

ESCUTANDO CRIANÇAS: O QUE ELAS NOS DERAM A PENSAR?

Silmara Lúcia Marton
Dagmar de Mello e Silva
Universidade Federal Fluminense – Rio de Janeiro - Brasil

Resumo

Este artigo resulta das experiências vividas no decorrer da realização de nosso trabalho de "filosofia com crianças", cujo princípio é suscitar uma experiência filosófica através da arte como estética de criação de sentidos para si e para o mundo. O que ora apresentamos resulta desse difícil, mas necessário intento, de traduzir em palavras as experiências coletivas e singulares vividas e que nos inseriu no exercício de pensar a filosofia para além dos limites rígidos de uma disciplina, apresentando-se para nós como uma rica experiência de pensamento. Para tanto, utilizamos filmes, músicas, *paisagens sonoras*, pinturas, histórias, contos, entre outros recursos que, na qualidade de *dispositivos políticos de cognição inventiva* ou mesmo *operadores cognitivos*, possam acionar estados difusos de sensibilidade, despertando a experiência de pensamento como *acontecimento* que emerge das relações do encontro entre sujeito e os signos do mundo, na perspectiva de sua *autoformação*. Exercitamos uma infância não reduzida a um tempo cronológico específico de uma vida, mas que emerge do interior de cada sujeito, nas possibilidades de sua condição humana. As crianças nos possibilitaram vislumbrar a filosofia como condição imanente ao infante, o que implica no encontro de si com o outro e na criação de novas formas de ser e estar no mundo. Atentamos para o fato de que a escuta da infância passa necessariamente pelo ato de parar para escutar a criança que existe em nós. Nesse processo de escuta, a nossa condição humana se abre, se descobre, se amplia, potencializando-se. Observamos que o deslocamento desse exercício de escuta para a escola aponta múltiplas possibilidades de desencadear processos internos nas crianças de modo a criarem suas próprias "paisagens", reorganizando assim seus padrões de compreensão do mundo e da vida. Defendemos, enfim, a filosofia como expressão da vida tal como na arte e na infância; criação de si e criadora de mundos.

Palavras-chave: Infância – Escuta – Paisagem - Filosofia e Educação

Listening to the children: what do they give us to think?

Abstract

This paper is the result of our work in "philosophy with children," whose goal is to bring about a philosophical experience through art, in the sense of art as the aesthetic creation of meaning for oneself and the world. Here we describe the collective and individual experiences that have led us to the exercise of thinking in a philosophical register that exceeds the strict limits of the discipline, thereby presenting us with a rich experience of thinking. We use movies, music, soundscapes, paintings, stories, tales, and other resources as devices of inventive cognition or cognitive operators, in order to trigger diffuse states of sensitivity, leading to thought experiences as events that emerge in the encounter between subject and the signs-in-the-world, in the subject's own process of self-formation. We assume a childhood not reduced to a chronological time, but as the emergence of the interiority of the subject, and thus an exploration of the possibilities of the human condition. Children allow us to glimpse philosophy as immanent in the condition of *infantia*, which implies finding oneself along with others and creating new ways of being in the world. We argue that listening to the child is a specific exercise for

escutando crianças: o que elas nos deram a pensar?

adults, which necessarily involves the act of stopping to listen to the child in us. In this listening process, our own human condition opens, searches, expands, increases. We note that the introduction of this listening exercise in the school environment presents multiple possibilities for triggering internal processes in children whereby they create their own "landscapes," thus reorganizing their patterns of understanding of the world and of life. We argue, finally, that philosophy is an expression of life with deep affinities with art and childhood; all three are dedicated to the creation of self and the creation of worlds.

Keywords: Childhood - Listen - Landscape - Philosophy and Education

Escuchando niños: ¿Qué nos hicieron pensar?

