

**devir-violão:
um desafio (à filosofia e à educação) da infância**

fulvio barreira¹
universidade federal do espírito santo, espírito-santos, brasil
orcid id: 0009-0000-0682-1414

jair miranda de paiva²
universidade federal do espírito santo, espírito-santos, brasil
orcid id: 0000-0002-6986-3213

resumo

Este artigo busca ressoar um percurso de sensibilização vivido por um professor que descobre a força desestabilizadora e inspiradora da infância das crianças durante as aulas de filosofia. Ao investigar a (im)possibilidade das crianças fazerem filosofia, vemos semelhanças com a experiência de tocar violão, o qual transformamos em um personagem conceitual para nos ajudar a (re)pensar o ensino de filosofia para crianças. Ensaíamos, neste texto, formas de explorar os sentidos que se desprendem de experiências vividas entre a infância e a filosofia a partir de encontros vividos em salas de aula, para encontrarmos/criarmos possibilidades de alimentarmos essa investigação ao invés de pôr fim a ela. Um exercício que nos possibilita encontrar/construir formas mais acolhedoras, sensíveis e inventivas de fazer, viver e habitar a educação entre a infância e a filosofia na escola. Deparamo-nos, assim, com ideia (conceito-corpo) de devir-violão, a qual trabalhamos a partir dos encontros com Gilles Deleuze e Jean-Luc Nancy. Vida. É disso que se trata este texto; e pesquisa, pois, no que diz respeito à educação, essas duas coisas se confundem, acontecem juntas, *co-partilham* percursos, são inseparáveis; do mesmo modo que não podemos separar o som do arpejo que causam em nossa pele. O texto é, antes de tudo, um convite a nos colocarmos à escuta daquilo que nos toca, não para explicar ou fundamentar nossas práticas, mas sim para descobrir e inventar sentidos: ser em-com-outras, entre educação, filosofia, infâncias e escolas.

palavras-chave: ensino de filosofia; filosofia com crianças; infância; educação; devir.

**becoming-guitar:
a childlike challenge (to philosophy and education)**

abstract

This article seeks to reflect a journey of awareness experienced by a teacher who discovers the destabilizing and inspiring force of children's childhood, during philosophy classes. When investigating the (im)possibility of children doing philosophy, we see similarities with the experience of playing the guitar, in which there is a conceptual character that helps us (re)think about teaching philosophy to children. In this text, we rehearse ways of exploring the meanings that emerge from experiences lived between childhood and philosophy based on encounters in classrooms, to find/create possibilities to fuel this

¹ E-mail: fulviobarreira@gmail.com

² E-mail: paivajensino@gmail.com

investigation instead of putting an end to it. An exercise that allows us to find/build more welcoming, sensitive and inventive ways of doing, living and inhabiting education between childhood and philosophy at school. We thus come across the idea (body-concept) of becoming-guitar, which we work on based on meetings with Gilles Deleuze and Jean-Luc Nancy. Life. That's what this text and research is about; because when it comes to education, these two things are connected, they happen together, they share paths, they are inseparable, in the same way that we cannot separate the sound from the goosebumps they cause on our skin. The text is, first of all, an invitation to listen to what moves us, not to explain or substantiate our practices, but to discover and invent meanings: being in-with-others, between education, philosophy, childhoods and schools.

keywords: philosophy teaching; philosophy with children; childhood; education; becoming.

