outras são as aranhas[-educandas]. Sendo ambas filosoficamente inclinadas, sua preocupação é entender o mundo e seu lugar nele. Nessa ocasião particular[?], é a vez de a formiga abrir o debate. (INGOLD, 2015, p. 144).***

Percebi que, como adultas, mas, também, educadoras-formigas, somos sempre inclinadas a ser muito sociais, muito adultais, compartilhando tudo o que fazemos e compreendemos do mundo, ao nosso redor, a partir das nossas próprias vivências, saberes e práticas. Pergunto: será que esse mundo que

compartilhamos está entranhado em nós, em nossos sentidos, vinculando-nos a ele de forma irremediável ou somente estabelecemos relações acumulativas-acumuladoras, ligando-nos a diversas entidades, com dificuldade para nos desprendermos delas, mas, sem, também, tornar-nos parte efetiva delas?

As crianças-aranhas nos desafiavam, pois elas conseguem fabular outros novos mundos para experenciar, a cada teia-brincante que secretam a partir do seu próprio corpo-imaginante. Como com a aranha, as teias-brincantes, fiadas pelas crianças, correspondem a amplitude do mundo habitado por elas, "[...] são as linhas ao longo das quais [as crianças] vivem e realiz[am] a [sua] percepção e ação no mundo (INGOLD, 2015, p. 147).

Nós, adultas, tal como as formigas, temos acumulado instituições monumentais de saberes e conhecimentos, construído percursos seguros para transitarmos com esses entendimentos, tentando transferir uma educação funcional através de uma vasta rede, na qual cada pessoa "aparece apenas como um nó particular. Cada [pessoa nesse domínio] é parte da ação e a leva adiante à sua maneira; é, por assim dizer, uma [pessoa]-ato" (INGOLD, 2015, p. 146). Mas, o que reunimos em nossos montículos monumentais são "apenas porções e pedaços de diversos tipos que são reunidos ou montados de modo a fazerem as coisas acontecerem." (INGOLD, 2015, p. 146).

Larrosa (2002) irá nos dizer que muitas coisas têm nos acontecido, mas quase nenhuma coisa tem, efetivamente, nos perturbado. "Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara" (LARROSA, 2002, p.21). As coisas se sucedem, as informações em excesso circulam, mas as experiências pouco ocorrem.

As crianças-aranhas, em um outro movimento, correm pelas linhas de suas teias em busca de estímulos sensíveis que permitam o acontecimento e a experiência. Elas são parte da teia, mas, também, deixam para trás essas linhas durante seu movimento. Elas não se apegam a elas, porque sabem que todo saber produzido por sua passagem pelos fios não é a certeza de ligação entre a criança e as coisas, mas, antes, é a possibilidade de experienciar a própria separação entre elas e as coisas.

As crianças-aranhas não almejam uma resolução para os seus mistérios-brincantes; elas somente querem vivenciar a sensação de mistério passando por seus corpos durante o brincar. As teias, assim, tornam-se "as linhas ao longo das quais [as crianças] viv[em] e realiz[am] as [suas] percepç[ões] e raz[ões] no mundo." (INGOLD, 2015, p. 147).

As crianças-aranhas correm através das linhas que desprendem de seu corpo-imaginante, inventivo, fascinante, pressagiando oportunidades de voo para o sonhar. Sonhar que possibilita a esses corpos produtores e que se produzem com/no movimento, examinar, devanear, visualizar, sentir, idealizar, pensar, prever e delirar.

Enquanto correm por entre os fios de sua teia, as crianças-aranhas podem reivindicar as suas vivas vozes metamorfoseando palavras, que apreendidas através de suas teias-brincantes, têm potencialidade para concatenar brincadeiras e ideias.

> ***Por exemplo, sei quando uma [palavra] pousou na teia, porque posso sentir as vibrações nas linhas através de minhas pernas finas, e é ao longo dessas mesmas linhas que eu corro para buscá-la. Mas as linhas da minha teia[-brincante] não me conectam com a [palavra]. Em vez disto, elas já estão tecidas antes de a [palavra] chegar, e estabelecem, através de sua presença material, as condições de aprisionamento sob as quais uma conexão pode ser potencialmente estabelecida (INGOLD, 2015, p.147).***

Nós, educadoras-formigas, continuamos insistindo através de nossos montículos institucionalizados de saberes e conhecimentos, que as crianças-aranhas devem utilizar o exercício da linguagem formal como forma de registro das significações e significados produzidos por suas ideias fronteiriças geradas através de uma prática brincante. Só assim, nós, educadoras-formigas, realmente atribuímos sentido a esse brincar.

Nos esquecemos que o estado brincante fronteiriço está em constante transformação no tempo-espaço presente, se inscrevendo, por todo o corpo das crianças-aranhas, das mais variadas formas, ultrapassando as

possibilidades oferecidas pela linguagem formal e, portanto, apresentando as crianças-aranhas, a necessidade de transbordar os limites da palavra.

As crianças-aranhas nos questionam: e os des-limites oferecidos pelas palavras, o que fazemos com eles? Precisamos acaso, perder nossas pernas finas e sensíveis, nossa potência em desapegar dos fios-imaginantes ao final de cada passagem, de ocuparmos nossos silêncios e transbordá-los para dentro de nós, tudo para ocuparmos um espaço nesse seu mundo ordenado e previsível?

Manuel de Barros, dominando os des-limites oferecidos pelas palavras, responde, as crianças-aranhas, e quem sabe a nós, se nos revestirmos com a sensibilidade para compreender, que anda

[...] muito completo de vazios.
Meu órgão de morrer me predomina.
Estou sem eternidades.
Não posso mais saber quando amanheço ontem.
Está rengo de mim o amanhecer.
Ouço o tamanho obliquo de uma folha.
Atras do ocaso fervem os insetos.
Enfiei o que pude dentro de um grilo o meu destino.
Essas coisas me mudam para cisco.
A minha independência tem algemas.[23]

Temos que aprender com as crianças-aranhas, e com Manoel de Barros, a sermos educadoras-formigas capazes de desvincular as algemas que nos cerceiam a liberdade e nos impedem de perceber que precisamos des-aprender várias e diversas coisas, para quem sabe, alcançar aquilo que nos afeta e nos alegra. Que é necessário o complexo exercício-brincante da entrega ao ócio e ao silêncio, se quisermos falar sobre a im-possibilidade, a in-existência e o acaso.

23 Manoel de Barros, O livro das ignorãças, 1993.

Nos ensina a aranha, da escrita fabulatória de Tim Ingold, acerca da complexidade desse movimento desenvolvido pelas crianças-aranhas:

> ***Quando me agacho no centro da minha teia, sou todo tremor, assim como a folha de uma árvore na brisa de verão. Sou sensível ao menor movimento ou vibração. O que determina a diferença entre mim e a folha, no entanto, é que cada movimento que eu faço também é um movimento da minha*** *atenção*. ***É o caráter atento desse movimento que o qualifica como um exemplo de*** *ação* ***e, por isso mesmo, me qualifica como*** *agente*. ***Dito de outra maneira, a essência da ação não reside na premeditação [...], mas no estreito acoplamento do movimento corporal e da percepção. Mas isso é também dizer que toda ação é, graus variados,*** *habilidosa*. ***O praticante habilidoso é aquele que pode continuamente sintonizar seus movimentos com as perturbações no ambiente percebido sem nunca interromper o fluxo da ação. Mas essa habilidade não vem pronta. Ao contrário, ela se*** *desenvolve*, ***como parte integrante do própria crescimento e desenvolvimento do organismo em um ambiente. (INGOLD, 2015, p. 151-152).***

Os corpos das crianças-aranhas, tomados por tremores, são afetados por toda vibração emitida pelo meio, em uma justa conexão entre o mundo sensível e o mundo perceptível. Mas ela não vem pronta, antes precisa de um ambiente que a desenvolva.

Para Merleau-Ponty (1999) não existe separação entre as percepções e as sensações, afinal, ambas acontecem simultaneamente e são indissociáveis. Percepções e sensações produzem a experiência através da qual a pessoa irá entender o mundo a sua volta. O corpo tomado por tremores, atribui sentidos e significados às suas experiências e isso o constitui.

Fiquei aqui a pensar, como educadora-formiga que sou, na escola, onde tudo é planejado, normatizado e esquematizado, em quais espaços ocorrem

as pequenas e grandes ignorãças[24], o des-aprender, o des-inventar, que proporcionam oportunidades para as novas experiências de infâncias. Manoel de Barros sabiamente tem nos ensinado que é preciso des-conhecer para frequentar os acontecimentos. Que são necessários assombro e movimento para que a experiência ocorra. E, principalmente, tem que ocorrer a criação e o desapego, sem nenhuma restrição; sendo aceitos, somente, para esses exercícios brincantes com as palavras, espaços livres para os novos inícios de exploração de possibilidades, para movimentos e transformações.

Percebi, durante os encontros na escola, que surgiam palavras ditas pelas crianças-aranhas, durante as suas andanças por sua teia-brincante, que me causavam estranhamento e, por esse motivo, não cessava em corrigi-las. Não é assim o correto, não é assim que se diz, não é assim que se fala essa palavra, dizia as crianças.

"Mas quem disse que, não é?", me provocou uma delas.

E estranhamente comecei a pensar, que as palavras, tal como as borboletas, podem assumir formatos e cores diversas para compor a poética de infâncias em uma experimentação ativa da/na vida.

Passeando, novamente, pela história que nos conta Tim Ingold (2015), formiga e aranha discutem o voo das borboletas esvoaçantes acima delas, e o modo como a *borboleta no ar* move suas asas. Notem, a borboleta, é verdade, não conseguiria realizar seus movimentos sem estar no ar, mas isso não quer dizer que a borboleta e o ar se misturem. Antes aponta para a necessidade de imersão "em uma espécie de campo de força criado pelas correntes do meio que as cerca." (INGOLD, 2015, p.149).

Voltemos às nossas crianças-aranhas, motivo dessa escrita, metamorfoseando palavras enquanto correm pelas linhas de suas teias-brincantes. Palavras que nesse exercício brincante se tornam, repletas de frescor, novas fragrâncias, produzidas na fricção entre as crianças e as palavras.

Temos que nos atentar para uma minúcia. Não é a teia-brincante que atua junto com a criança para que ocorra a metamorfose das palavras. As teias-brincantes "são [os] meios materiais nos quais [as crianças-aranhas]

24 Ignorância das rãs – Manoel de Barros.

estão imersas, e são experimentados por meio de suas correntes, forças e gradientes de pressão." (INGOLD, 2015, *p. 149*).

Aconteceram momentos, durante meu percurso junto as crianças-aranhas, em que, para se fazerem confortáveis nesse novo espaço ou tentando, simplesmente, estabelecer diálogos com as crianças-aranhas, algumas educadoras-formigas empenhavam-se em tentar tecer teias-brincantes para trabalhar montículos de palavras formais. Mas, falhavam.

Noto que lhes faltava observar nossas pequenas aranhas arrancando "as tripas de uma palavra"[25] para compreender suas nuances. Escutar quando des-falam suas tristezas, problemas, alegrias e sonhos. Sentir o aroma de suas palavras gargarejadas. Sei que eles não são tão fáceis de ler, mas estão ali desfiando o rumor das palavras a todo tempo.

Noto que as educadoras-formigas têm dificuldade para re-habitar o tempo de infâncias e se deixarem ser tomadas pelos tremores quando atravessadas por outras formas de linguagem. Elas me parecem incomodadas com a possibilidade de as linguagens infantis invadirem o seu corpo, como que reagindo a um momento de gracejo, sem controle e sem regras. Não notam as palavras garatujadas escorregando pelos seus ouvidos, resfolegando em suas gargantas, escorrendo por seus narizes, incendiando seus olhares, tornando toda a pele eriçada em seu corpo brincante. Parece que as educadoras-formigas evoluíram tanto, que perderam a importância do gracejo infantil no trajeto.

Algo que noto que a criança-aranha mantém. Uma relação desassossegada, intima e fundamental com a vida viva, através dos cheiros, do tato, da audição e do olhar. Mas, principalmente, com o sensível. A criança ainda sente a proximidade com o natural, com o selvagem. Será que eles perdem, através da escolarização, essa proximidade com o espontâneo, no decorrer do caminho, até alcançar a sua adultez?

São as crianças-aranhas, em suas teias-brincantes que renovam as palavras, subvertendo-as. Avançando de passados longínquos para se inscrever em um novo presente capaz de nos fazer experimentar a potência

25 Poema de Manoel de Barros, Os deslimites da palavra.

do velho-novo, da leveza, alçando voo até conseguirmos "chegar ao criançamento das palavras"[26].

Mas não é fácil experimentar essa vitalidade, essa espontaneidade, sem assumir os riscos inerentes às novas tentativas. Afinal, para chegar a esse estado de desterritorialização da linguagem é necessário livrá-lo da sua essência já pré-concebida para acolher outras e novas forças, pois que, nesse novo ideal é a palavra que fala pelo sujeito e não o sujeito que fala sua palavra. "É a palavra que vem de fora, do mundo e não do interior de si. É o desvelo maior, supremo: o cuidado por silenciar a própria palavra para escutar a palavra do mundo" (KOHAN; FERNANDES, 2020, s/p).