Resumen

Este artículo surge de las experiencias vividas en la realización de nuestro trabajo de "filosofía con niños", cuyo principio es suscitar una experiencia filosófica a través del arte como estética de creación de sentidos para sí y para el mundo. Lo que aquí presentamos resulta de ese difícil, pero necesario, intento de traducir en palabras las experiencias vividas, colectivas y singulares, que nos llevó al ejercicio de pensar la filosofía más allá de los límites rígidos de una disciplina, presentándose para nosotros como una rica experiencia de pensamiento. Para esto, utilizamos películas, músicas, paisajes sonoros, pinturas, historias, cuentos, entre otros recursos que en la cualidad de dispositivos políticos de cognición inventiva o incluso operadores cognitivos, pueden accionar estados difusos de sensibilidad, despertando la experiencia de pensamiento como acontecimiento que emerge de las relaciones de encuentro entre sujetos y los signos del mundo, en la perspectiva de su autoformación. Ejercitamos una infancia no reducida al tiempo cronológico específico de una vida sino que emerge del interior de cada sujeto, en las posibilidades de su condición humana. Los niños nos posibilitaron vislumbrar la filosofía como condición inmanente al infante, lo que implica en el encuentro de sí con el otro y en la creación de nuevas formas de ser y estar en el mundo. Consideramos el hecho de que la escucha de la infancia pasa necesariamente por el acto de parar para escuchar al niño que existe en nosotros. En ese proceso de escucha, nuestra condición humana se abre, se descubre, se amplía, potencializándose. Observamos que el dislocamiento de este ejercicio de escucha para la escuela apunta hacia múltiples posibilidades de desencadenamiento de procesos internos en los niños de manera que puedan crear sus propios "paisajes", reorganizando así sus patrones de comprensión del mundo y de la vida. Defendemos, finalmente, la filosofía como expresión de vida tal como en la arte y en la infancia, creación de sí y creadora de mundos.

Palabras claves: Infancia, escucha, paisaje, filosofía, educación.



ESCUTANDO CRIANÇAS: O QUE ELAS NOS DERAM A PENSAR?

As crianças estão sempre a inventar novas formas de apropriação das imagens e experiências daquilo que vivenciam. Talvez possamos afirmar que o modo como exercem o pensamento pode nos ensinar a pensar o mundo de forma menos fragmentada, como uma tessitura que, tal qual Sherazad, reinventa a vida em narrativas. Através de histórias abertas, as crianças rompem com a temporalidade homogênea e vazia das metanarrativas iluminadas pelo projeto de uma Modernidade que prometeu ao homem a felicidade através da emancipação de seus dogmas e mitos. Elas nos recordam que o mundo imaginário é fonte inesgotável de sonhos.

Inspiradas numa espécie de Ontologia Onírica que Job (2013) defende como o encantamento do mundo na confluência de saberes que foram despojados historicamente pelas verdades “sólidas e palpáveis”, optamos por caminhar entre as diásporas de saberes e espaços/tempos ficcionais e fantásticos que são imanentes à infância. Esses transsaberes nos interessam por constituírem possibilidade de libertação do pensamento, cuja função consiste em retirá-lo das segmentações sólidas que instituem verdades inexoráveis, para, aí sim, dar-lhe movimento. Não a “permanência no falso movimento, no movimento lógico abstrato, isto é, na ‘mediação’, mas, o movimento capaz de comover o espírito fora de toda representação; trata-se de fazer do próprio movimento uma obra, sem interposição; substituir representações mediatas por signos diretos; inventar vibrações, rotações, giros, gravitações, danças ou saltos que atinjam diretamente o espírito”. (DELEUZE, 2006, p. 29)

O que ora apresentamos resulta desse difícil, mas necessário intento, de traduzir em palavras as experiências coletivas e singulares vividas no decorrer da realização de nosso trabalho de filosofia com crianças e que nos inseriu no exercício de pensar a filosofia para além dos limites rígidos de uma disciplina, apresentando-se para nós como uma rica experiência de pensamento. As crianças, por se mostrarem bem menos impregnadas pela domesticação de raciocínios que dividem o lógico do “absurdo”, estão a nos proporcionar a possibilidade do real e do imaginário imbricados entre si.

escutando crianças: o que elas nos deram a pensar?

Mais especificamente, tomamos a Experiência no sentido daquilo que se dá a Ser, na complexidade de nossa humanidade, nos convocando a atenção ao gesto mínimo, ao ruído quase imperceptível, a construção de “paisagens”¹ potentes de vida. Pela intercessão aberta e fecunda entre Filosofia, Arte e Educação exploramos de forma complementar, pólos aparentemente opostos do pensamento (o *empírico/lógico/racional* e o *simbólico/mitológico/mágico*, como recorda Morin), contemplando processos lógicos e analógicos de compreensão do mundo, numa experiência de tempo como “duração”.