**devir-guitarra:
un desafío (a la filosofía y a la educación) desde la infancia**

resumen

Este artículo busca reflejar un viaje de consciencia vivido por una docente que descubre la fuerza desestabilizadora e inspiradora de la infancia de los niños, durante las clases de filosofía. Al investigar la (im)posibilidad de que los niños hagan filosofía, vemos similitudes con la experiencia de tocar la guitarra, a la que le daremos un carácter conceptual que nos ayuda a (re)pensar la enseñanza de filosofía con niños. En este texto, ensayamos formas de explorar los significados que emergen de las experiencias vividas entre la infancia y la filosofía a partir de encuentros en las aulas, para encontrar/crear posibilidades de alimentar esta investigación en lugar de ponerle fin. Un ejercicio que nos permite encontrar/construir formas más acogedoras, sensibles e inventivas de hacer, vivir y habitar la educación entre la infancia y la filosofía en la escuela. Nos topamos así con la idea (concepto corporal) de convertirse en guitarra, sobre la que trabajamos a partir de encuentros con Gilles Deleuze y Jean-Luc Nancy. Vida. De eso se trata este texto y la investigación; porque cuando se trata de educación, estas dos cosas se confunden, suceden juntas, comparten caminos, son inseparables, de la misma manera que no podemos separar el erizo de la piel que nos provoca. El texto es, ante todo, una invitación a escuchar lo que nos toca, no a explicar o fundamentar nuestras prácticas, sino a descubrir e inventar significados: el estar-con-los-otros, entre la educación, la filosofía, las infancias y las escuelas.

palabras clave: enseñanza de filosofía; filosofía con niños; infancia; educación; devenir.

devir-violão: um desafio (à filosofia e à educação) da infância

devir-violão

Há algo no violão que faz vibrar a educação, mais precisamente na relação entre a filosofia e seu ensino? Deparamo-nos com essa questão ao observar um músico que desconhece os meandros da teoria musical, mas ainda assim nos inspira com os sons que faz surgir de seu violão. Ao nos colocarmos essa questão, estamos à espreita daquilo que nos escapa, daquilo que não é da ordem do conhecimento (pelo menos no sentido moderno do termo). Não é da estrutura do violão que pretendemos nos ocupar, ela é bastante conhecida; se não, é de fácil acesso: bastam algumas pesquisas e encontramos muita informação sobre esse instrumento. Não é o violão imóvel, teorizado, que intriga nossos pensamentos; é a experiência de tocá-lo que nos faz perguntar se podemos fazer filosofia, educação e ensino como se toca violão.

Pensar a experiência para além daquilo que temos ou fazemos – de saberes e conhecimentos que acumulamos ao longo de nossas vidas – ou das atividades em laboratórios para validar ou refutar determinada teoria, é um convite feito por Larrosa (2014). O autor nos propõe que nos afastemos da noção de experiência como um objeto ou algo que pode ser objetivado, sugerindo, em vez disso, que a concebamos como a própria subjetividade produzindo subjetividade, ao fazê-la tremer, *vibrar*:

A experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil definir e nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta. *Experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai nas mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos* (Larrosa, 2014, p. 10, grifo nosso).

Mãos capazes de “dar forma a esse tremor” (vibração), convertendo-as em canto (música): seria a filosofia essas “mãos capazes”? Em Jean-Luc Nancy (2014), encontramos uma provocação semelhante: a filosofia é capaz de se por à escuta? A filosofia, que por tanto tempo tem se dedicado ao conhecimento claro e distinto,

livre de contradições, aprimorando a visão das coisas ao submeter a realidade aos seus métodos e interpretações, numa busca pelo entendimento, por recolher os véus e ver melhor, parece não ser capaz...

A escuta pode ser vista como “uma pele esticada sobre uma câmara de ressonância, e que o outro golpeia ou dedilha, fazendo-te ressoar segundo teu timbre e ao seu ritmo” (Nancy, 2014). Ela implica acolhimento, receptividade, sensibilidade, contato, conexão... Toque. Não se reduz a um movimento que realizamos para entender, compreender ou interpretar uma mensagem por trás do som. É som. É sentido. “Estar inclinado para um sentido possível não imediatamente acessível” (Nancy, 2014, p. 16-17). Escutar já é soar (re-soar). Emissão e abertura acontecendo ao mesmo tempo, compartilhando o mesmo espaço (da re-sonância). A mesma pele tensionada que vibra quando tocada pelos dedos, vibra os dedos que a toca.