Nesse encontro-brincante, entre eu e as crianças, percebi que existe um devir-criança a ser alcançado por nós, educadoras-formigas, através do criançamento das palavras; não como a imitação dos feitos das crianças-aranhas, nem através das memórias dos tempos de infâncias, mas como um movimento que se abre para a possibilidade da transformação inerente à experiência, para as forças existentes na curiosidade, para a ação-brincante capaz de nos fazer avançar para o desconhecido mesmo sabendo que sempre será o inacabado. Afinal, sempre existirá uma nova experimentação-palavra da/na vida.

Referências

AMORIM, Sofia. O hífen e a pesquisa em artes-manuais. In: VEIGA, Ana Lygia Vieira Schil da [Nina Veiga] (org.). **Experimentações para artes-manuais:** corpos-matérias-oficinas: a produção de conhecimento entre os fios da casa e de si. – 1ª ed. – São Paulo: Hífen Editora: Nina Veiga Atelier de Educação, 2021.

BARROS, M. de. **O livro das ignorãças.** 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 1993.

BARROS, Manoel de. Escova. In: **Memórias inventadas:** a infância. São Paulo: Planeta, 2003.

26 Poema de Manoel de Barros, Criançamento das palavras.

INGOLD, TIM. **Estar vivo:** ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. tradução de Fábio Creder. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. (Coleção Antropologia)

KOHAN, W. O.; FERNANDES, R. A. Tempos da infância: entre um poeta, um filósofo, um educador. **Educ. Pesqui.** [online], São Paulo, vol. 46, e236273, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/QcvjH8zScrWNTZLkshWwKCj/?format=pdf. Acesso em 18/11/2021.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação,** Jan/Fev/Mar/Abr, nº 19, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 21/03/2018.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. – 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PIORSKY, Gandhy. **Auspiciu de voo no brincar.** Gandy Piorsky, 2020. Disponível em: https://www.gandhypiorski.com.br/post/auspiciu-de-v%C3%B4o-no-brincar. Acesso em: 10/01/2021.

06. FILOSOFIA COM CRIANÇAS E A LITERATURA INFANTIL PARA A SENSIBILIZAÇÃO

Jefferson Luis Brentini da Silva[27]

Iara Barrios Nogueira da Silva[28]

Em uma sociedade cada vez mais idiotizada é crucial que despertemos desde a tenra idade as atitudes, os saberes e os fazeres filosóficos nas pessoas para que desse modo possamos despertar no coletivo uma atitude estranhada frente às informações que chegam até essas pessoas.

É através do fazer filosofia que consolidamos os seus saberes, sendo possível por meio disso despertar em nós a necessidade de vir a ser um sujeito reflexivo, com vistas a replicar e criar uma série de questionamentos e de fomentar inquietudes onde a dúvida e o estranhamento tomam o lugar das falsas certezas.

Diante disso, optou-se em abordar o tema de forma qualitativa, através do emprego da pesquisa bibliográfica e da análise de conteúdos (SEVERINO, 2002), no intuito de responder ao seguinte problema: como fugir das falsas certeza que a sociedade impetra por meio de uma educação que promova a criticidade por meio de um formato não hierarquizado? Para responder a essa pergunta foi proposto discutir os aspectos que envolvem a filosofia com crianças e adultos na perspectiva de uma educação menor e expor possibilidades metodológicas para o exercício de filosofia(s) com crianças e adultos, bem como apontar enquanto possibilidade para a etapa de sensibilização o emprego da literatura infantil por meio de contos.

---

27 Doutor em Educação com pós-doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Educação Escolar (UNESP-FCLAr. Coordenador de Gestão Pedagógica na EE "Abílio Alves Marques" – SEDUC-SP.

28 Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação Escolar (UNESP-FCLAr).

Procurou-se, diante das inúmeras possibilidades, qual seria a forma mais adequada de se formar os sujeitos e, ainda, quais as faixas etárias mais apropriadas para isso.

Assim optou-se por se aprofundar pelo ensino de filosofia com crianças, pois é em uma condição não hierarquizada, mas de comunidades de investigação (LIPMAN, 1995) que talhamos os saberes, em uma espécie de oficina do pensar. Cabe destacar que

> ***a única esperança certa, segundo Lipman, está nas crianças. Porque se conseguirmos que elas pratiquem a filosofia em comunidades de investigação deliberativas, então haverá muito mais chances de que elas sejam pessoas razoáveis e democráticas e que, a partir dessa prática filosófica e democrática, elas lutem para que as instituições e práticas sociais sejam mais igualitárias e menos autoritárias". (KOHAN, 2009, p. 47).***

Nesse sentido, devemos partir da ideia de que é no encontro dialógico entre crianças e adultos que estabelecemos uma comunidade de investigação. Parte-se de um determinado tema filosófico, fabulando situações que estejam próximas do cotidiano de todos os envolvidos a fim de incitá-los a investigar de maneira filosófica o tema com vistas a desenvolver o pensamento crítico-criativo-cuidadoso. Não se trata apenas de conversar sobre algo, mas de uma maneira de fazer com que as crianças com adultos exercitem coletivamente a busca pelo saber.

A criança carrega em si uma inquietude aguçada e que busque a todo tempo se apropriar do mundo ao seu redor pelos mais diferentes sentidos, sensações e experiências. Quando trabalhamos a filosofia com crianças, aguçamos ainda mais essa inquietude, bem como desejo e vontade em aprender e apreender a si, ao outro e ao seu redor; ao passo que buscamos por meio do efetivo exercício filosófico e dialógico em comunidades de investigação desvelar o mundo e a si através do estranhamento e da reflexão abordando os diferentes problemas e produzindo novas descobertas, correlacionando assim o passado, o presente e o futuro. Segundo Lipman (1995), uma aula de sucesso

> ***Geralmente, aquela em que os estudantes se envolvem numa animada discussão que lida com uma ou outra coisa do livro, embora a conversação possa distanciar-se bastante do tema inicial. Essas discussões são capazes de provocar impressões duradouras nas crianças. (LIPMAN, 1995, p. 144).***

Assim, é fundamental planejar as ações educativas, pois é a partir desse exercício que se percebem os sujeitos envolvidos e qual a diretriz mais apropriada para seguir no sentido de imbuir a todos, de algum modo, do desejo e da vontade de se permitir experienciar (LARROSA, 2002) a construção do conhecimento pela égide da Filosofia.

Com base em Rancière (2004) e Kohan (2009) é crucial que nesse encontro entre educador e educando o maestro não apresente respostas, não exponha caminhos, não explique os motivos e as causas que levaram as conclusões presentes nos conteúdos escolares, ou seja, não assassine a capacidade do discente de se debruçar às questões e pensar por si nas possíveis soluções e, para isso, o docente precisa se colocar na condição de ignorante, de sujeito problematizador. Assim, permite-se que projetem juntos caminhos, de forma intencional na sensibilização e em suas problematizações para que os estudantes possam tecer as suas próprias considerações diante do enfoque e expectativa de aprendizagem.

Dessa forma, o regente adota a figura de mediador, de uma pessoa que traz elementos externos a comunidade investigativa que venham a favorecer a compreensão dos temas em uma perspectiva lógico-filosófica e favorecendo um ambiente em que o diálogo e a compreensão do argumento do outro favoreçam a construção do saber coletivo.

Pretende-se nesse texto apresentar alguns elementos que envolvem a perspectiva de se trabalhar a filosofia com crianças e adultos à guisa de comunidades investigativas, tendo como base Kohan (2003; 2009), Rancière (2004), Lipman (1995), Deleuze e Guattari (1997) e Gallo (2010) e, depois disso, apresentar enquanto recurso pedagógico o emprego da literatura infantil (contos) para se pensar na etapa da sensibilização.

Entreolhares para a filosofia com crianças e autores

Na educação é preciso ter flexibilidade, criatividade e respeito para com todos os envolvidos na perspectiva de gerar um ambiente de tolerância, de respeito e de compreensão onde todos se sintam acolhidos.

Outro ponto que também merece destaque quando tratamos de possibilidades de se trabalhar com crianças e adultos é a atuação da pessoa que rege esse encontro, a figura docente. Por muitos anos o trabalho docente foi baseado em ações assistencialistas, quando tratamos da educação com crianças e na medida que as pessoas envolvidas no processo adquirem certa idade o conjunto de metodologias de ensino que usualmente eram empregados tinham como pano de fundo a proatividade do docente em detrimento da passividade do aluno em sala de aula.

Quando tratamos de uma educação com vistas a uma educação menor sob a perspectiva de uma comunidade investigativa podemos dizer que esses dois modelos supracitados, além de inapropriados para o bom desenvolvimento dos saberes e das atitudes que envolvem o fazer e o saber filosófico, fortalecem o arquétipo de uma educação bancária que, para nós, é o assassínio de tudo aquilo que prezamos: a identidade, a potencialidade, a argumentação e a individualização de todos os envolvidos.

Diante disso, é crucial que se adote uma postura mediadora e com uma intencionalidade pedagógica bem definida, planejando assim como o percurso formativo se sucederá a partir do tema preestabelecido. Nesse sentido, o educador deve abandonar uma atuação baseada em aulas expositivas e buscar uma metodologia que motive a todos a aprender.

Diante dessa necessidade e a partir do grupo aqui delimitado, o das crianças com adultos, o educador deve projetar caminhos onde a curiosidade, a imaginação e o desejo de conhecer mais sobre o tema se tornem comuns ao grupo de investigação e, para isso, é oportuno empregar elementos que envolvem a ludicidade a fim de cativar a todos e, dessa forma, tonificar todo o processo.

A mediação do educador é determinante para o sucesso ou fracasso da utilização da ludicidade. Segundo Navarro e Prodócimo (2012, p. 634):

> ***O valor que determinadas brincadeiras terão para as crianças na escola dependerá muito de como elas serão encaradas, nesse contexto, pelos adultos que o frequentam. As formas de mediação realizadas pelo professor, a organização dos espaços e tempos da escola e dos materiais que se encontram ao alcance das crianças nos momentos de brincadeiras, são atitudes que podem fazer a diferença no brincar da escola.***

Nesse contexto de mediação entre o aprender e o ensinar o educador deve elaborar estratégias que motivem a todos os envolvidos a querer aprender.

Diante da imprescindibilidade de se pensar em possibilidades de ensino que venham a favorecer um ambiente escolar à guisa de uma educação menor e a partir da expectativa de um ensino em que não se apresentem resultados, mas proponham problemas e fomente a racionalidade e a criticidade dos educandos, buscou-se possibilidades metodológicas tendo em vista o encontro com as crianças e adultos.

Aqui cabe destacar que a educação menor é, em suma, olhar para o local, é perceber e sentir a necessidade e a dificuldade do educando, é reconhecer que ele possui seus limites, desafios e potencialidades, assim como o educador e, diante dessa prerrogativa, **é o encontro entre esses sujeitos e a consequente transcendência deles.**

Desse modo, quando nos referimos a um público de crianças e adultos com vistas a uma comunidade de investigação empregamos enquanto forma o ensino exotérico (ASPIS e GALLO, 2009), que é aquele ensino baseado em referências, em temas prelecionados de forma intencional e que de algum modo faça parte do cotidiano das pessoas envolvidas. Nesse intuito é preciso fazer uma sondagem da comunidade escolar, verificar com os sujeitos envolvidos quais são os temas que mais lhe chamam a atenção e, a partir disso, selecionar alguns que serão objetos de investigação.

Já enquanto possibilidade de se trabalhar a filosofia com crianças, Kohan (2000) nos apresenta 5 passos, sendo alguns deles diferentes do que Lipman (1995). O primeiro passo é o da atividade prévia ao do trabalho textual, que seria a apresentação e o trabalho com algumas das novelas filosóficas que

Lipman (1995) trouxe enquanto sugestão pedagógica como forma sensibilizar os participantes para o diálogo e a inquietude podendo ser, se caso o docente julgar pertinente, a apresentação de outras novelas ou recursos didáticos, como a exposição de uma produção artística ou uma dramatização.

O próximo passo é o da problematização, levando assim as crianças a desenvolverem o seu pensamento por diversos questionamentos, constatações e possibilidades de compreender uma dada situação e, igualmente, se permitir a observar e a comparar os fenômenos e fatos favorecendo assim a (res)significação, por meio da coerência e da coesão desses elementos, pela interpretação individual e coletiva, do mundo. Prover momentos para a problematização é oportunizar instantes em que o questionamento, a argumentação e a necessidade de buscar saberes que venham a sustentar o seu ponto de vista aconteçam e isso é fundamental para a formação da criança, pois é a partir desse exercício que despertamos a atitude e a reflexão filosófica.

Cabe aqui destacar que esse exercício deve ser calibrado considerando a faixa etária das crianças e, ainda, que uma das maneiras de essa calibração acontecer com vistas na potência (DELEUZE, 1994) do grupo, é por meio do emprego de estratégias didáticas diversificadas, inclusive envolvendo a ludicidade.

Depois de problematizar, é necessário incitar a discussão filosófica, patindo de alguns elementos que são essenciais à filosofia, como a dinâmica da indagação; a não hierarquização dos saberes; a investigação cooperativa; a tolerância e o respeito pela posição do outro; a escuta ativa; e, ainda, o cuidado com os procedimentos que envolvem esse momento de discussão com vistas a atender aos interesses dos participantes com o tema partindo gradativamente para o seu aprofundamento.