Já há algum tempo nos interessava romper com uma lógica de pensamento que reduz a vida a um binarismo que determina verdades instituídas. Desejávamos encontrar modos de pensar para além de qualquer oposição. Pensar o significante em suas múltiplas correlações de forças não precisaria, necessariamente, representar algo em relação ao outro, posto que o signo estaria livre para significar o que cada sujeito lhe conferisse como sentido. Diante da Presença de uma força interrogante expressa pelas crianças em suas palavras, gestos e silêncios, e de uma disposição de escuta do exercício de suas faculdades sensíveis e provocadoras, fomos, aos poucos, despertando para a força do pensamento que se dá por *acontecimento*, sendo esse “inseparavelmente o sentido das frases e o devir do mundo; é o que, do mundo, deixa-se envolver na linguagem e permite que funcione” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 7). São afetos e sensações que rompem com a linguagem instituída, produzindo outras formas de sermos tocados pela vida. O acontecimento tal qual sustentamos aqui nasce do encontro entre forças, algo que se dá na experiência e que força o pensar, que não se dá necessariamente pelas vias da racionalidade lógica e formal.

Partimos daqui com o desafio de uma escrita consciente de que todo texto, dada sua defasagem em relação ao tempo da dinâmica da vida e seu caráter representativo e preche de significados próprios, se apresenta sempre, mais ou menos, como aquilo que ela nos oferece em sua imediaticidade. Esse espírito de reconhecimento da limitação da palavra escrita, assim como do que é dito, tem acompanhado o modo de constituição de nossas experiências filosóficas, uma vez

¹ Paisagem se refere a todos os aspectos visíveis e invisíveis e realidades materiais e imateriais que a constituem.



que estas se dão na emergência de uma espécie de vertigem, suspensão que, quase sempre, se faz de silêncio, recusando-se à formulação rápida e lógica do conceito, a elaboração da experiência em toda sua facticidade, na forma escrita ou até mesmo no pronunciamento das palavras. Resta, pois, à memória um papel singularmente importante na promoção da continuidade entre passado, presente e futuro, apelando para as lembranças e reminiscências das experiências que, uma vez revisitadas, inspiram o cultivo e a criação de novos sentidos e significações e, quem sabe, provocar *outros* no mesmo.

Aquilo que faz sentido insiste!

A repetição nos lembra que certos estados de sensibilidade, na medida em que se repetem, se tornam cada vez mais vivos. Não se trata de mera repetição. Antes, trata-se “de se mostrar ao pensamento como digno de ser pensado” (HEIDEGGER, 2009, p. 50) como algo que, na repetição, se desdobra em novas criações e recriações do mesmo, fazendo diferença. Essas reminiscências provenientes das experiências compartilhadas em nosso trabalho com filosofia povoam os movimentos com os quais traçamos essa escrita: nas repetições que produzem diferenças, na insistência que força o pensar e que dá forma as nossas escutas.

Em nosso trabalho com crianças temos como princípio suscitar uma experiência filosófica através da arte como estética de criação de sentidos para si e para o mundo. Para tanto, utilizamos filmes, músicas, *paisagens sonoras*, pinturas, histórias, contos, entre outros recursos que, na qualidade de *dispositivos políticos de cognição inventiva* ou mesmo *operadores cognitivos*, possam acionar estados difusos de sensibilidade, despertando a experiência de pensamento como *acontecimento* que emerge das relações do encontro entre sujeito e os signos do mundo, na perspectiva de sua *autoformação*. A *autoformação* se dá numa relação entre Ser e tempo (Heidegger, 2009), posto que não estamos preocupadas com uma compreensão mediada das coisas, mas sim atentas a uma escuta imediata,

escutando crianças: o que elas nos deram a pensar?

movimento que persiste como pensamento. Melhor dizendo: aquilo que “de dentro do presentear e da presença fala o presente²”, no tempo.

À medida que nossos encontros foram se desenrolando, fomos cedendo efetivamente ao que acontecia, procurando exercitar uma “escuta sensível”³ como abertura cognitiva às diferentes vozes que se diziam, criando assim aberturas para suas singularidades e descobertas. Assim, a infância ia se presentificando em nós, não como uma fase específica, cronológica da vida de uma pessoa ou como condição *en-fante* – ausência de voz – mas sim, como existência de vida a se dizer de outros modos, outras formas de expressão que potencializam as dimensões do sensível e, porque não? Numa ontologia pela infância! Essas escutas nos permitiram entender a infância como um tempo/espaço da vida cuja percepção da realidade está intimamente ligada aos sentidos, possibilitando à criança atravessar o universo da linguagem formal e dizer-se através de outras formas de expressão que não as que nós, adultos, entendemos e/ou temos como expectativa, a exemplo das representações que se dão na homogeneidade dos signos dados arbitrariamente pela cultura.