Existe uma dinâmica semelhante quando se toca um violão, seja dedilhando ou golpeando as cordas esticadas, tensionadas sobre a caixa de ressonância. É um instrumento tocado próximo ao coração, confortavelmente embalado entre os braços, em contato direto com nosso tronco; o espaço entre um e outro não existe, se conjugam. São um. Quando as cordas são tocadas, o violão vibra, vibrando também o corpo. Os sons produzidos pelo violão não são somente seus; mas também do corpo que o toca. E os sons que os ouvidos escutam não são somente do violão: são também os sons do próprio corpo. A escuta é algo que nos atravessa, e que ao nos atravessar nos afeta.

É preciso que a experiência educativa que nos acontece, entre filosofias e infâncias na escola, devesse violão: toque ao mesmo tempo que é tocada, vibre e faça vibrar (professores-violão, alunos-violão, aulas-violão, infância-violão, filosofia-violão)? Quando tocado, o violão cria um espaço de fruição de sentidos compartilhados entre ele, aquele que o toca e os que o ouvem. O som nos invade, pois – diferente da visão – não podemos pôr fim a audição, sempre estamos a ouvir algo³. Os sons externos se misturam com nossos sons internos, fazendo de nós

³ Schafer (1991, p. 130) narra uma experiência de Jonh Cage em uma caixa anecoica: “Quando John Cage entrou numa sala assim, entretanto, ele ouviu dois sons, um agudo e um grave. ‘Quando eu os descrevi para o engenheiro responsável, ele me informou que o agudo era meu próprio sistema

cordas vibrando sobre uma caixa de ressonância devolvendo outros sons, modulados, sentidos, compartilhados. Em devir-violão, a filosofia se torna capaz de se colocar à escuta... Capaz de converter o que nos acontece e que, de acordo com Larrosa (2014, p. 10), “às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão” em canto, em música.

Nancy (2014) faz com que repensemos o modo como temos nos referido, empregado e nos relacionado com a questão da escuta, do som e do sentido. Mais do que nomear algo, dizer alguma coisa, *o sentido ressoa*: ele vibra, preenche o espaço, afeta não somente nosso pensamento; mas, sobretudo, nosso corpo, que se torna uma caixa de ressonância.

O sentido consiste num reenvio. É mesmo feito de uma totalidade de reenvios: de signo a alguma coisa, de um estado de coisas a um valor, de um sujeito a um outro sujeito ou a ele mesmo, tudo simultaneamente. O som não é menos feito de reenvios: propaga-se no espaço onde retine, retinindo “em mim” [...]. No espaço exterior ou interior, ele ressoa, o que quer dizer que se reemite “soando” propriamente, o que é já “ressoar” se isso não for outra coisa senão relacionar-se a si [*se rapporter à soi*]. Soar é vibrar em si ou de si: não apenas, para o corpo sonoro, emitir um som, mas é de facto estender-se, ampliar-se e dissipa-se em vibrações que, ao mesmo tempo, o relacionam consigo e o põem para fora de si (Nancy, 2014, p. 19-20, grifo do autor).

Som e sentido compartilham o mesmo espaço, o mesmo fluxo: o reenvio simultâneo. Quando deslizamos os dedos pelas cordas do violão, elas vibram, produzindo um som que preenche a caixa de ressonância, fazendo-a vibrar, potencializando som, intensificando-o, ampliando-o, transformando-o. Fazemos sons ao mesmo tempo que os somos.

Nossos corpos são cordas esticadas sobre a caixa de ressonância de um violão, prontas para serem tocadas. Não podemos ignorar as cordas, seu material, qualidade, estado. Assim como não podemos ignorar a velocidade, a intensidade e os ritmos dos dedilhados e dos golpes. É a essa ressonância que devemos dar atenção: uma ressonância enquanto “profundidade primeira ou última do próprio ‘sentido’ (ou da verdade)” (Nancy, 2014, p. 17).

nervoso em funcionamento, e o grave era meu sangue circulando.’ A conclusão de Cage: ‘O silêncio não existe. Sempre está acontecendo alguma coisa que produz som’”.