Por fim, Kohan (2000) apresenta que as últimas etapas envolvem a avaliação, mas que devido a faixa etária das crianças sugere-se que seja feito uma espécie de relato, criando expectativas para o próximo encontro e uma autoavaliação onde os integrantes da comunidade de investigação possam ter a oportunidade de expor e expressar os pontos que julgou mais pertinente em todo o processo.

Outra possibilidade metodológica que merece destaque para o ensino de filosofia é a de Gallo (2010), que parte da sensibilização, do momento de despertar as sensações e sentimentos diante dos conteúdos e temas para a etapa de problematização, que é a de provocar os educandos ao mobilizar perguntas, de fazê-los pensar e refletir acerca daquilo que consideram verdades e pontos de vistas já consolidados e, a partir dessas provocações, segue-se para a etapa da investigação, para o exercício de se debruçar diante de opiniões distintas para, então, buscar pontos de vistas com certa plausibilidade teórica e científica. Por fim, reconstruir, ou seja, terem a oportunidade de (re) criar versões. Esse conjunto proposto por Gallo (2010) possui quatro etapas: a sensibilização, a problematização, a investigação e a conceituação (SPIC).

Até então foram expostas algumas possibilidades que têm ganhado grande tônus ao longo dos anos quando tratamos de se trabalhar a filosofia com crianças e adultos na perspectiva de comunidades de investigação.

A pretensão aqui não foi a de forçar alguém a empregar um método em detrimento a outro, mas esclarecer aspectos que envolvem o processo entre o aprender e o ensinar e trazê-los enquanto possibilidades para se planejar a forma de se trabalhar com crianças em uma condição não hierarquizada.

Outro ponto que merece atenção nesse momento é o de que defendemos que a escolha do conjunto de métodos e estratégias para se pensar nas sequências, nas etapas didáticas dependerá da relação entre os envolvidos, da expectativa de aprendizagem e dos recursos disponíveis para isso. A seguir traremos enquanto alternativa para a etapa da sensibilização, a literatura infantil e a (re)leitura de contos.

A literatura, a (re)leitura e os contos infantis: alternativas para a sensibilização

Nos autores tratados no excerto anterior, embora haja um conjunto de divergências e contrapontos entre eles, há algo comum a todos: a sensibilização é posta como uma etapa crucial para ser planejada, oferecida e trabalhada de forma acurada, pois é a partir dela que é possível desenvolver as etapas subsequentes; daí o porquê da escolha de se pensar na etapa da sensibilização.

Ainda que em Kohan (2000) a sensibilização possa ser através da apresentação e da exposição das novelas que foram elaboradas por Lipman (1995), é trazido enquanto possibilidade pelo autor também o uso de outros recursos, a depender do planejamento e das pessoas envolvidas no processo. Partindo-se do nicho delimitado e a forma de se trabalhar a Filosofia, as crianças e os adultos sob a égide de um ensino exotérico (ASPIS & GALLO, 2009), com vistas a uma educação menor, a literatura infantil surgiu como um recurso que pode vir a agregar e a fortalecer o trabalho na etapa da sensibilização.

A literatura vem crescendo exponencialmente e o seu acesso tem gerado um leque de possibilidades, podendo ser usado em diversos momentos de aprendizagem. Entre as modalidades que a literatura oferece, pensando em um público *in fante*, o conto de fadas é um excelente recurso, pois permite apresentar experiências por meio da imaginação às crianças através de estórias e, igualmente, também favorece a ludicidade.

Os contos de fadas fazem parte da infância de boa parte das crianças e em algum momento do seu desenvolvimento a criança tem acesso ao menos a uma parte dos contos de fadas que existem. Segundo Coelho (2014, p. 55) "os contos de fadas surgiram entre 1600 AC e 600 DC, pelos celtas, como poema que demonstravam amores eternos e até mesmo fatais". Mateus (2012) complementa que os contos de fadas foram recontados por séculos até serem adaptados por outros autores, entre eles se destacam Jacob (1785-1863) e Wilhelm (1786-1859) - os irmãos Grimm -, Charles Perrault (1628-1703) e Hans Christian Andersen (1805-1875).

Por conseguinte, Juzwiak (2013, p. 476) apresenta que "os contos de fada estão suspensos no tempo e no espaço, situação caracterizada pelos tradicionais 'era uma vez...' e 'em um reino distante...". Apesar do nome, nem sempre há fadas nas estórias, que são substituídas por outros seres maravilhosos. Inicialmente os contos de fadas eram voltados para um público adulto, expostos de forma oral e contados em locais públicos como praças e teatros.

Coelho (2014) lembra que os contos de fadas foram disseminados no mundo, com diferentes releituras e feitos por autores de culturas distintas,

porém nunca perderam a capacidade de encantar adultos e crianças. Mateus (2012, p.56) assevera que:

> ***As histórias são uma maneira mais significativa que a humanidade encontrou para expressar experiências que, nas narrativas realistas, não acontecem. A contação de histórias, além de pertencer ao campo da educação e à área das ciências humanas, é uma atividade comunicativa. Por meio dela, os homens repassam costumes, tradições e valores capazes de estimular a formação do cidadão. Por isso, contar histórias é saber criar um ambiente de encantamento, suspense, surpresa e emoção, no qual o enredo e os personagens ganham vida, transformando tanto o narrador como o ouvinte. O ato de contar histórias deve impregnar todos os sentidos, tocando o coração e enriquecendo a leitura de mundo na trajetória de cada um.***

Porquanto os contos de fadas têm a capacidade de transmitir valores e costumes, colocando a criança em situações que o mundo real não proporciona, através deles é possível desenvolver experiências e aprendizagens contribuindo para o processo de desenvolvimento e aprendizagens.

Assim, os contos de fadas têm a capacidade de instigar a curiosidade e o interesse na criança, pois "o conto de fadas proporciona que a criança adeque o conteúdo inconsciente às fantasias conscientes, ou seja, oferecem novas dimensões à imaginação que ela não consegue descobrir por si só" (COELHO, 2012, 59).

Silva (2012, p. 7) complementa que:

> ***A literatura Infantil, utilizada de modo adequado, é um instrumento de suma importância na construção do conhecimento do educando, fazendo com que ele desperte para o mundo da leitura não só como um ato de aprendizagem significativa, mas também como uma atividade prazerosa.***

Assim, através da (re)leitura os contos de fadas é possível motivar a criança a despertar certo interesse pela aprendizagem e, além disso,

proporcionar experiências que não seriam possíveis senão no campo da imaginação, trazendo situações fantasiosas e as colocando em contato com eventos e fatos novos e até em muitos casos inusitados

Nesse sentido, Mateus (2014, p.57) confirma que:

> ***A capacidade de imaginar permite que o ser humano crie uma habilidade de entendimento e compreensão de histórias ficcionais, pois nossa vida apenas é entendida dentro de narrativas. As histórias nos transmitem informações e abrangem nossas emoções. É por esse motivo que algumas pessoas se sentem receosas ao trabalhar com crianças e jovens em desenvolvimento. A história tem um papel significativo na contribuição com a tolerância e o senso de justiça social, podendo criar novos rumos à imaginação, podendo ser eles bons ou ruins.***

Silva (2012, p. 7) assevera que:

> ***Ao trazer a literatura infantil para sala de aula, o professor estabelece uma relação dialógica com o aluno, com o livro, com sua cultura e com a própria realidade. Além de contar ou ler a história, ele cria condições para que a criança trabalhe com a história a partir de seu ponto de vista, trocando opiniões sobre ela, assumindo posições frente aos fatos narrados, defendendo atitudes e personagens, criando novas situações através das quais as próprias crianças vão construindo uma nova história. Uma história que retratará alguma vivência da criança, ou seja, sua própria história.***

A partir dos contos de fadas as crianças passam a ser estimuladas e desperta nelas o desejo pela leitura e, igualmente, incita a curiosidade e a criatividade em todos os envolvidos.

Quando tratamos do ensino de filosofia com vistas a uma educação menor onde crianças e adultos se encontram em uma condição não hierarquizada, trabalhar com a literatura infantil e a contrapor com o

contexto que as crianças vivem, partindo assim de um tema prelecionado onde as sequências foram cuidadosamente planejadas a fim de se atingir uma determinada expectativa de aprendizagem, parece ser algo de extrema valia, ao passo que favorece a curiosidade, a atitude estranhada e a imaginação das pessoas envolvidas.

Considerações finais

Uma das possibilidades de fuga frente às avalanches de informações falsas que inundam cada dia mais o nosso cotidiano é por meio da adoção de uma postura de estranhamento diante do que se chega até você. Ademais, uma das formas de exercitar e fortalecer essa postura é através do saber e do fazer filosófico. Partindo dessa colocação apareceu o seguinte questionamento: como fugir das falsas certeza que a sociedade impetra por meio de uma educação que promove a criticidade por meio de uma educação não hierarquizada?

Para tanto, optou-se em discutir os aspectos que envolvem a filosofia com crianças e adultos na perspectiva de uma educação menor e expor possibilidades metodológicas para o exercício de filosofia; apontando, enquanto possibilidade para a etapa de sensibilização, o emprego da literatura infantil por meio de contos.

Investigar a filosofia com crianças e adultos por meio de comunidades de investigação deliberativas é propiciar encontros horizontalizados e dialógicos cujo *telos* subjaz em desvelar o mundo e a si a partir de um tema prelecionado por meio do exercício filosófico. Daí a imprescindibilidade de fomentar as comunidades de investigação quando tratamos de despertar, desde a tenra idade, atitudes de estranhamento frente ao que se chega enquanto informações em nosso dia a dia.

Por conseguinte, quando se planejam ações educativas para esse fim o mestre deve se colocar na condição de mediador, que de forma intencional conduz as etapas didáticas, com base em temas selecionados previamente e que ao longo do processo venha a fortalecer o diálogo, a argumentação e os questionamentos que surgirem, devendo desse modo permitir momentos que favoreçam a proatividade de todos os envolvidos.

Outro ponto que foi exposto e que também merece destaque aqui foram as possibilidades metodológicas de se trabalhar com as comunidades de investigação de filosofia com crianças e adultos e notadamente optou em trazer à tona dois autores, Kohan (2000) e Gallo (2010).

Kohan (2000), com base em Lipman (1995), coloca que é preciso projetar 5 passos para se trabalhar com comunidades de investigação e que são, em suma, a sensibilização (que envolve apresentação dos trabalhos e radionovelas de Lipman - 1995 – mas que pode ser substituído por outros recursos, caso o regente julgar pertinente); a etapa da problematização; a etapa da discussão; a avaliação do que apreendeu ao longo do processo; e, por fim, uma autoavaliação e quais seriam as expectativas de todos os envolvidos para o próximo encontro.

Já Gallo (2010) coloca enquanto possibilidade metodológica o SPIC, que também possui 4 etapas onde o regente parte da sensibilização a fim de introduzir o tema e, depois disso, parte para a problematização, onde se busca provocar a todos os envolvidos por meio de perguntas que, de forma intencional, instigará a todos para a próxima etapa, que é o da investigação; e, por fim, o processo de conceituação, as subversões.

Para se pensar na etapa da sensibilização, partindo da acepção que essa etapa é crucial para o bom andamento das atividades educativas subsequentes, optou-se em trazer enquanto recurso para esse momento a literatura infantil e, em especial, a modalidade de contos para se trabalhar temas filosóficos.

Por fim, os contos da literatura infantil carregam em seu bojo um conjunto de valores e costumes que permitem aos envolvidos experienciar situações e momentos de maneira fantasiosa por meio de estórias e personagens que, se conduzidos de forma lúdica, despertam nos que fazem parte da comunidade de investigação a imaginação e a curiosidade e, através do exercício filosófico, incitam a argumentação, a escuta ativa e a curto e médio prazo atitudes de estranhamento que são oriundas do saber e fazer filosóficos.

Referências

ASPIS, Renata Pereira Lima; GALLO, Silvio Donizetti de Oliveira. **Ensinar Filosofia**: um livro para professores. São Paulo: Atta Midia e Educação, 2009.

COELHO, Cíntia Graciano. Contos de fadas na educação infantil: entre a imaginação e o saber. **Rev FacUnicamps Cien,** 2012.

DELEUZE, G. **Abecedário** [1988-1989]. Documentário. Paris: Éditions Montparnasse, 1994.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka:** por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

FAGUNDES, N. C.; BURNHAM, T. F. Transdisciplinaridade, Multirreferencialidade e Currículo. **Revista da FACED, nº 05, 2001.**

GALLO, S. D. Ensino de Filosofia: avaliação e materiais didáticos. *In* CORNELLI, G.; CARVALHO, M. **Filosofia**: ensino médio / Coordenação, Gabriele Cornelli, Marcelo Carvalho e Márcio Danelon. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v.14), p. 159-170.

JUZWIAK, C. R. Era uma vez...Um olhar sobre o uso dos contos de fada como ferramenta de educação alimentar e nutricional. **Comunicação Saúde Educação** v.17, n.45, p.473-84, abr./jun. 2013.

KOHAN, W. **Filosofia para Crianças**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

KOHAN, W. **O paradoxo de aprender e ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Giraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p.20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

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

MATEUS, A. N B. **A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil**. Campina Grande, REALIZE Editora, 2012.

NAVARRO, M. S.; PRODÓCIMO, E. Brincar e Mediação na escola. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 633-648, jul./set. 2012

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante:** cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lilian do Valle, 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, M. A. L. A importância dos contos de fadas na educação infantil. **IV Fórum Internacional de Pedagogia**. Campina Grande, REALIZE Editora, 2012.