O uso dos sentidos, da palavra dita, cantada e escrita, das imagens e do imaginário, das *paisagens sonoras*, vem se constituindo Ser/tempo que se recusa à temporalidade cronológica e transita *entretempos*, na *extratemporalidade* do acontecimento que produz diferentes formas de ler, escrever, sentir, pensar, criar e recriar o mundo. A “Filosofia com Crianças” tem nos apontado múltiplas possibilidades de desencadear processos internos nas crianças de modo a criarem suas próprias paisagens, reorganizando assim seus padrões de compreensão do mundo e da vida. Nessa experiência passamos a vislumbrar a filosofia como condição imanente ao infante, que requer exercício da escuta e de atenção. Possibilidade aberta para o encontro de si com o outro; criação de novas formas de ser e estar no mundo.

Nesse processo de efervescência de sentidos, aquilo que ainda não conhecemos não se revela por exegeses que buscam a verdade, mas nos surpreendem ao se presentificarem naquilo que nos liga ao humano sem a

² Heidegger, 2009, p. 08

³ Em “*Paisagens Sonoras, Tempos e Autoformação*” (2008), Marton explicita o sentido de “escuta sensível” referido nesse artigo.



necessidade das palavras para nos contar. O silêncio pode ser uma dessas possibilidades de sentidos que faz emergir vozes sem fala. Além disso, mesmo quando silenciosa a vida, um fluxo permanente corre, acontece, como quando uma criança nos lembra, a partir de sua escuta do silêncio, que ouve *a voz do coração a bater*. Percebemos emergir daí a consciência de uma dinâmica que rompe com as oposições de dualismo que guiam uma racionalidade lógica, técnica e racional, porque recorda nas crianças e em todos nós que participamos dessa experiência, a possibilidade de um despertar para o encontro que, pela via da *escuta sensível*, desencadeia a consciência de que somos sim, seres de cultura, e, ao mesmo tempo, seres da natureza, onde a auto-observação, a auto-interrogação, a escuta de si por meio das faculdades sensíveis abre para o viver a nossa condição existencial, biológica, social e antropológica, respeitando a vida, na sua plenitude.

Esse apelo a uma “lógica do sensível” altera pelo avesso os pressupostos epistemológicos que ainda determinam os processos de produção de conhecimento moderno, insistindo em afirmar a necessidade de se ter que saber certos conhecimentos que são considerados importantes, mas não sentidos e consentidos entre as crianças. Promover o diálogo permanente com múltiplos fenômenos por meio do uso de linguagens distintas, sejam elas feitas de analogias ou metonímias, permite que exercitemos várias interpretações que se abrem às infinitas formas de saber, expondo desse modo uma compreensão maior da complexidade do mundo.

Essa abertura cognitiva a diferentes formas de saber passa igualmente pelo reconhecimento da unicidade de cada coisa e ser, que repousa na distinção e pertencimento ao todo. Nesse sentido, a heterogeneidade é um princípio que garante a complementaridade, e não a negação. No tocante à formação dos sujeitos, tal princípio resguarda as singularidades locais e seu poder de universalização.

Para Jean-Marc Besse, “a experiência filosófica, ou espiritual mais alta, resume-se totalmente na assunção do elemento provisório no qual todo pensamento tem lugar. Esta experiência deve se apoderar de sua precariedade própria, e reconhecer-se como acontecimento” (BESSE, 2006, p. 104). De fato, as crianças tem nos apontado que pensar e experimentar não se constituem pólos

escutando crianças: o que elas nos deram a pensar?

opostos ou mesmo alternativos, “na medida em que o experimentar não é nada místico, nenhum ato de iluminação, mas entrada na residência do *Ereignis*”⁴. (HEIDEGGER, 2009, p.63)

Em diálogo entre Péguy, um filósofo que compreende o filosofar como “mergulho no meio de tudo” e Bergson, para quem o “acontecimento” é uma experiência da expressão da dimensão filosófica/espiritual no tempo precário do presente, Péguy expõe sobre o acontecimento:

Aquilo que nos coloca de novo exatamente no presente, quando ele nos remete justamente a este ponto, nem um pouco adiante, nem um pouco atrás, quando ele se reintercala assim no coração e no segredo do debate, quando ele nos instala nesta situação, nesta posição do presente. (...) Porque ele nos recoloca na precariedade, e no transitório, e neste despojamento que é a própria condição do homem (BESSE apud PÉGUY, 2006, p. 104)