“Estar a escuta é estar à beira do sentido” (Nancy, 2014, p. 19). É estar no limite entre as palavras – enquanto ideias objetivas, representação, discurso – e o pensamento não representativo, sem imagem – afeto. Os sentidos fazem vibrar o pensamento, assim como um som e sentido compartilham uma totalidade infinita de reenvio: o corpo não se separa da alma que o anima. Pensamos com nossa pele, nossas entranhas, nossos sentidos, e sentimos com nossa razão, uma razão sensível: aberta, situada, *não-universalizadora*... O devir-violão do ensino de filosofia exige simplificação de suas formas, de suas práticas, de suas ocupações... Estar em ação, em movimento na direção do que afirma Deleuze (1996, p. 39):

Trata-se, antes, no devir, de involuir: não é nem regredir, nem progredir. Devir é tornar-se cada vez mais sóbrio, cada vez mais simples, tornar-se cada vez mais deserto e, assim, mais povoado. É isso que é difícil de explicar: a que ponto involuir é, evidentemente, o contrário de evoluir, mas, também, o contrário de regredir, retornar à infância ou a um mundo primitivo. Involuir é ter um andar cada vez mais simples, econômico, sóbrio.

Devir-violão não representa a produção de um novo modelo ou paradigma a substituir um anterior, ultrapassado, tampouco busca encontrar um ponto na história no qual as relações fossem menos complexas. Um professor que devém violão não imita um violão, não reproduz suas formas. Ele, antes de tudo, vibra e faz vibrar o ensinar, o ensino, o que se ensina e quem ensina. Da mesma forma acontece com o aluno que devém violão: vibra e faz vibrar o aprender, a aprendizagem, o que se aprende, e quem aprende.

Parece óbvio, mas não se pode aprender a tocar violão sem um violão. Por mais que se conheça a teoria musical e a estrutura de um violão, sem o contato apropriado, sem tê-lo próximo ao corpo, sem calejar as pontas dos dedos – pressionando as cordas contra o braço do instrumento e criando a tensão necessária para que se produza o som da nota musical desejada –, sem forçar o cérebro a romper a dependência motora das mãos – para que, enquanto uma organiza a produção das notas, a outra produza o ritmo ao atacar as cordas –, sem educar os ouvidos... Nesse sentido, é preciso estar sempre aprendendo, contínua e incessantemente. Sempre que tocamos um violão estamos aprendendo a tocá-lo, e, sobretudo, estamos recriando o que aprendemos.

Podemos entender tudo sobre teoria musical e, mesmo assim, não tocar as pessoas com nossa música. Há ainda quem, mesmo conhecendo pouco – ou até nada – de teoria, nos emocione com sua música... O violão depende do corpo daquele que o toca, se mistura com ele, tornam-se um a extensão do outro, se afetam mutuamente, como um circuito aberto por onde passam energia, fluxos, vibrações, sons... Música. Por isso, antes de afetar, de emocionar, o músico é afetado pelo som que cria junto ao violão. Da mesma forma, podemos entender tudo sobre história da filosofia, seus grandes temas e problemas, seus pensadores e teorias e, mesmo assim, não fazer filosofia.

um desafio (à filosofia e à educação) da infância

Em devir-violão ainda é possível dizer “eu”? O limite entre o que/quem sou e o que é do outro em mim é muito tênue, praticamente imperceptível. Esse “eu” solitário, como um “eu penso” cartesiano, dá lugar a outra lógica, menos de centralidade e mais de convergência/ressonância... Quando ainda ousamos dizer “eu”, não evocamos essa singularidade solipsista, mas uma posição no discurso, uma possibilidade para a comunicação. Ao dizermos “eu penso”, “eu sinto”, “eu acredito”, evocamos uma composição, um povoamento de encontros.

Talvez seja esse o real desafio que devir-violão propõe: ser em-com-outros. Ao partirmos as palavras, descobrimos outros modos de nos relacionar com elas. Um encontro não é só um acontecimento, com começo, meio e fim, mas acontece conosco “em”, uma temporalidade, um movimento, uma maneira de ser; “com”, uma conjunção, uma povoação; “outro”, uma alteridade, nosso fora. Assim como a sonoridade do violão depende da relação com quem o toca, mesmo que tenham um timbre característico, também nossas vozes são compostas de outras que nos fazem vibrar; vozes infantis, que nos fazem pensar de outro modo o já pensado: nossas crianças, amigos, teóricos, pesquisadores. Quando dizemos “eu”, não é um “eu” solitário, é um “eu” que vibra em-com-outros...