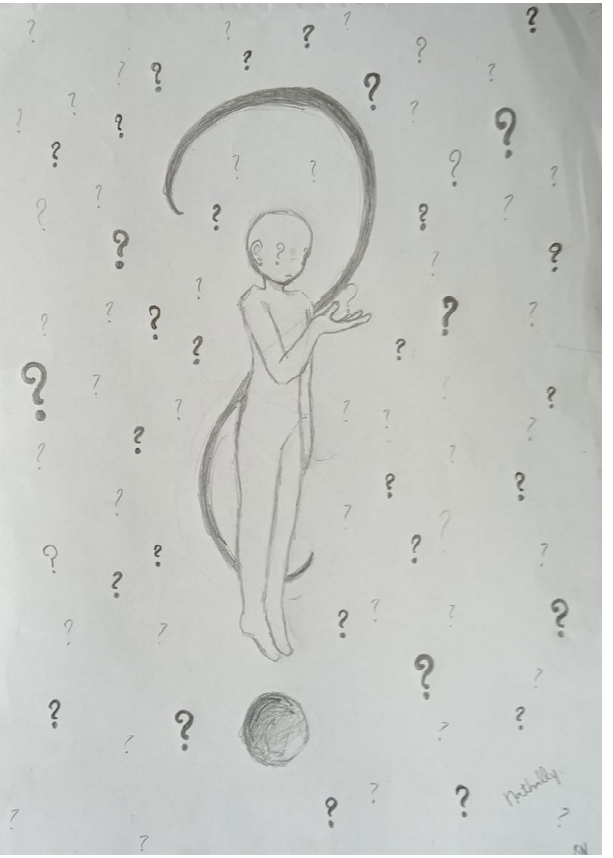
07. PERGUNTAR, ESPERANÇAR, SONHAR...

Edna Olímpia da Cunha[29]

É possível perguntar sem palavras? O que cada pedaço, cada átomo do nosso corpo pergunta? E se perdêssemos os fonemas, as palavras, o que nos restaria para perguntar? Qual foi a nossa primeira pergunta? Quem a escutou? Até onde uma pergunta pode levar uma vida? Que vida leva quem pergunta? O que adianta perguntar sem se perguntar? Que sentimentos acompanham quem pergunta? Onde estão as perguntas de quem numa teve o direito de perguntar? Por que insistir em perguntar? Se perguntar não é apenas um jogo intelectual, então o que é perguntar? Por que ensinar a perguntar se não nos importamos de verdade com quem pergunta? Quem pergunta se despede de quê? O que faz nascer uma pergunta? O que deseja quem pergunta? E se perguntar fosse também morrer e nascer? E se perguntar fosse um soco no meio do estômago? E se perguntar fosse um afago, um chamego? E se perguntar fosse caminhar devagar, sem pressa, sem sapatos, com pés do chão? E se perguntar fosse tartarugar, caramujar, lentificar? E se perguntar fosse flertar com o silêncio? Quem deixa de perguntar renuncia a quê? E se perguntar não fosse apenas da boca para fora, mas da boca para dentro? O que fazer com uma pergunta sedenta quando não encontra água? O que fazer com uma pergunta faminta na falta de comida? O que fazer com uma pergunta ao relento que não encontra abrigo? O que fazer com uma pergunta nua que nunca será vestida? O que fazer com as perguntas sem sentido quando perguntar toca o absurdo? Perguntar é lucidez ou loucura? Perguntar é luz ou escuridão? E se perguntar for penumbra? Perguntar é revelar ou esconder? Quando nasce uma pergunta? O que pode matar o desejo de perguntar? Uma pergunta pode surgir das cinzas? Uma pergunta pode surgir

29 Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pesquisadora do Núcleo de Estudos de Filosofia e Infância (NEFI-UERJ). Professora da Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha, em Duque de Caxias-RJ.

do lixo? Uma pergunta pode surgir da lama? Uma pergunta pode surgir do limo? Uma pergunta pode ser lágrima ou sorriso? Uma pergunta pode ser semente? Perguntar é germinar? E se perguntar fosse respirar, inspirar e expirar incessantemente? E se as perguntas abrem janelas? E se cada batida no nosso coração fosse uma pergunta? O que o nosso coração nos pergunta? E se as perguntam mais importantes exigissem abrir o peito com um bisturi invisível? Encontraríamos doença? Acharíamos a cura? E se não houver nada para encontrar, para achar, para curar? E se perguntar fosse uma prece para nenhum deus? Em que acredita quem pergunta, quem insiste em perguntar? Que jogo joga quem pergunta? Perguntar é jogo? Perguntar é uma arte? Podemos saborear uma pergunta? Podemos sentir seu cheiro, seu sabor? O que acontece se a gente põe uma pergunta para cozinhar, se misturamos com muitas outras perguntas, o que poderá ser servido? Como temperar uma pergunta? Ou será a própria pergunta um tempero? Perguntar é temperar? E se ela esfria, poderemos esquentá-la? Que histórias pode contar uma pergunta? E se perguntar fosse um modo de contar e ouvir histórias infinitas? E se perguntar fosse entrar num labirinto?



Desenho de Nathally Keli Gonçalves Miranda, aluna da turma 901, da Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha, Duque de Caxias-RJ.

E se a gente permitisse se perder, se encontrar, se desencontrar um pouco nas nossas perguntas? E se não tentássemos mais encontrar as saídas? E se não tiver saída a não ser continuar perguntando? Dançaríamos com as perguntas? E se perguntar for mesmo uma misteriosa dança? Perguntar é dançar? E se ouvir perguntas se tornasse a mais bonita das músicas? E se perguntar fosse pintar, desenhar, colorir imagens indefinidas? E se uma pergunta fosse uma canção? E se fosse um grito? Um sussurro? Um suspiro? E se perguntar fosse uma brincadeira de criança como soprar bolinhas de

sabão? Será a pergunta uma frágil bolha de sabão suspensa no ar por um sopro infantil? Perguntar nos torna mais frágeis? Quem pergunta se fragiliza? Perguntar é luta, uma batalha, um combate? O que perde e o que ganha quem insiste em perguntar? E se não for para ganhar nem perder? E se perguntar estiver aquém e além das vitórias e derrotas, dos prêmios, dos troféus? Quem pergunta olha para onde? Quem pergunta espera o quê? De si mesmo, das outras, dos outros? E se perguntar fosse acolher a solidão? E se perguntar fosse ser mais um, mais uma na multidão, apenas mais um, mais uma? E se perguntar fosse construir castelos de areia que uma onda leva? Fosse fazer ninhos na copa das árvores, expostas às tempestades, aos ventos? Uma pergunta seria uma ventania, uma tempestade? Um "vento vadio embalando uma flor"? Será a pergunta uma lagarta virando borboleta? Ou uma borboleta com saudade de lagarta? E se uma pergunta for um camaleão mudando de cor? Perguntar é se metamorfosear? Que bicho ou que bicha se torna quem pergunta? Uma pergunta pode desfazer aquela feia imagem do homem? Do homem dominador, opressor? E se perguntar fosse meninizar, femininizar? E se perguntar fosse recuperar aquela primeira linguagem? Se fosse olhar com aqueles olhos de quem olha a primeira vez? E se perguntar fosse começar e recomeçar? E se perguntar fosse dar mais vida à vida? E se perguntar fosse, de verdade, um modo de amar, de esperançar, sonhar? O que nossos sonhos nos perguntam?

08. CONVERSAS SOBRE O (IN) DIZÍVEL: EXPRESSAR O MUNDO QUE SOMOS

Lígia Almeida Durante Correa dos Reis[30]

Miguel de Almeida Reis[31]

A criança olha.
Para o céu azul.
Levanta a mãozinha,
Quer tocar o céu.
Não sente a criança
Que o céu é ilusão:
Crê que o não alcança,
Quando o tem na mão.
(Manoel Bandeira)

No meu primeiro ano de graduação, nas aulas de sexta-feira à noite, de Teoria Geral da Educação, com a Professora Dra. Doris Accioly e Silva[32], dentre tantas indicações de obras inspiradoras tive contato com o livro "Conversas sobre o Invisível"[33] dos franceses Jean Adouze, Michel Cassé e Jean-Claude Carrière.

Neste liv\ro instigante, Jean-Claude Carrière conduz um diálogo profundo com os astrofísicos Jean e Michel, explorando não apenas os

30 Doutora em Educação com Pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (FCLAr-UNESP). Supervisora de Ensino no Município de São Carlos-SP. Mãe do Miguel.

31 Estudante do terceiro ano do Ensino Fundamental e filho da Lígia.

32 Atualmente é professora na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP.

33 Publicado em 1991 pela Editora Brasiliense.

mistérios do universo, mas também as implicações mais profundas da existência humana. Com uma linguagem que combina clareza e poesia, eles abordam temas como a matéria escura e a energia escura, que compõem a maior parte do cosmos e desafiam nossa compreensão convencional.

Ao longo das páginas, o livro não se limita a discutir teorias científicas complexas; ele também tece reflexões filosóficas e espirituais que provocam uma reavaliação de nossas percepções sobre o mundo. Carrière não apenas explora os limites do conhecimento humano, mas também examina como diferentes culturas e tradições interpretam o invisível e sua influência em nossas vidas.

Dessa forma, "Conversas sobre o Invisível" não apenas expande nosso entendimento sobre o cosmos e suas complexidades, mas também nos convida a refletir sobre as camadas invisíveis que permeiam nossa realidade cotidiana. É uma leitura que desafia e enriquece, oferecendo uma nova perspectiva sobre o que significa explorar os mistérios do universo e as profundezas da condição humana.

Duas décadas depois, esse livro, cuja passagem em minha vida estava arquivada em algum lugar da memória de longo prazo, foi acionada em conversas com Miguel, justamente por se fixarem em temas sensíveis que também compõem e comporão as memórias de nós dois de maneira implícita ou explícita. O fato é que estas conversas sobre o visível, invisível e imaginário formam sinapses, criam novos pensamentos e marcam, de fato, nossas experiências. Sem desconsiderar o fato de que esse livro tem tudo a ver com Miguel, que quer ser astronauta porque deseja muito sair da Terra, pisar em outros planetas e ver o espaço.

Quando, no Grupo de Estudos e Pesquisas de Filosofia para/com Crianças (GEPFC), cogitamos publicar mais um livro de artigos coletivos, conversei com Miguel e perguntei se ele toparia escrevermos juntos esse artigo. Ele inicialmente se mostrou receoso e depois combinamos que eu escreveria coisas sobre as quais conversamos. Isso o fez concordar rapidamente. Então anotei por um tempo algumas de nossas conversas e quando decidimos transformar isso num artigo mostrei meus registros e ele escolheu o que podia se tornar público.

Após selecionadas as conversas, as revisitamos e conversamos novamente sobre elas, discutindo o que significaram, o que tínhamos pensado e o que podemos pensar sobre nossas falas depois de um tempo. Que outras pessoas já pensaram sobre isso, o que pensaram e como podemos pensar a partir dessas outras pessoas.

Assim, apresentamos a vocês quatro conversas de mãe e filho e autores que nos ajudam a pensar em uma linguagem que entendemos ser acessível para nossa faixa etária mas sem mudar as palavras quando elas forem de outras pessoas e que nós só copiamos para compartilhar com todos. Escolhemos cuidadosamente nossas palavras e as palavras de outros, pensando como Paula Ramos de Oliveira que escreveu:

> ***As palavras são importantes e algumas, mesmo isoladas, criam fortes imagens. Isto parece ocorrer porque até em uma única palavra temos uma determinada forma e um conteúdo específico que criam sentidos para nós. No ato da escrita estamos, em certa medida, fora de nosso próprio controle, pois escrever requer um aprofundamento em nós mesmos, uma leitura visceral, mas estamos longe de um conhecimento pleno de nossas profundezas conscientes e, mais ainda, das inconscientes. (OLIVEIRA, 2011, p. 236).***

Escrever as palavras que dissemos e pensar sobre elas nos criaram fortes imagens. É claro que os apontamentos que seguirão aqui são limitados pois, por mais que tivéssemos nos distanciado do momento da conversa, da palavra falada, ainda somos sujeitos do que aqui se pretende aprofundar. Desejamos que nosso pensamento possa fazer uma combinação com o pensamento de quem nos ler, que outras imagens possam ser criadas...

Medo

O primeiro diálogo escolhido para ser compartilhado uma conversa que surgiu rompendo um silêncio, sem nenhum prefácio introdutório. Miguel se aproximou e disse:

Miguel: Mamãe, quando o homem tem que ir pro exército?
Lígia: O alistamento é feito com 18 anos.
Miguel: Então quando eu fizer 18 anos tenho que ir pra guerra?
Lígia: Não. Quando você fizer 18 anos tem que se apresentar ao exército. Vão por seu nome numa lista e se tiver guerra, eles escolhem quem vai.
Miguel: Nunca vi uma mulher ir.
Lígia: Os homens são obrigados.
Miguel: Eu vou ter que me esconder.
Lígia: Por quê? O que você sente quando pensa nisso? Por que tá pensando nisso agora?
Miguel: Porque na guerra a gente pode morrer e também pode matar e matar não é uma coisa legal. Eu tenho medo.
Lígia: O que mais te dá medo?
Miguel: Monstros.
Lígia: E monstro existe?!
Miguel: Não.
Lígia: Então você tem medo de guerra, que existe, e tem MAIS medo de monstro que é uma coisa que você sabe que não existe?
Miguel: Pensa: se ele existisse... O negócio que é ruim. A gente é criança, pensa e se ele existisse... Eu sei que ele não existe, mas e se ele existisse...
Lígia: E a guerra?
Miguel: É diferente... Na guerra tenho medo de morrer... é meio parecido, tenho medo de me matar, me machucar, fazer alguma coisa comigo...