No entanto, nas leituras de Heidegger a respeito do ser e tempo, compreendemos que o *Ereignis* deva ser pensado de tal forma que não possa ser retido, nem como ser (*ente*) nem como tempo (*chronos*). O que estamos propondo com essas considerações é pensar o ser desatrelado do ente. Somente a partir dessa desvinculação podemos sair de uma doutrina ontológica do Ser/ente e abriremos para uma ontologia do “dar - Ser”. “Ser enquanto *Ereignis*”, ou seja, aquilo pelo qual temos defendido e lutado - a possibilidade do livre existir. Nesse sentido, o trabalho de filosofia com crianças tem nos ajudado a pensar numa ontologia que parta de uma analítica da infância enquanto *devenir*, um Ser que se dá produzindo diferenças; tornando ruínas todas as edificações que produzem modos determinados de Ser(ente) em modos “apropriados” de existir.

O que é a vida senão a expressão do nascer e morrer continuamente, mas, que dessa instável e fluida condição, se recria continuamente pela reorganização de novos patamares de significação por sentidos? Como temos cultivado essa vida em nós? Quando nos referimos ao cultivo da vida, pensamos em um homem que viveu no século XIX e que, visceralmente, soube com sua vida, atitudes e ideias, produzir uma filosofia que reconhecia a vida como ato de criação e de novas maneiras de ver, sentir, avaliar as coisas, o outro e a si mesmo, como uma

⁴ Para Heidegger o ser tem lugar no Acontecimento, movimento que lhe dá acolhida.



constante “ardência”. Esse homem se chamava Friedrich Nietzsche. Para ele, a existência se justifica esteticamente em cada gesto, em cada comportamento, que são pensados para serem repetidos eternamente, mas não num eterno retorno do mesmo, e sim da diferença.

Se não há verdade promulgada pela metafísica e nem sentido moral que resgatem a finitude humana, é preciso então dizer “sim” à existência pela autoconservação, o “cultivo de si”, porque o destino singular depende unicamente de cada um. Isto envolve assumir a multiplicidade manifesta nas disposições físicas e psíquicas. Por isso, o empenho de Nietzsche em resistir a uma moral que desprezasse o corpo, porque, para ele, isto significaria o fim da vida. Todos os aspectos da existência necessitam ser, sem restrições, assumidos, aceitos. Nisso consiste a concepção do “trágico” em Nietzsche: um impulso pela vida e uma alegria que brotam de condições de intenso sofrimento, sacrifício e dor. A “vontade de potência” é um impulso de toda força que se manifesta no seu ato, no seu efetivar-se. Assim, o mundo é esta vontade como processo instável e mutável, fluxo, um vir-a-ser, o “devir”.

No nosso trabalho de filosofia com crianças seguimos o princípio de que o mais importante é escutá-las. Compreendemos que, na abertura para a expressão dos seus sentimentos, medos, expectativas, sonhos, estamos, ao menos, caminhando na perspectiva de elas mesmas pensarem sobre sentidos para suas vidas. Ao exercitarem relações distintas entre si, esperamos que possam se perceber em novas e diferentes formas de ser. Quando numa “relação ensinante”, como destaca Giuseppe Ferraro (2010), são gerações distintas em que uma ensina e outra aprende. Mas, numa relação educativa, essas duas gerações – professor e aluno – podem produzir “um tempo diante de outro tempo”. (FERRARO, 2010, p. 216)

Um tempo expressão do próprio sentir. De um/uma e de outro/a, de um e de outro lugar. Ensinar educando é estabelecer uma correlação de aprendizagem. Singular. Apenas quando o tempo próprio se passa ele muda, e apenas quando se passa do outro para si é que se encontra aquilo próprio de si que é o reflexo do próprio ser outro. (FERRARO, 2010, p. 216-217)

Nossa função ao longo do projeto tem consistido em produzir questões que interroguem toda e qualquer forma de pensamento dogmático, doutrinário e fundamentalista. No momento em que nos propusemos a trabalhar Filosofia com crianças, apostamos no pensamento como experiência transformadora e força corrosiva e desconstrutiva, “forma de penetrar naquilo que até então lhe está reservado e aberto, o pensamento, de início deve aprender; nesta aprendizagem o pensamento prepara a sua própria transformação.” (HEIDEGGER, 2009, p.70)

Há sempre algo que me convida a escuta...