O trabalho filosófico com crianças é feito de encontros que tornam possível experimentarmos nossa própria infância, a qual não significa uma visita nostálgica a acontecimentos, sensações e lembranças de como vivíamos em nossos tempos de

criança. Assim como Kohan (2005), pensamos a infância não como uma etapa cronológica da vida, a qual deixamos para trás à medida que amadurecemos ou nos tornamos adultos, e sim como uma dimensão que está presente em nossa vida independente da idade. Falar de infância pode não ser necessariamente falar de crianças, muito embora, para nosso trabalho, elas sejam importantes. É a partir de seus movimentos e das experiências que vivemos juntos que repensamos o modo como temos levado a filosofia para a escola, se estamos fazendo a infância durar ou a interrompendo.

“Infância”. Palavra doce e gostosa de falar para alguns; pesada e dolorosa para outros. Isso vai depender das memórias que ela traz ao ser dita, as quais remontam a uma concepção cronológica de infância: ao *tempo em que éramos* crianças. Podemos falar, assim, em etapas da vida humana, em que a infância corresponde ao início: nela acontece o crescimento e formação das estruturas fisiológicas e biopsíquicas, forma-se a consciência moral do ser humano. Além disso, é bem comum as pessoas dizerem que as crianças são o futuro da nação, se referindo a elas como os futuros adultos que manterão o nosso modo de vida em curso; e, para tal, é necessário que elas aprendam.

Kohan (2007) distingue dois tipos de infância: uma majoritária, como continuidade cronológica, uma infância a ser educada, ensinada, que vai dos bebês a idade adulta; e outra minoritária, como experiência, acontecimento, ruptura da história, invenção. É essa infância minoritária que trazemos para a roda, seja na sala de aula, seja como companhia no caminhar de nossa pesquisa. “É a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre de ‘seu’ lugar e situar-se em outros lugares, desconhecidos, inusitados e inesperados” (Kohan, 2007, p. 94), que convida a filosofia a habitar a escola, a educação e o ensino de outro modo.

Devir-violão é criar, tocar e fazer vibrar os corpos, e assim abrir espaços, forçar aberturas pelas quais se pode entrar no plano pré-filosófico da filosofia e pré-linguístico da infância (Agamben, 2005); não como se entra em lugares que existam antes ou fora da filosofia ou da linguagem, mas sim que não se satisfazem em ser compreendidos apenas de maneira discursiva ou conceitual. Em devir-violão,

filosofia e infância se tocam, se compõem e assim compõem sua musicalidade, (trans)formando crianças e adultos, professores e alunos, mas não em algo que se espera, que esteja em conformidade com os anseios do mercado, da sociedade, de políticas educacionais vigentes, mas algo inesperado, inusitado, desconhecido...

Durante uma aula, numa turma de primeiro ano do ensino fundamental, cujo tema era “A casa dos sentimentos”, deparamo-nos com nosso não saber, nossa ignorância. Sentados em roda, iniciamos uma conversa a partir da pergunta: “Onde moram os sentimentos?”. A turma se dividiu entre duas opiniões. A maioria afirmou ser no coração, os demais afirmaram ser na cabeça. Mas, para cumprir um protocolo pedagógico, o professor perguntou: “Alguém tem alguma outra resposta?”. Para nossa surpresa, Humberto levantou a mão. Na cabeça do professor, era improvável que houvesse outra resposta coerente para a pergunta. Inclusive, este já havia preparado as próximas atividades com base nas respostas previstas, as únicas que considerava possíveis – até aquele momento, as mesmas apontadas pela turma. Indagamos então: “Onde você acha que moram os sentimentos?”. “Na boca”, respondeu Humberto, e continuou, como se a resposta fosse óbvia: “Porque quando a gente ama, a gente beija”.