E com essa reticência a conversa se encerra, ou suspende. O medo da guerra e o medo do monstro (o real e o imaginário) estão intimamente relacionados ao sofrimento, ao desejo de não sofrer e não morrer.

O medo é uma das emoções mais intensas experimentadas pelo homem. Ligado aos nossos instintos de sobrevivência, é normalmente tomado como uma sensação dolorosa. Porém,

> *quando a fonte do medo não representa um risco real a quem o experimenta, entramos no campo das emoções produzidas por objetos estéticos. (FRANÇA, 2011, p.01).*

O medo de monstros não se trata de um risco real, então, conforme citado por França, é uma emoção produzida por objeto estético. Pode parecer igual ao medo da guerra mas são coisas diferentes; o primeiro é um medo instintivo e o segundo é o que França chama de medo artístico. A guerra é medonha pelo terror real que causa, mas ir para a guerra (no nosso caso) se limita ao medo da própria morte e esse também é um medo artístico. Explicamos. Ninguém nunca se presenciou morto, nem sabe o que é morrer, então esse medo é criado a partir de uma ideia que se tem de finitude.

Sobre esse medo, vários filósofos nos ajudam a pensar e entender melhor. Um deles foi Epicuro que morava em um Jardim e escreveu sobre o medo da morte em uma carta que escreveu a um amigo chamado Meneceu. A carta não era sobre medo nem sobre a morte era sobre a felicidade, mas numa parte desta carta ele escreveu o seguinte:

> *Então, o mais terrível de todos os males, a morte, não significa nada para nós, justamente porque, quando estamos vivos é a morte que não está presente; ao contrário, quando a morte está presente, nós não estamos. A morte, portanto, não é nada nem para os vivos, nem para os mortos, já que para aqueles ela não existe, ao passo que estes não estão mais aqui. E, no entanto, a maioria das pessoas ora foge da morte como se fosse o maior dos males, ora a deseja como descanso dos males da vida. (EPICURO, 2002, p.29).*

Assim ele ensinava seus seguidores e amigos que os sábios, aqueles que pensam muito, conhecem muito e conseguem entender as coisas do mundo, não temem a morte porque ela nunca nos encontra. Para a morte acontecer, nós não estamos mais aqui e enquanto estamos aqui, a morte não está.

Uma outra coisa bem legal que aprendemos, enquanto escrevíamos sobre nossa conversa, foi que existe uma parte no nosso corpo que é responsável por

produzir a sensação "medo", ela se chama amígdala. Não é a da garganta, embora algumas pessoas sintam medo como se fosse um nó na garganta. Essa amígdala é a do cérebro e existem pessoas que por motivo de doença ou alguma disfunção nessa parte do cérebro não são capazes de sentir medo. Essas pessoas não sofrem no escuro, não se apavoram com um barulho estranho no quintal no meio da noite, nem com filme de terror. Mas também não têm o sinal de alerta quando há um perigo se aproximando. Porque o medo nos protege de perigos reais.

Assim o medo é um problema para todas as pessoas, para quem sente, para quem não sente, para quem sente demais, para crianças, adultos e até animais. Tanto é que muitas pessoas dedicaram estudos a ele, tentando compreender porque ele existe em nós. Uma dessas pessoas foi um filósofo alemão chamado Heidegger que em seu livro "Ser e Tempo" escreveu um pouco sobre o medo ao pensar na angústia. Nesse livro ele está falando sobre um sentimento muito profundo que vai além do medo de guerra, do escuro ou voar de avião. Ele descreve um estado em que essas coisas se tornam menos importantes, sendo apenas representações do que realmente nos assusta e relaciona o medo à angústia. Não ficou muito claro, nem pra ele nem para nós, como é que o medo e a angústia estão relacionados, mas há uma "certeza" de que estão e por isso Heidegger escreve sobre a angústia assim:

> ***[...] Caráter de fuga tem apenas o retirar-se, baseado no temor daquilo que desencadeia o temor, isto é, do ameaçador. A interpretação do temor como disposição mostrou: aquilo que se teme é sempre um ente intramundano que, advindo de determinada região, torna-se, de maneira ameaçadora, cada vez mais próximo. Na de-cadência, a pre-sença se desvia de si mesma. Aquilo que se retira deve possuir caráter de ameaça; o que, porém, ameaça é um ente que tem o modo de ser de um ente que se retira, ou seja; é a própria pre-sença. Em consequência, aquilo de se retira não pode ser apreendido como "temível", porque sempre vem ao encontro como ente intramundo. A única ameaça que pode tornar-se "temível e se descobre no temor provém sempre de algo intramundo.***

> ***O desvio da de-cadência não é, por conseguinte, um fugir que se fundasse numa fuga de algo intramundano. Nesse sentido, o desviar-se não possuiria o caráter de fuga, sobretudo quando se aviasse para o ente intramundano no sentido de nele empenhar-se. Ao contrário, o desvio da de-cadência se funda na angústia que, por sua vez, torna possível o temor. (HEIDEGGER, 2005, p.249).***

O que causa esse medo sempre é algo que pertence ao nosso mundo, vindo de um lugar específico e se aproximando cada vez mais ameaçadoramente. Esse medo é como uma sensação de estranheza, de não pertencer, de não se sentir em casa. Não estar familiarizado com algo é o cerne desse sentimento.

Para Heidegger, a angústia não é apenas um sentimento como ficar triste ou com medo, mas algo que nos faz pensar sobre toda a nossa existência como seres que vivem neste mundo. Apenas os humanos podem sentir essa angústia porque apenas eles têm a capacidade de entender o próprio ser. Heidegger vê a angústia como diferente da visão de Kierkegaard, que a relaciona com nossa limitação diante da grandeza de Deus. Heidegger a vê como algo que nos faz encarar nossa própria limitação como seres humanos.

Pensando que angústia e medo estão relacionados, também lembramos que outros sentimentos podem estar associados ao medo, como no caso do filme Divertidamente2 em que o medo e a ansiedade são muito próximos. E em outros filmes ou livros ou músicas o medo está presente em muitas e diferentes situações e combinações com outras sensações e sentimentos.

Predileção

No meio de uma sessão de faxina, cada um num cômodo da casa, surge a seguinte conversa:

> ***Miguel: mamãe, se você dublasse a Ravena[34], sua personagem favorita ia ser a Estelar?***

34 Ravena, Estelar, Mutano, Cyborg e Robin são personagens de desenho animado chamado Jovens Titãs em Ação!

Lígia: Como assim? Acho que sim...

Miguel: Não ia ser a Ravena?

Lígia: Se você dublasse o Mutano, seu personagem favorito, não ia mais ser o Bob Esponja?

Miguel: Não vale! Tem que ser do mesmo desenho e nesse o Mutano é meu personagem favorito.

Lígia: Se você dublasse o Cyborg, seu personagem favorito continuaria sendo o Mutano?

Miguel: Ia. O Mutano é muito legal.

(segundos depois)

Miguel: Não. Eu ia gostar mais do Cyborg.

Lígia: (Risos) É porque Narciso acha feio o que não é espelho.

Miguel: Não entendi.

Lígia: É uma frase de uma música do Caetano Veloso. Você não conhece a história do Narciso?

Há muito tempo, na Grécia antiga, vivia um jovem chamado Narciso. Ele era tão bonito que todos ficavam impressionados com sua beleza. Mas Narciso era também muito orgulhoso e não gostava de brincar com outras pessoas.

Um dia, enquanto caminhava na floresta, Narciso ouviu um som suave. Era Eco, uma ninfa do bosque, que estava escondida atrás das árvores. Ela tinha se apaixonado por Narciso e tentava falar com ele. Mas Narciso, sem saber quem estava falando, apenas repetia as últimas palavras que ouvia.

Eco ficou muito triste por não conseguir conversar com Narciso. Ela se escondeu e chorou até que seu corpo se transformou em apenas uma voz ecoante na floresta.

Mas a história de Narciso não acaba aí. Um dia, enquanto ele caçava, viu sua própria imagem refletida na água de um lago. Ele ficou tão fascinado com sua própria beleza que não conseguia parar de olhar para o reflexo. Narciso se apaixonou por si mesmo, pensando que a imagem na água era outra pessoa.

Narciso ficou tão encantado com seu reflexo que não comia, não bebia e não saía de perto do lago. Ele ficou ali, admirando sua própria imagem, até que seu corpo se enfraqueceu e ele morreu ali, perto da água.

E foi assim que, segundo a lenda, as flores brancas e perfumadas chamadas Narcisos surgiram onde Narciso morreu. Elas lembram a todos que é bom gostar de si mesmo, mas que também é importante amar e cuidar das outras pessoas ao nosso redor.

Eco, que se transformou apenas em uma voz, também continua a viver na floresta, repetindo as palavras que as pessoas dizem.

Miguel: Não, mamãe. Eu ia preferir o Cyborg porque a voz dele é muito mais legal.

Essa conversa nos levou a pensar sobre o que faz a gente preferir um som sobre os outros, uma coisa sobre as outras. Como fazemos nossas escolhas?

Lemos uma reportagem da Revista BBC News Brasil e com ela aprendemos que o cérebro humano sente prazer de maneiras diferentes. Alguns gostos, como comer, beber água e o amor, são naturais para todos nós. Mas há coisas que aprendemos a gostar, como o doce, que é algo que todos gostam. As pessoas têm gostos diferentes porque crescem em lugares diferentes e aprendem coisas diferentes. Por exemplo, em Baltimore, algumas pessoas gostam de pimenta, mas no México, quase todos gostam. Animais de estimação, como gatos, não aprendem a gostar de pimenta como os humanos. David Linden diz que muitas vezes não gostamos de comidas amargas porque na natureza elas podem ser perigosas para nós. Por isso, é normal que crianças não gostem de certos sabores amargos antes de aprenderem mais sobre comida. Conforme crescemos e aprendemos sobre alimentos seguros, podemos começar a gostar de algumas coisas amargas.

Ele também explica que nossa genética, que é como uma receita dentro do nosso corpo, pode fazer com que gostemos ou não de certos sabores. Por exemplo, algumas pessoas não gostam de coentro porque têm um jeito diferente de sentir o cheiro dele. Mas isso não acontece com muita frequência.

Estudos com gêmeos que cresceram em lugares diferentes mostram que a maioria das coisas que gostamos de comer aprendemos ao longo da vida, não é algo que nascemos sabendo.

Então, a partir da compreensão de como o gosto ou a preferência estão ligados ao prazer, à satisfação podemos pensar em como isto está relacionado às escolhas que fazemos e porque fazemos. De pronto pensamos que sempre escolhemos aquilo que preferimos e depois pensamos que não. Às vezes escolhemos aquilo que é necessário, que é preciso, como por exemplo, escovar os dentes antes de dormir mesmo estando exausto e querendo deitar de qualquer jeito.

Sobre isso, trazemos dois filósofos para ajudarem a gente a pensar: Kant e Sartre. Immanuel Kant foi uma pessoa muito inteligente que viveu há muito tempo e pensava bastante sobre o que é certo e errado. Ele dizia que quando fazemos escolhas, devemos sempre pensar no que é certo fazer, não importa o que aconteça depois. Para Kant, o mais importante é seguir regras que todos poderiam seguir, como se fossem leis justas para todo mundo. Ele achava que cada pessoa deveria agir com base no que é moralmente correto, usando sua própria razão e pensamento, sem depender só das consequências das suas ações.

> ***No que diz respeito à moralidade kantiana, não se nota qualquer equívoco: o princípio do dever, mesmo nos domínios dos poderes militar, político e religioso, deve estar de acordo com a publicidade da razão, ou seja, com a autoridade de fazer uso universal em todos os assuntos. Por isso, a resposta à questão: o que deve-se fazer?, só pode ser obtida no âmbito da racionalidade pública e da autoridade universal da razão. Uma vez atingido esse ponto, pode-se dizer que a moralidade kantiana do dever depende da operação de duas funções: o exercício crítico e o livre pensamento. (CASSIANO, 2022, p.230).***

De uma outra forma, Jean-Paul Sartre, que foi um homem francês muito inteligente que viveu no século passado, nos ajuda a pensar que as nossas

escolhas podem ser livres e nem necessariamente condicionadas à obrigação. Ele gostava de pensar sobre a liberdade das pessoas e o sentido da vida. Sartre dizia que cada pessoa é livre para fazer suas próprias escolhas e que somos responsáveis por elas. Ele escreveu livros e peças de teatro que nos fazem pensar sobre quem somos e o que fazemos. Sartre também se preocupava com questões importantes como os direitos das pessoas e como podemos viver em um mundo melhor. Então nossas escolhas estão sempre relacionadas às pessoas com que vivemos e o nosso mundo propriamente dito.