Em “A Escola Pública Aposta no Pensamento” (2012), são apresentados alguns subsídios importantes para a organização de uma prática filosófica que pressupõe o diálogo, o exercício de diferentes formas de pensar, agir, ser e estar, e o respeito à singularidade de cada um. Entre esses subsídios, destacamos dois deles que foram essenciais à realização de nosso trabalho:

Vivência (leitura) de um texto: Só pensamos quando algo, como um texto, força o pensamento. Os textos podem ser escritos, narrativos ou poéticos, também imagéticos, dramatizações corporais, audiovisuais ou informáticos. Podem ajudar a exercitar diversas formas de expressão e experimentação, de leitura participativa, dramática, etc. Os textos serão sensíveis à capacidade dos participantes, mas também potencializarão essa capacidade. *Não serão dogmáticos, moralizantes ou pobremente escritos. Terão beleza, enigma, força.*

(...)

Espera-se uma prática dialogada em que os participantes troquem ideias e argumentos, *levando em consideração o exame dos seus pressupostos e consequências. A discussão filosófica é a terra dos “por quês” e dos “para quês”.* (KOHAN, 2012, p. 20-21 – grifo nosso)

Infinitas são as possibilidades que emergem do pensamento e sentimento a partir dos encontros de “Filosofia com Crianças”. Nunca sabemos por completo o que se passa dentro de uma criança e das mudanças que podem nela operar. Muitos dos seus escritos expressam sonhos, medos, dificuldades e pensamentos



que não haviam sido verbalizados. Há diferentes linguagens a serem exploradas na escola assim como são muitas as singularidades a serem descobertas.

No decurso da realização de nosso projeto, trabalhamos em todos os encontros de filosofia com as crianças o acionamento de suas faculdades sensíveis por intermédio da escuta musical, escuta do silêncio, da atenção aos movimentos de seus corpos. Procuramos acionar a experiência filosófica pela arte e literatura. Temos a compreensão de que a escola deva ser um lugar em que as crianças tenham realmente acesso ao patrimônio cultural, mas essa democratização do saber precisa estar em articulação com suas dimensões existenciais. Nesse sentido, não se trata de considerar o ato de aprender restrito ao uso de habilidades cognitivas e o ato de ensinar à transmissão de conhecimentos técnicos e petrificados de uma tradição, mas como um apelo constante a uma experiência que, por meio do exercício do sensível, seja parte de uma “autoformação” que exponha plenamente a condição humana, em sua unidade e diversidade.

Em “*A Cabeça Bem-feita: repensar a reforma e reformar o pensamento*” (2003), Edgar Morin ressalta um dos aspectos essenciais a ser tomado como um princípio para aqueles que educam: a consciência de que a missão do ensino educativo “é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre” (MORIN, 2003, p. 11). Na mesma direção, Maximiliano Valerio López afirma em “*Acontecimento e Experiência no Trabalho Filosófico com Crianças*” (2008) que:

A educação obedece a uma necessidade humana de lutar contra o poder corrosivo do tempo, para evitar o esquecimento e a destruição daquilo que o trabalho e o pensamento têm construído pacientemente através da história. Mas essa cultura que se quer salvar precisa manter-se viva, porque se trata de manter a vida da cultura, e não apenas seu corpo mumificado. (LÓPEZ, 2008, p. 69)

A “autoformação” aqui entendida como construção de paisagens próprias dos sujeitos pressupõe esse cultivo da vida presente em cada singularidade, mas que, da escuta sensível do seu contexto, se alimente e recrie formas de ser mais solidárias e coletivas que, amplamente, façam valer utopias de um mundo mais feliz, em que as diversas e mais variadas culturas, formas de pensamento e

escutando crianças: o que elas nos deram a pensar?

distintas formas de ser sejam, de fato, contempladas. Entendemos, assim, que o desafio maior da educação é formar para a vida. O sentido do “formar” não é formatar, classificar, estreitar, segmentar, cristalizar, colocar dentro de uma “fôrma”, mas incentivar as formas criativas e singulares de ser e estar no mundo. Sendo assim, seja qual for o controle formal produzido sobre o processo educativo, é nesse seu sentido originário como formação – aberta e ampla –, é que podemos encontrar brechas para a criação.