A resposta de Humberto faz vibrar a estrutura solidificada dos saberes do professor, abre outras possibilidades de pensar, de sentir, de habitar o mundo, as relações, os sentimentos. Essa abertura só se tornou possível, porém, graças à disposição para escutar aquilo que se materializara na voz de Humberto: o novo. Habitados a acreditar que os pequeninos não são criativos na resolução de problemas reais – herança de uma formação acadêmica que concebe a filosofia como um saber destinado a produzir teorias capazes de explicar o mundo, a vida e os fenômenos que os compõem, dando sentido à nossa existência e que, para tanto, o domínio de conceitos e a capacidade de produzi-los, bem como de manipulá-los dentro de argumentos claros e distintos, eram imprescindíveis no ato de filosofar – , duvidávamos que filosofar fosse algo que crianças poderiam fazer.

No fundo dessa dúvida, há uma afirmação, uma crença enraizada de que a filosofia é coisa de adulto. Afinal, a Filosofia⁴ por muito tempo se dedicou ao que é da ordem do entendimento, submetendo o mundo a seus paradigmas e teorias (Nancy, 2014). Deleuze e Parnet (1996), assim como Mayer (2004) e Gallo (2014), denunciam esse policiamento dos saberes, no qual a (história da) Filosofia exerce um papel repressor, criando uma classe de “especialistas do pensamento”, fazendo do pensar uma habilidade técnica, possível apenas aos que dominam um mínimo de ferramentas conceituais e conhecimento da tradição: “Historicamente constituiu-se uma imagem do pensamento, chamada filosofia que impede as pessoas de pensar” (Deleuze; Parnet, 1996, p. 24).

Humberto nos diz coisas que não sabíamos, nos provoca para atentarmos-nos a coisas que não nos atentávamos antes de conversar com ele. Se ensinar é a tarefa do professor, naquele momento ele se fez um. Que outros saberes ainda havíamos a aprender com ele e com as demais crianças? O que as crianças podem ensinar à filosofia? Que outros modos de filosofar ainda são possíveis?

“Quando a criança era criança, não sabia que era criança, tudo era cheio de vida e a vida era uma só!”⁵. As crianças não conhecem o mundo, são ignorantes sobre os modos de vivê-lo, são amadoras, estreantes, são novos nisso a que chamamos de viver e que a humanidade já tem feito há bem mais tempo; mas ser mais novo significa ser menos experiente? Na ignorância da criança, há algo a aprender? Humberto nos diz coisas que não sabíamos, provoca-nos a pensar em coisas que não havíamos pensado até esse encontro, e nos convida a atentarmos-nos a coisas que não nos atentávamos antes de conversar com ele. Paradoxalmente, de seu não saber, próprio da criança, podem emergir saberes, mobilizados por sua espontaneidade, sensibilidade e autenticidade. Essa condição, ao invés de limitar o conhecimento, amplia as possibilidades de perceber o mundo de maneiras inéditas, desafiando os saberes cristalizados e oferecendo novas formas de habitar o cotidiano.

⁴ Aqui escrita com letra maiúscula em referência a uma Filosofia maior, aparelhada pelo Estado, reprodutora de seus valores, conforme Deleuze e Parnet (1996).

⁵ Trecho do poema “Canção da infância”, de Peter Handke, apresentado na abertura do filme *Asas do desejo*, dirigido por Wim Wenders (1987).

(Marton; Rodrigues, 2018). Isso nos faz pensar: que outros saberes ainda havíamos de aprender com o Humberto e com as demais crianças? Que outras experiências os encontros com as crianças, nas aulas de filosofia, podem nos proporcionar?

no fim... uma volta ao começo (ou recomeço)

A escola está repleta de pessoas dizendo às crianças o que devem ou não fazer, criando modelos de conduta, de sucesso, que visam conduzir as crianças de uma condição de ignorância ao saber. Masschelein e Simons (2014, p. 37) apontam que:

A pedagogia se constitui, com efeito, na neutralização da potência (da infância) e na imunização da exposição. [...] O trabalho da pedagogia consiste, essencialmente, em oferecer um programa, em propor uma “visita guiada” até o saber [...], um percurso a ser seguido para se atingir a compreensão das palavras. [...] É o trajeto do desvelamento, das razões e das explicações. [...] Essas explicações e interpretações, que determinam os locais e os lugares, que atribuem a tudo e a cada um seu lugar, definindo suas relações, levam, segundo Rancière, à perda da potência do pensamento.