> ***A responsabilidade da escolha e o compromisso ético estão interligados. A escolha já é uma ação. Nós somos a nossa liberdade. O sujeito já é a sua escolha. Existe uma profunda ligação entre o processo existencial e a condição moral do homem, uma vez que este processo existencial é definido pelas escolhas através de valores que o homem inventa e de fins, que também inventa e persegue. Assim, vai-se constituindo o processo ético-existencial de constituição da subjetividade através da sucessão de ações num processo continuo no qual o sujeito vai-se fazendo ao exercitar a sua liberdade. Toda ação implica invenção de valores e de fins. O que elege os valores são as nossas escolhas, mostrando que o conceito de compromisso e engajamento é a ponte entre a liberdade e a facticidade. A escolha de si é a escolha do outro. Nós vivemos a nossa condição histórica, que, na verdade, é a ponte entre a nossa condição existencial e a nossa condição ética. (MORAIS, 2012, p.118).***

Isso quer dizer que nós somos livres para escolher o que fazer na vida. Cada escolha que fazemos é uma ação que define quem somos. Essas escolhas também estão ligadas ao que achamos certo ou errado, o que chamamos de ética. À medida que crescemos, vamos tomando decisões que nos ajudam a ser quem somos. Cada ação que tomamos cria valores e objetivos que perseguimos. Escolher o que é importante para nós é também pensar no que é importante para os outros. Nós vivemos em um tempo histórico que nos ajuda a entender nossa vida e nossas responsabilidades.

Fim de papo

Trouxemos aqui um pouco do que somos, do que pensamos e de como nos relacionamos, um com o outro, com os outros, com as palavras e com nossos próprios pensamentos.

Não queremos indicar um caminho, provar uma ideia ou defender um argumento. Quando aceitamos a escrita desse artigo, expondo um recorte de nossa intimidade para olhares desconhecidos, desejamos apenas compartilhar um pouco do que a disposição sincera e interessada pela fala de outra pessoa pode proporcionar. Como a filosofia e a compreensão de que a infância se inaugura em cada um de forma distinta e não se encerram, pode contribuir para que enxerguemos nosso lugar no mundo ou em outros mundos...

Por fim, deixamos aqui, duas outras conversas, sem considerações e contribuições de outros autores para que você, lendo, pense a partir de uma conversa de outras pessoas e a partir da nossa escolha (mais do Miguel) sobre o que de nós pode ser mostrado, independente de quem veja.

Inconstância

Miguel: Mamãe, eu só vou fazer nove anos uma vez só na vida.
Lígia: É verdade.
Miguel: É igual bater o pé aqui ó [bate o pé no chão]. Só foi daquela vez porque se eu bater de novo [bate de novo] não vai ser a mesma vez, já vai ser outra hora, aquela vez já passou.
Lígia: Miguel!!! Sabe que tem um filósofo que disse uma coisa parecida, há muito tempo atrás?! Ele se chamava Heráclito. Ele disse que um mesmo homem nunca entra num mesmo rio duas vezes, porque as águas já passaram, o rio já é outro e o homem também.

Poder

Estávamos assistindo televisão e, no jornal, o repórter falava sobre as baixas temperaturas em Buenos Aires. Ele estava com roupas bem quentes, era noite e a cena de fundo era maravilhosa.

Lígia: Vamos pra Buenos Aires?

Miguel: ah, deve ser muito caro.

Lígia: A gente guarda dinheiro.

Miguel: Mas eu não sei falar espanhol!

Lígia: Eu também não, mas já fui mesmo assim.

Miguel: E como você falava?

Lígia: Ah! Numa padaria eu queria colher para mexer o café e o funcionário não conseguia entender, até que eu imitei, fiz uma mímica, daí ele falou bem alto "Ahh, cucharita". Foi assim que eu aprendi a falar colherzinha em espanhol.

(risos)

Lígia: E eu andava de táxi, era só entregar o endereço escrito. Na primeira vez que andei o motorista pediu propina e eu fiquei super assustada, depois descobri que propina é como eles chamam a gorjeta.

(mais risos)

Miguel: é crime aqui, né?

Lígia: Aqui é!

Miguel: Tem países que as pessoas pagam para sair. Aqui também tem isso?

Lígia: Chama fiança! Aqui também tem. Se bem que tem situação que a pessoa paga e nem vai preso...

Miguel: Igual o cara do porsche que matou o uber...

Referências

BBC NEWS BRASIL. O circuito do prazer, segundo a ciência. **BBC News**, 21 mar. 2016. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/04/160321_prazer_ciencia_fn Acesso em: 16 jul. 2024.

CASSIANO, Jefferson Martins. Sobre A Moral Do Dever-Ser De Kant: Escolha Da Moral Do Dever-Ser E Garantias Para Poder-Acontecer. **Revista Kinesis**, Marília, v. 14, n. 36, p. 217-240, julho/2022. Disponível em: https://revistas.

marilia.unesp.br/index.php/kinesis/article/view/13585 Acesso em: 16 de julho de 2024.

FRANÇA, Júlio. **As relações entre "Monstruosidade" e "Medo Estético":** anotações para uma ontologia dos monstros na narrativa ficcional brasileira. XII Congresso Internacional da ABRALIC Centro, Centros – Ética, Estética, 2011. Disponível em https://abralic.org.br/eventos/cong2011/AnaisOnline/resumos/TC0218-1.pdf

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Tradução de Márcia de Sá Cavalcante Schuback. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

MORAIS, Wilson Mário de. A importância da escolha: liberdade e responsabilidade em Sartre. **Theoria - Revista Eletrônica de Filosofia**, Faculdade Católica de Pouso Alegre, v. 04, n. 10, p. 106, 2012. Disponível em: https://www.theoria.com.br/edicao10/a_import%C3%83%C2%A2ncia_da_escolha.pdf Acesso em: 17 de julho de 2024.

OLIVEIRA, Paula Ramos. À Procura de (nossas próprias) palavras: filosofia e subjetividade. **Childhood & Philosophy**. 2011, 7(14), 233-249. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512051604006

PIXAR ANIMATION STUDIOS. **Divertidamente 2**. Direção de Pete Docter. Burbank: Walt Disney Pictures, 2022. 1 filme (95 min).

Warner Bros. Animation. (2018). **Jovens Titãs em Ação!** [Série de TV]. Netflix. https://www.netflix.com/title/70296996

09. A DIMENSÃO DA INFÂNCIA: EXPERIÊNCIA, PERCEPÇÃO, IMAGEM E MOVIMENTOS PARA FILOSOFAR

Natalia da Silva Pereira [35]

"Eu queria ser lido pelas pedras.
As palavras me escondem sem cuidado.
Aonde eu não estou as palavras me acham".
Manoel de Barros

Prelúdio

Num tempo remoto arrebatado pelo medo e pelo vírus, recolhidos em nossas casas e espaços de abrigo, os distanciamentos entre as experiências e os espaços se tornaram a cada dia mais restritos, movimentados pelos formatos das telas e que possibilitaram a comunicação e interação midiática/digital entre as pessoas e as crianças promovendo minimamente relações, vínculos entre outras atividades. Ainda que esse movimento fosse estabelecido pela imagem e som transmitidos via dados ondas eletromagnéticas pelo ar... conseguimos nos encontrar junto às crianças, pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Filosofia para Crianças (GEPFC-FCLAr/CNPq), coordenado por Paula Ramos de Oliveira e Denis Domeneghetti Badia.

Os contatos entre diferentes reuniões estabeleceram a proposta de investigações filosóficas, envolvendo a fala das crianças acerca de suas vivências na infância sobre o mundo e a escuta entre as proposições e desdobramentos de suas questões e curiosidades. Ao longo do tempo se estabeleceram comunicações e inquietações tanto entre crianças, quanto

35 Pedagoga pela UNESP/Araraquara. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Carlos-SP. Coordenadora no Projeto Aprender - (Cursinho Popular) ICMC – USP.

em adultos revisitando os sentidos e perguntas elaboradas pelas próprias crianças. O convite à filosofia foi se transformando ao longo do tempo de acordo com apresentações e interações acerca dos temas, objetos, sensações e discussões provocadas pelos enigmas tanto da filosofia quanto da vida na arquitetura visível e invisível das composições.

" Pensamento cansa, coração não cansa..."
" E a vida nasce dessa luz, dessa explosão..."
(Gabriel de Mori, 11 anos)

Dessa maneira os encontros possibilitaram assim, como na própria infância, descobertas e/ou processos investigativos como uma dimensão que se desloca do tempo cronológico; e que capta as imagens do mundo, na busca pelos sentidos do mesmo e que antecedem a linguagem, a palavra, bem como os processos de pensamento que criam caminhos e percursos para a vida, cartografando as travessias também pelos encontros com outras infâncias em comunidades e que ainda que fossem compostas por adultos do grupo, também se transportavam para essa dimensão da infância que os atravessa em reflexão diante das mesmas perguntas para o horizonte de percepções diversas, criadas pelas observações das crianças acerca de suas experiências.

Sobre os modos e percepção das coisas através dos corpos, Merleau Ponty descreve (1964, p.13):

> ***A comunicação transforma-nos em testemunhas de um mundo único, como a magia de nossos olhos os detém numa única coisa. Mas tanto num caso como no outro, a certeza, embora inelutável, permanece inteiramente obscura; podemos vivê-la, não podemos nem pensá-la, nem formulá-la, nem erigi-la em tese. Toda tentativa de elucidação traz-nos de volta dilemas.***

Diante do mundo e dos pensamentos que exigem palavras em constante movimento para a manifestação dos significados, os instantes se colocam primeiro em um mundo sensível e dentro dessa comunicação a vida se

articula, o que é visível e contínuo. E o que se apoia nas estruturas do outro, o pensamento, é invisível:

> ***Ora, essa certeza injustificável de um mundo sensível comum a todos nós é, em nós, o ponto de apoio da verdade.***
>
> ***Que uma criança perceba antes de pensar, que comece a colocar seus sonhos nas coisas, seus pensamentos nos outros, formando com eles um bloco de vida comum, onde as perspectivas de cada um ainda não se distinguem, tais fatos de gênese não podem ser ignorados pelo filósofo, simplesmente em nome das exigências da análise intrínseca. A menos que se instale aquém de toda nossa experiência, numa ordem pré-empírica onde não mais mereceria seu nome, o pensamento não pode ignorar sua história aparente, precisa encarar o problema da gênese de seu próprio sentido. (MERLEAU PONTY, 1964, p.13).***

O empirismo parte das experiências e percepções captadas anteriores ao pensamento e que através da linguagem se organizam, articulando sentidos e significados que se expandem à medida tanto das experiências vividas, quanto das relações que se estabelecem diante do outro pela palavra, que é gesto e manifestação do corpo.

Para Larrosa, a palavra também é capaz de produzir realidades e mecanismos de subjetivação. Cabe aqui ressaltar a importância das experiências diante dos processos de constituição do pensamento e próprios da filosofia na busca de sentido e compreensão da vida humana. A definição de experiência, segundo o autor, é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Aqui observa-se a relação íntima com o modo como percebemos as coisas:

> ***A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir***

> *mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p.5).*

Se sobre o tecido da experiência, para além dos sentidos, faz-se necessária a aproximação entre o ser e o acontecimento, essa travessia é disposta pelos espaços possíveis de exercício para ver, olhar, escutar, falar que ocorrem através da filosofia, pelas palavras na busca e desejo pelo sentido das coisas e da existência, sobretudo pelos movimentos da vida.

E se as experiências se configuram como uma abertura para o desconhecido, elas se encontram nesses espaços de investigações para os sujeitos onde se encontra o tempo da infância, travessia para a filosofia.

Consideramos aqui o conceito da infância como uma outra dimensão, aquela proposta por Kohan ao compreender esse tempo da infância como aíon, tempo grego que se distancia do tempo chronos, tempo do relógio e das rotinas e também do tempo kairós delineado pelas possibilidades.

O tempo da infância é o tempo presente, o que acontece, assim como o da experiência, o instante e a busca inquietante por aquilo que se dispõe a perceber, investigar, procurar e viver. Esse tempo de descobertas, onde pode residir o encontro palpável e fluido com a filosofia que se propõe em desvelar o sentido do mundo. Assim como a fotografia é capaz de pausar um instante presente, o tempo aiônico se configura pelo instante mágico, um tempo de duração, da imagem observada pelas linhas dos sentidos, experiência que se traduz pelo corpo e palavra.

Essas experiências com crianças e adultos se traduzem por deslocamentos em busca de novos sentidos e de práticas filosóficas, proporcionadas apenas por aqueles instantes, em manifestos raciocínios, e que configura os contornos e imagens dando-lhes substancialidade, corpo e movimento. Flutuam como ondas espectrais de pensamentos, onde a percepção se faz como uma abertura para o mundo, projetando um ser para

fora de si, e a linguagem que organiza e dá sentido a esse mundo, promovem este belo encontro que é o das infâncias e o do filosofar.