Estamos inseridos numa sociedade na qual a escola é entendida como o lugar oficial da formação do sujeito desde a educação infantil, o ensino fundamental ao médio, ao mesmo tempo em que se trata de uma instância social, num certo sentido, diversa, pois comparada a núcleos menores como a família, possibilita trocas entre pessoas de origens, valores e comportamentos distintos. Deve ser essa escola também o lugar que tome para si este papel: o de incitar obstinadamente a experimentação do tempo análogo ao tempo da dinâmica dos fenômenos da natureza.

Argumentamos que a educação precisa se valer dessa ética e estética de vida e pensamento. Precisamos de uma educação cujo compromisso deve estar sempre voltado ao modo de conduzir nossas vidas, mas, a depender de suas bases e práticas, pode ou não dar forma aos nossos desejos e, principalmente, conduzir ou não à consciência de nossas interações com outras comunidades, não somente humanas, como não-humanas, com as quais precisamos criar modos de existência que respeitem e sustentem a vida em sua potência. Convicto da importância da educação como lugar de estímulo à participação, criatividade e inserção do sujeito em seu contexto, dizia Paulo Freire que

uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível, portanto, que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la”. É preciso mostrar ao educando que o uso ingênuo da curiosidade altera a sua capacidade de achar e obstaculiza a exatidão do achado. É preciso por outro lado e, sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor da que lhe seja transferida pelo professor. Quanto mais me torno capaz de me afirmar como sujeito que pode conhecer, tanto melhor



desempenho minha aptidão para fazê-lo (FREIRE, 1996, p. 123-124).

Palavras próprias de alguém que soube fazer uma leitura viva do mundo e de si mesmo: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 2001, p. 11). Referia-se à sua alfabetização como um processo iniciado na infância, brincando à sombra das árvores e usando gravetos para escrever no chão com as suas próprias palavras. Na mesma sintonia, Maria da Conceição de Almeida (2012) argumenta pela necessidade de uma formação de professores que pressupõe a sua “autoformação”:

É preciso que o professor seja formado para ampliar suas escolhas cognitivas e de seus alunos para que possam coletivamente arquitetar e ensaiar novas escolhas sociais, éticas, políticas. É necessário que a escola se transforme no lugar de fecundação de novas *utopias realistas*. Se é imprescindível reformar as estruturas curriculares dos cursos de formação de professores, se é indispensável repensar a construção do perfil do professor diante da sociedade atual, se é inadiável ultrapassar a ideia do professor como mero transferidor de conteúdos científicos, não é menos importante, e urgente, se colocar a questão da autoformação do educador.

(...)

Assim como a crítica deve ser sempre precedida da autocrítica, e a ética social se inicia com a autoética de cada sujeito, também a formação do professor deve ter por complemento importante a autoformação. Não é demais lembrar que toda transformação individual ou coletiva requer uma intenção, uma vontade, uma prática ou mesmo um consentimento, mas começa sempre pela transformação do sujeito. Todas as mudanças supõem uma convicção fundamental para a transformação, e essa convicção está situada no indivíduo. (ALMEIDA, 2012, p. 230)

Para tanto, há que se exercitar uma infância não reduzida a um tempo cronológico específico de uma vida, mas que emerge do interior de cada sujeito, nas possibilidades de sua condição humana. Nesse sentido, gostaríamos de reafirmar um conceito criado por Deleuze que vem norteando a proposta teórico/metodológica desse trabalho. Trata-se do conceito “devir-criança”. O

escutando crianças: o que elas nos deram a pensar?

“devir criança” não está relacionado a concepções historicamente associadas à infância ou a imagem da criança. Trata-se de pensar a criança como um *devoir*, uma potência criadora que precipita o novo. Assim, nos apropriamos também do conceito de infância defendido por Agamben que compreende a infância como condição da existência humana, e não apenas etapa passageira de um desenvolvimento por vir a ser. (SILVA e MARTON, 2010, p.130)

No tocante à infância entre as crianças que estão na escola, as perguntas feitas por Sílvio Gallo no artigo “*Infância e Poder: algumas interrogações à escola*” (2010) merecem ser consideradas e ampliadas em novas investigações na medida em que tomam por debate a complexa relação entre infância e poder: “Quais as relações entre infância e poder? Que jogos de poder-saber são maquinados nas escolas? Seria pertinente se falar em uma ‘política da infância’, ou de uma ‘política na infância’? Seria possível uma infância não instrumentalizada?” (GALLO, 2010, p. 109). O autor problematiza esse debate tomando por base o pensamento de John Dewey e Hannah Arendt, pensadores do século XX que se centraram em discussões sobre as dimensões políticas do ato de educar e nas questões políticas circunscritas na instituição escolar, para os quais, respectivamente, de um lado, a escola é o lugar de promoção da vida democrática e, de outro, a escola é o lugar da “pré-política”, porque prepara as crianças para exercer a política na vida adulta. Além disso, Gallo discute o pensamento de Émile Chartier⁵ que entendia serem as crianças constituídas como um “povo” determinado por relações políticas específicas e que, na escola, encontram seu lugar de expressão.