Referências

FURLAN, Reinaldo (2004). *O corpo como expressão e linguagem em Merleau-Ponty*.São Paulo.Estudos de Psicologia.UFRN. Scielo

KOHAN, Walter Omar; FERNANDES, Rosana Aparecida. Tempos da infância: entre um poeta, um filósofo e um educador. **Educ. Pesqui.,** São Paulo, v. 46, e236273, 2020.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Giraldi. Revista Brasileira de Educação, n.19, p.20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Le Visible et l'Invisible**. Debates Filosofia. Gallimard.1964. (Perspectivas.2003)

OLIVEIRA, Paula Ramos. À Procura de (nossas próprias) palavras: filosofia e subjetividade. **Childhood & Philosophy**. 2011, 7(14), 233-249. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512051604006

10. LUGARES DA FILOSOFIA E MODOS DE HABITÁ-LOS

Paula Ramos de Oliveira[36]

Denis Domeneghetti Badia[37]

Perguntar-nos acerca do que é a filosofia é algo interessante, porque de início já sabemos pelo menos que não se pode pensar tal pergunta de fora da filosofia, que a pergunta deve ser feita filosoficamente e a resposta dada também. Mas como saber o que é estar dentro da filosofia? Seja lá onde for este dentro, ele sempre se referirá a um lugar. Por outro lado, quando pensamos na palavra lugar, entendemos que estamos diante de um espaço e de um modo de habitá-lo. Por exemplo, em filosofia tanto as perguntas quanto as respostas são movimentos do pensamento. Entretanto, outros lugares, que não o da filosofia, também abarcam movimentos do pensamento, tais como as perguntas e as respostas. Isso significa que, no nosso caso, não há como separar o lugar do modo de habitá-lo, pois já dissemos anteriormente que só é possível pensar a filosofia de dentro da filosofia; ou seja, pensar a filosofia já é fazer filosofia e, ao mesmo tempo, não se faz filosofia sem pensar o que ela é. Este é um modo específico de habitar um lugar. É o modo do filósofo. Este texto pretende justamente problematizar esse "lugar-modo" da filosofia à maneira do filosofar.

A primeira palavra que nos ocorre é a palavra "determinação". A filosofia tem um lugar determinado, mas paradoxalmente este lugar, que é delimitado, permite um campo em que as indeterminações são possíveis e até desejáveis. Então, as fronteiras da filosofia mostram seus limites, mas o limite da filosofia comporta, acolhe e elege as indeterminações.

---

36 Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras (UNESP/Araraquara).

37 Professor do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras (UNESP/Araraquara).

Um outro paradoxo seria o de na filosofia ter teorias que a contradizem. Isso normalmente acontece – mas não só – quando ela empresta algo de outro campo sem fazer esse movimento à moda da filosofia. Foi o caso, por exemplo, das elaborações feitas por Darwin que impregnaram todo o campo do conhecimento. A noção de evolução é um marco fundamental na história do pensamento. Está ligada ao orgânico, ao nível biológico do desenvolvimento e teve no livro A Origem das Espécies, de Darwin, em plena metade do século XIX, sua formulação clássica. Mas, a esta noção orgânica, biológica de evolução, já se juntavam os pensamentos e discussões filosóficas dos iluministas. Cria-se, então, um campo intelectual para esse tipo de pensamento que iria contagiar todos os estudos e reflexões sobre as sociedades humanas. O evolucionismo biológico e o evolucionismo social se encontram e a noção de progresso ganha espaço no âmbito das elaborações do pensamento e do conhecimento.

Os campos do conhecimento se entrecruzam. Não são estanques. Mas, cada um deles tem um modo de conhecer. Sendo assim, estes cruzamentos que ocorrem mostram que o lugar de cada campo do conhecimento é sempre móvel e que as relações que se fazem entre os campos são delicadas, potentes, conflituosas, perigosas, criativas, contraditórias, antagônicas, complementares. Essa mobilidade é tão evidente que vemos, como fruto dela, o desaparecimento de certas áreas e a constituição de outras que ocorrem nestes cruzamentos.

Segundo Marilena Chauí (2002), a filosofia manifesta e exprime os problemas e as questões que os homens colocam para si mesmos nas diferentes épocas. A filosofia vai estabelecer um diálogo com o seu tempo, oferecendo caminhos, respostas e propondo novas perguntas, provocando transformações nos modos de conhecer e, nesse sentido, os campos da investigação filosófica podem ser ampliados ou diminuídos. A autora menciona as ampliações ocorridas no século XVIII, quando surge a filosofia da arte ou estética, no século XIX, quando surge a filosofia da história e no século XX, quando surge a filosofia das ciências ou epistemologia e a filosofia da linguagem. A diminuição do campo ocorreu no século XVIII, quando a biologia, a física e a química se

desligaram, constituindo suas próprias esferas de investigação, acontecendo o mesmo, no século XX, com as chamadas ciências humanas, a psicologia, a antropologia e a história. Atualmente, segundo Marilena Chauí (2002), os campos nos quais se desenvolve a reflexão filosófica, estão assim constituídos: ontologia ou metafísica, lógica, epistemologia, teoria do conhecimento, ética, filosofia política, filosofia da história, filosofia da arte ou estética, filosofia da linguagem e história da filosofia.

Vemos então que este lugar móvel, no caso da filosofia, vai constituindo uma história que é a própria história da filosofia. Assim, a pergunta "o que é filosofia?" é parte desta história e é tão móvel como ela - vai mudando também ao longo do tempo, incluindo ou excluindo temas, problemas, questões. Essa mudança guarda relação com o modo de ser da filosofia – ou seja, o modo específico que ela tem de habitar o lugar que ocupa – que leva cada pergunta à exaustão, permitindo que ela seja continuamente recolocada e, portanto, pensada por diversas perspectivas que continuarão a ser problematizadas.

Perguntar o que é filosofia também é pensar quem é filósofo. Tal questão é problematizada – como tudo - na filosofia e há sobre ela dissensos. Para Gramsci, por exemplo, todos somos filósofos. Para outros, nos tempos atuais, são filósofos os que fizeram curso de filosofia. E professor de filosofia? É filósofo? Não são questões que produzem consensos – pelo contrário: elas trazem desdobramentos de outras questões. Porém, aqui assumiremos a posição de que é filósofo aquele que se ocupa das questões do campo da filosofia ao modo que se faz na própria filosofia. Novamente o lugar e o modo de habitá-lo. Pode não ser a minha casa original, mas habito-a, e nesse momento sou como os habitantes daquele lugar. Portanto, com este movimento ela já se torna minha.

Em 1485, Pico della Mirandola (1970), da Academia de Florença, polemizava com Ermolao Barbaro, afirmando que "não é um homem quem não é filósofo" e Pico dizia que "filosofar é a busca da verdade", ou seja, é uma meditação sobre a observação dos princípios dessa busca. Um filósofo busca algo e de um determinado jeito. Outro filósofo busca outra coisa e talvez de outro jeito, mas há uma similitude entre o que buscam e fazem, o

que permitirá dizer que estão na filosofia. Ao afirmar que não é um homem quem não é filósofo, o que Pico defende é uma ideia nova ou recolocada. É o que fazem os filósofos: se encontram com ideias próprias e de outros. Por exemplo, há um diálogo que pode ser feito entre Pico della Mirandola e Ermolao, ou entre Pico dela Mirandolla e Gramsci. Todo mundo é filósofo? Por quê? Não é homem quem não é filósofo? Por quê? A filosofia nasce de uma necessidade existencial? Ou a própria existência nos faz filósofos? Se, como diz Pico, filosofar é buscar a verdade e a filosofia é uma meditação sobre a observação dos princípios desta busca, ainda assim teríamos que continuar a filosofar. É esse o movimento da filosofia. Ela pensa a si mesma, seus caminhos, o que faz: O que é buscar algo? O que são princípios? O que é a verdade? Para Deleuze, por exemplo, a busca seria outra: é a dos conceitos. Por exemplo, a verdade? Para Pico sim. Para Deleuze não exatamente. Não só. Mas que verdade pode habitar a filosofia?

Usando uma linguagem contemporânea, diríamos, com a filosofia analítica, mais especificamente com Bertrand Russell (1980), que a verdade é uma "função assintótica", ou seja, quanto mais procuramos determinar as variáveis da função, tanto mais indeterminada será a resolução. Vejamos aqui as indeterminações antes apontadas. Pico está plenamente consciente disso, pois estabelece, em "A Dignidade do Homem" (1970), que o homem é "obra de natureza indefinita". Esse conceito de "indefinitude", que os estudiosos italianos traduzem assim, fazendo um "oxímoro" entre indefinição, finitude e infinito, capta perfeitamente aquilo que a hermenêutica antropológica contemporânea de Arnold Gehlen (1987) designa como "neotenia humana", ou seja, o homem é um artífice que esculpe sua própria subjetividade no jogo entre códigos e inacabamento-incompletude. O homem contrapõe aos códigos ou "semióticas da significação" (Guattari) a escultura do próprio ser num ludismo transicional porque ele é, segundo Gehlen (1987), um ser aberto para o mundo, um especialista da não-especialização, um aprendiz por curiosidade ativa e um lúdico explorador.

Pico diz que a essência do homem é a liberdade na escultura do próprio ser e, portanto, sua absoluta responsabilidade. O homem é um escultor do

próprio destino. Pico propõe ainda considerar que se trata de uma realidade de tomada de consciência de uma pluralidade de pontos de vista, de uma multiplicidade de visões, no que poderíamos chamar de a "pluralidade do humano". E isso dentro de cada um de nós e entre os homens, por isso propõe uma utopia da "pax unifica" e da "concordia universalis". Bergson viria a observar que se trata de algo momentâneo, tal liberdade e tal escultura, mas Pico afirmaria que é nesse momento que se constrói o homem.

Evidenciamos aqui a fecundidade do diálogo entre campos do conhecimento, conforme já assinalado. Nesse caso, entre filosofia e antropologia. Julien Freund, em "Teoria das Ciências Humanas" (1973), e Georges Gusdorf, em "As ciências humanas e o pensamento ocidental" (1977-1984), evidenciaram que historicamente alinharam-se, reciprocamente, filosofia e antropologia, não podendo mesmo uma andar sem a outra, emergindo então um campo limítrofe, que remete ao historicismo de Dilthey e ao neocriticismo kantiano da Escola de Marburg: a antropologia filosófica. O cerne dessa antropologia filosófica, ou antropologia da filosofia, é o conceito de homem.

Paralelamente, na esteira da fenomenologia e da hermenêutica, Paul Ricoeur, em "O conflito das interpretações", evidenciava que o pensamento das estruturas (a psicanálise e o marxismo) acabava no "descentramento do homem", vale dizer, do sujeito, em prol das estruturas. São hermenêuticas redutivas à estrutura libidinal/formações inconscientes e àquilo que tão bem foi estudado na filosofia da cultura de Herbert Marcuse e na antropologia cultural de Marshall Sahlins, sob o nome de razão prática ou razão técnica, tributária do evolucionismo filosófico. Paul Ricoeur (1969) propunha, numa abordagem hermenêutica ampliada, recuperar as hermenêuticas instaurativas (por exemplo, nas fenomenologias, em Gaston Bachelard) que se centram no conceito de "função simbólica". É precisamente esse o caminho de um repensamento do homem como "animal simbólico".

Ora, estamos aqui em pleno centro do neokantismo da Escola de Marburg, ou seja, Ernest Cassirer e a "Filosofia das formas simbólicas" (1971-1976). Em dois textos fundamentais, "Indivíduo e Cosmos no Renascimento" (1983) e "O Renascimento Platônico na Inglaterra" (1953), Cassirer estuda

o conceito de homem na Academia Platônica de Florença e na Academia Platônica de Cambridge. O que é o homem? O que é a filosofia?

O pano de fundo sobre o qual vai se equacionar a resposta-indicação que encaminharemos, envolve a questão da liberdade e do determinismo. As hermenêuticas redutivas acabam, de certo modo, negando a subjetividade e a liberdade, pois as determinações funcionam como uma espécie de destino implacável e desembocam num anti-humanismo. As hermenêuticas da acolhida "re-centram" a subjetividade, surgindo a proposta de um novo humanismo que repense, numa "antropolítica" (Morin, 1979), o "paradigma perdido": a natureza humana. Trata-se da emergência dos "projetos de unidade do Homem".

Convergindo, lembraríamos o taoísmo filosófico de Tchouang-Tseu, que escreveu, no século V a.C., numa China dilacerada pelas revoltas sociais e pelas disputas filosóficas. Nos capítulos II (A redução ontológica) e XXVII (As palavras reveladoras) de suas obras, publicadas em Bibliothéque de la Pléiade (1980), estabelece a "relatividade universal" e a necessidade de uma "iluminação" ou "transcendência", como comenta o filósofo chinês contemporâneo Liou-Kia Hay. Na sua casuística, Tchouang-Tseu considera que se uma doutrina afirma algo e outra nega esse algo, e entre as duas aparece uma terceira que afirma o que as duas negam e nega o que as duas afirmam, que haverá outra que nega o que essa afirma e afirma o que essa nega... e assim, ao infinito, sem possibilidade de síntese. Nessa dialética, como afirmar ou negar algo? A solução provisória é a suspensão do julgamento à espera da "iluminação". Nisso consiste a relatividade universal que, ao mesmo tempo, sugere, ou mesmo indica, a esperança de uma transcendência, ou seja, de algo para lá da dialética da imanência. Trata-se de esboçar precisamente aquilo que Ricoeur (1969), lembrando o personalismo de Gabriel Marcel, chamou de "surplus de l'âme". Não é isso a "pax unifica" e a "concordia universalis" de Pico della Mirandola, a exigirem uma nova "antropolítica"? Essa nova antropolítica não estaria a pedir uma nova filosofia do homem e propor um novo humanismo?

Toda essa discussão e problematização é filosofia, é *a* filosofia, que, no entanto, pode ser dita no plural. A filosofia se diz no plural tanto em sua

definição, quanto pelas perspectivas diversas que cria. A ideia de definição em filosofia é complexa, pois etimologicamente definir é colocar um fim, e não existe um ponto em que a filosofia pare, pois é movimento incessante de pensamento. Sendo assim, nos vemos pelo menos diante de duas questões no que diz respeito à sua definição: existem várias e são provisórias e/ou no mínimo problematizáveis. Em relação às diversas perspectivas que a filosofia cria, são criações feitas pelos filósofos e cada um deles fala de um determinado lugar. Assim, a filosofia é, a um só tempo, um lugar de fala (uma vez que produz uma voz) que também parte de um lugar de fala (uma vez que essa voz surge de um determinado lugar escolhido pelo filósofo). Há então muitas vozes e que surgem de lugares diversos, trazendo para a filosofia uma dimensão polifônica, plural.

A filosofia foi assim, ao longo do tempo e do espaço, se constituindo enquanto um lugar com muitos lugares, com seus temas, problemas, e suas vozes. Isto porque a filosofia está na história e tem uma história. A seguir, partindo das elaborações de Marilena Chauí (2002), apresentaremos de modo sintético estes lugares que marcam os grandes períodos de sua história e suas preocupações em cada um deles:

- Filosofia Antiga (século VI a.C. ao século VI d.C.): divide-se em quatro períodos, quais sejam, o período pré-socrático ou cosmológico, cuja preocupação fundamental era a origem do mundo e as causas das transformações na natureza; o período socrático ou antropológico, que se preocupou com as questões humanas, a ética e a política e as técnicas: o período sistemático, no qual ocorre a sistematização de tudo que foi pensado sobre a cosmologia e a antropologia, mostrando que tudo pode ser objeto do conhecimento filosófico, desde que as leis do pensamento e suas demonstrações estejam estabelecidas para oferecer critérios da verdade e da ciência e o período helenístico, que alcança Roma e o pensamento dos primeiros pais da Igreja e cuja preocupação foram as questões da ética, do conhecimento humano e das relações entre o homem e a natureza e de ambos com Deus.
- Filosofia Patrística (século I ao século VII): ocupou-se de uma tarefa

religiosa de evangelização e conciliação da nova religião, o cristianismo, com o pensamento filosófico dos gregos e romanos.

• Filosofia Medieval (século VIII ao século XIV): abrange pensadores europeus, árabes e judeus. Também conhecida como "escolástica", a partir do século XII, prosseguiu discutindo os mesmos problemas que a Patrística, acrescentando a temática das provas da existência de Deus e da alma e dando origem ao método conhecido como "disputa", ou seja, apresentava-se uma tese e esta deveria ser refutada ou defendida por argumentos retirados da Bíblia, Aristóteles, Platão ou outros pais da Igreja. Surge, nesse período, a Teologia, ou filosofia cristã.

• Filosofia da Renascença (século XIV ao século XVI): é marcada pela descoberta de obras de Platão desconhecidas na Idade Média e pela recuperação e tradução das obras dos grandes autores gregos e romanos.

• Filosofia Moderna (século XVII a meados do século XVIII): esse período é conhecido como o Grande Racionalismo Clássico. Segundo M.Chaui (2002), ocorreram três mudanças intelectuais importantes. A primeira, conhecida como o surgimento do "sujeito do conhecimento", ou seja, a filosofia, ao invés de começar o seu trabalho conhecendo a natureza e Deus, para depois referir-se ao homem, começou a indagar sobre a capacidade do intelecto humano para conhecer e demonstrar a verdade dos conhecimentos. Trata-se, segundo a autora, de uma volta do pensamento sobre si mesmo para conhecer sua capacidade de conhecer. O "sujeito do conhecimento" é um intelecto no interior de uma alma, cuja natureza ou substância é completamente diferente da natureza ou substância de seu corpo e dos demais corpos exteriores. Como o espírito ou intelecto pode conhecer o que é diferente dele? E a segunda mudança, portanto, diz respeito ao "objeto do conhecimento". Para os modernos, prosseguindo as elaborações de M.Chauí (2002), as coisas exteriores podem ser conhecidas desde que sejam consideradas representações, ideias ou conceitos formulados pelo "sujeito do conhecimento", ou seja, tudo o que pode ser conhecido deve poder ser transformado num conceito ou numa ideia clara e distinta, demonstrável e necessária,

formulada pelo intelecto. A natureza, a sociedade e a política podem ser, portanto, conhecidas pelo sujeito porque são inteligíveis em si mesmas, são racionais em si mesmas e propensas a serem representadas pelas ideias do "sujeito do conhecimento". Essa concepção de realidade como intrinsecamente racional e que pode ser captada pelas ideias e conceitos prepara a terceira mudança intelectual moderna, ou seja, a realidade é concebida como um sistema racional de mecanismos físicos, cuja estrutura profunda e invisível é matemática. Essa concepção deu origem à ciência clássica, à mecânica. Predomina nesse período a ideia de conquista científica e técnica de toda a realidade e a convicção de que a razão é capaz de conhecer a origem, as causas e os efeitos das paixões e das emoções e, pela vontade, orientada pelo intelecto, é capaz de governá-las e dominá-las.

• Filosofia da Ilustração ou Iluminismo (meados do século XVIII ao começo do século XIX): foi um período que acreditou também nos poderes da razão, "as luzes" e afirmava que pela razão o homem poderia conquistar a liberdade e a felicidade social e política; que a razão era capaz de evolução e progresso, através do conhecimento, das ciências, das artes e da moral e que o aperfeiçoamento da razão se daria pelo progresso das civilizações. Houve um grande interesse, nesse período, pela compreensão das bases econômicas da vida social e política, fazendo emergir uma reflexão e uma controvérsia sobre a importância da agricultura e do comércio.

• Filosofia Contemporânea (meados do século XIX aos nossos dias): há uma insurgência, a partir do movimento romântico, contra o paradigma galileico-newtoniano, ou seja, o paradigma clássico, emergindo o idealismo alemão. Surgem as psicologias profundas, com a descoberta do inconsciente, e numa contestação do hegelianismo, despontam tanto as vertentes do marxismo quanto as figuras de A.Schopenhauer, S.Kierkegaard e F.Nietzsche. Com o impacto das ciências e da revolução tecnológica, ligado à Revolução Industrial, surgem tanto o campo da filosofia da ciência quanto o campo das ciências históricas. A distinção

entre ciências da natureza e ciências da cultura é claramente estabelecida pelo neocriticismo kantiano da Escola de Malburgo e de Baden. Com a primeira, representada por E.Cassirer, nasce a filosofia das formas simbólicas e a antropologia filosófica. Com a segunda, estabelece-se a ruptura epistemológica entre natureza e cultura e nessa crítica da razão histórica situam-se W.Dilthey e a hermenêutica, com seus prolongamentos na metodologia das ciências histórico-sociais. Na esteira do positivismo nascem o pragmatismo e o instrumentalismo. A filosofia da linguagem estará ligada aos nomes de L.Wittgenstein e B.Russel. Essa vertente dará origem ao positivismo lógico. A fenomenologia engendrará tanto a fenomenologia das religiões, a axiologia e as hermenêuticas, quanto os existencialismos. Com a crise da física, nascem as teorias epistemológicas do século XX. Mencionaríamos também os desdobramentos do marxismo, as contribuições da teoria crítica, o estruturalismo e a filosofia da diferença. Esse quadro epistemológico contemporâneo é o fulcro das vertentes e dos filões que emergem ainda.

Optamos aqui por essa demarcação histórica, mas a história da filosofia pode ter outras demarcações, pois todo marco histórico é uma tentativa de agrupamento que segue algum critério, porém, estes critérios são problematizáveis. Como exemplos temos Gilbert Durand, com sua obra Ciência do homem e tradição (1979), em que pratica uma anti-história da anti-filosofia, desvelando o ocultamento da razão hermética, e Michel Onfray com seu antimanual de filosofia (2001) e os vários volumes da Contra-história da filosofia (2001-2013), desvelando o ocultamento do desejo. Ambos criam outras histórias da filosofia, à margem de uma história considerada como mais central da filosofia.

Há também disputas por territórios na filosofia. Isso significa dizer que a comunidade dos filósofos afirma e legitima certas concepções de filosofia e descarta outras, diz o que é e o que não é filosofia. Falamos em disputas porque nesta comunidade nem sempre há consenso sobre o que é pertinente ou impertinente à área. E impertinentemente alguns insistem em habitar este território, como foi o caso de filosofia para crianças que de início não teve boa

acolhida no Brasil, no meio acadêmico, mas que hoje já se configura como tema pertinente nas universidades, chegando mesmo a conquistar um lugar de importância no campo da filosofia, introduzindo nela um novo público que dela estava excluída: as crianças. Deste modo, começou a ocupar também um lugar nas escolas e, neste contexto, trouxe desdobramentos e produções teóricas ligadas à temática da infância, tais como o que ela é, o que ela pode, a relação entre criança e infância, se ambas se dizem no singular ou no plural, o que é ensinar e aprender na filosofia, a potência do filosofar, fortalecendo a filosofia para/com crianças e constituindo uma filosofia da infância, inaugurando, por conseguinte, a filosofia como um novo campo para pensar a infância e, ao mesmo tempo, a infância como um novo campo da filosofia, trazendo uma infância para a filosofia e a filosofia para a infância.

A tais disputas, acrescentam-se outras. Além da comunidade de filósofos dizer o que é e o que não é filosofia, ela também diz onde pode e deve, ou não, estar. Na contemporaneidade ela pode estar onde? Seria exclusividade dos departamentos de filosofia? Há quem defenda que sim. E na escola? Há quem defenda que sim. Para qual idade? Pode ir para as praças, para os bares, para a televisão? E nas clínicas? Há quem defenda que sim, enquanto outros dizem nunca, de jeito nenhum. A filosofia é para todos, para alguns ou para poucos?

Dizer onde a filosofia pode e/ou deve estar tem a ver com o que se pensa que ela é. Há um forte debate em torno do que é fazer filosofia e quem a faz. Alguns defendem, por exemplo, que filosofia é conhecer as ideias dos filósofos ao longo da história e que, portanto, o que se faz com as crianças não é exatamente filosofia, pois, neste caso, há um entendimento de que a filosofia é a história da filosofia. Outros defendem que nem no Ensino Médio a filosofia deve entrar. Os argumentos são diversos. Porém, há os que lutam uma vida toda para que a filosofia permaneça na escola. E quando ela está neste espaço há os que defendam que o ensino de filosofia deve se dar pelo ensino da história da filosofia, enquanto outros elegem temas, e ainda outros os problemas filosóficos.

Por trás destas escolhas há uma compreensão de que o ensinar e o aprender em filosofia não podem estar submetidos aos princípios da didática

em geral, posto que as questões do ensino da filosofia devem ter tratamento filosófico – ou seja, elas mesmas são questões intrinsecamente filosóficas. O ensinar e o aprender são problematizados e há quem defenda que a filosofia deve ser ensinada e há quem defenda que ela deva ser aprendida. As ênfases no ensinar e no aprender, por sua vez, costumam vincular-se a outro par: a filosofia ou o filosofar? Afinal, como se faz filosofia? Este é um problema essencialmente filosófico.

Percebe-se claramente como somos amorosamente aprisionados pela filosofia – justo por ela que se faz num campo de possíveis e de liberdades. Este é o dentro da filosofia, no qual encontramos a complexidade do homem e de sua existência. Habitar esse lugar também é complexo e desta complexidade o filósofo não poderá escapar. Habitar esse lugar exige do filósofo, portanto, uma relação profunda e aberta com o conhecimento que encontra no lugar que habita, pois qualquer reducionismo em filosofia será um reducionismo do próprio homem.

Referências

BIBLIOTHÈQUE DE LA PLÉIADE. **Philosophes taoïstes:** Lao-tseu, Tchouang-Tseu, Lie-tseu. Paris: Gallimard, 1980.

CASSIRER, E. **The platonic renaissance in England.** New York: Thomas Nelson and Sons Ltd, 1953.

CASSIRER, E. **Filosofía de las formas simbólicas.** México: Fondo de Cultura Económica, 1971-1976. (3 vol.)

CASSIRER, E. **Individu et cosmos dans la philosophie de la Renaissance.** Paris: Éditions du Minuit, 1983.

CHAUI, M. **Convite à filosofia.** São Paulo: Editora Ática, 2002.

DURAND, G. **Science de l'homme et tradition: le nouvel esprit anthropologique.** Paris: Berg International, 1979.

FREUND, J. **Les théories des sciences humaines.** Paris: P.U.F., 1973.

GEHLEN, A. **El Hombre:** su naturaleza e su lugar en el mundo. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1987.

GUSDORF, G. **Les sciences humaines et la pensée occidentale.** Paris: Payot, 1977-1984. (11 vol.)

MORIN, E. **O enigma do homem.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

ONFRAY, M. **Antimanuel de philosophie.** Paris, Bréal, 2001.

ONFRAY, M. **Contre-histoire de la philosophie.** Paris: Bernard Grasset, 2001-2013. (13 vol.)

PICO DELLA MIRANDOLA, G. **La dignità dell'uomo.** Bologna:Edizioni Scolastiche Patron,1970.

RICOEUR, P. **Le conflit des interprétations:** essais d'herméneutique. Paris: Editions du Seuil, 1969.

RUSSELL, B. **Signification et verité.** Paris: Flammarion, 1980.