Conclui Sílvio Gallo (2010) que, embora as posições distintas desses pensadores apontem para o efeito positivo da instituição escolar, têm uma compreensão de que a política passa *ou* pela necessidade da autorização por parte de autoridades para sua expressão *ou* porque se devam criar métodos, programas, instrumentos para que as crianças digam o que se espera delas no futuro sem escutarem suas vozes. Não se faz da escola um lugar para as crianças simplesmente serem, para “darmos ouvidos àquilo que elas estão dizendo”. (GALLO, 2010, p. 120)

⁵ Esse pensador utilizava-se do pseudônimo de Alain.



O parar para escutar a criança passa necessariamente pelo ato de parar para escutar a criança dentro de nós mesmos. Nesse processo, temos percebido que a condição humana comum a nós se abre, se descobre, se amplia, se potencializa. A filosofia na escola opera como um espaço-tempo em que se exercita o direito a escuta dessa infância, que inclui sonhos e ausência de sonhos, memórias e ausência de lembranças, desejos e ausência de desejos, prazeres e dores. Na medida em que as crianças percebem que há esse tempo para si na escola, aos poucos se abrem, se surpreendem, se expressam e começam a acreditar, a ter esperanças.

Temos observado que a filosofia atrelada à arte, a literatura, enfim, ao acionamento de experiências que potencializem as faculdades sensíveis das crianças, é capaz de sensibilizar ainda mais sua capacidade de pensar o todo de forma mais articulada, inteira, em oposição à lógica disjuntiva muito presente entre os adultos, influenciados já por um paradigma mais cartesiano, que é marcado pela forma de pensar por oposições, contrários. Não é o caso das crianças. Elas exercitam um pensamento mais entrelaçado e não fragmentado e a filosofia é a expressão disso que é próprio da condição humana, mas que, no decurso da vida, tende a diminuir sendo substituída por representações que impedem seu poder de imaginação e criação. Por tudo que aqui foi dito, defendemos a filosofia como expressão da vida tal como na arte e na infância; criação de si e criadora de mundos.

Enviado em: 11/10/2014
Aprovado em: 15/12/2014

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, M. da C. **Ciências da Complexidade e Educação: razão apaixonada e politização do pensamento.** Natal, RN: EDUFRN, 2012.
- BESSE, Jean-Marc. **Ver a Terra: seis ensaios sobre a paisagem e a geografia.** Tradução de Vladimir Bartalini. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- FERRARO, G. Filosofia e Educação. In: KOHAN, Walter (org.) **Devir-Criança da Filosofia: infância da educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALLO, S. Infância e Poder: algumas interrogações à escola. In: KOHAN, Walter (org.) **Devir-Criança da Filosofia: infância da educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- HEIDEGGER, M. **Sobre a Questão do Pensamento.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- JOB, N.. **Confluências entre Magia, Filosofia, Ciência e Arte: a ontologia onírica.** Rio de Janeiro: Cassará, 2013.
- KOHAN, W. O.; OLARIETA, B. F. **A Escola Pública Aposta no Pensamento.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- LÓPEZ, M. V. **Acontecimento e Experiência no Trabalho Filosófico com Crianças.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- MARTON, S. L. **Paisagens Sonoras, Tempos e Autoformação.** Tese defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal: UFRN, 2005.
- _____. **Escuta Sensível, Filosofia e Autoformação.** Trabalho apresentado no VI Colóquio Internacional de Filosofia da Educação - Filosofar: aprender e ensinar. Rio de Janeiro, 2012.
- MORIN, E. **A Cabeça Bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Tradução de Eloá Jacobina. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- SILVA, D. de M.; MARTON, S. L. Apontamentos de um Percurso Inicial em "Filosofia com Crianças". In: **Revista Aleph** (UFF. Online), v.16, p.01 - 13, 2011.
- _____. Autoformação e Experiência Sensível em "Filosofia com Crianças". **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, v. 18, p. 124-141, 2012.
- ZOURABICHVILI, F. **O Vocabulário de Deleuze.** Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Relume Dumara, 2004.