Essa pedagogia, a que os estudiosos belgas se referem e que anula o potencial inventivo das crianças, pressupõe uma ideia de aprendizagem como reprodução, um pensamento que se conforma àquilo que é verdadeiro, claro e distinto. Enquanto as crianças, em sua condição de *não sabedoras*, percebem vida em tudo, explorando outras possibilidades de se relacionar com diferentes conhecimentos, palavras e modos de viver já constituídos, elas se permitem delírios, fugas, invenção, de outros conhecimentos, outras palavras, outros modos de viver atuais, renovados. A escola tem se ocupado em transmitir os saberes já constituídos; fazendo isso, o que tem ficado de fora?

É comum encontrarmos defesas do ensino de filosofia, afirmando-o como um meio de desenvolver o pensamento crítico dos estudantes. Nesse sentido, a educação filosófica poderia salvar o mundo da ignorância, da subserviência, de uma vida irrefletida... No entanto, nos questionamos, que modelos de pensamento estão na base dessas afirmações? É uma filosofia que propõe a escuta, a invenção, a criação de outros modos de pensar, viver, sentir que propõe a diferença?

Acostumamo-nos a ver a filosofia como um saber elevado, que necessita de uma bagagem conceitual e cultural mínimas, para ser desenvolvida. Na contemporaneidade, afirmar isso é um pouco “chover no molhado”, assim como afirmar que há muitos que veem as crianças como uma folha em branco, um ser pré-político, um vaso nas mãos do oleiro, como se dependessem exclusivamente de nós para formarem seus gostos, pensamentos, valores, conhecimentos, através de lições. No entanto, vivemos um momento tenso e desafiador com o avanço de ideais conservadores, que tem por base um modelo linear, hierárquico, asséptico... abstrato.

Devir-violão, ao contrário de eliminar as tensões, as abraça; ao invés de neutralizá-las, as potencializa, e traz consigo essa potência filosófica à escuta – em devir. A educação possibilita que infância e filosofia toquem o mundo e sobretudo se desafiem, desestabilizando nossas certezas quando nos encontramos com a inventividade, a sensibilidade e a amizade existente entre a infância e a filosofia, forças que só podem ser percebidas ao nos colocarmos à escuta.

São as crianças a personificação de saberes menores (Gallo, 2014). A elas é destinado o discurso pedagógico que se preocupa em educar, preparar e formar para a cidadania, uma vez que precisam aprender o que é ser cidadão para depois tornarem-se um. Esse discurso carrega na sua base uma “desigualdade de inteligências” (Rancière, 2005), em que a inteligência menor (das crianças estreatantes no mundo e amadoras no que diz respeito a saber viver) é guiada por uma inteligência maior (dos adultos experientes e conhecedores do mundo) através dos caminhos do conhecimento, do bem, da cidadania. As crianças são tidas, logo, como *o futuro da nação, do mundo...*; é depositada nelas a esperança de corrigirem os problemas das gerações anteriores... Nesse sentido, elas não são amadas pelo que são, mas pelo que podem vir a ser.

A escola e a educação não existem de maneira diferente do mundo, da sociedade. Nelas se atravessam e se tocam todos os desafios do mundo. Portanto, a escola é mundo. Nela acontecem encontros e atuam forças com diferentes tonalidades, as quais produzem harmonias ou dissonâncias. Constante (re)criar – e (re)criar-se – em-com-outros, “a relação ensinante é um corpo a corpo. [...] É uma

relação entre gerações diferentes, vivida na singularidade da pessoa. É uma relação geradora, exatamente por ser uma formação educativa” (Ferraro, 2018, p. 36).

A infância desafia a filosofia e a educação a devir-violão... Assim, é possível que a educação escolar, diante de sua organização e necessidades institucionais, seja sensível à multiplicidade de vozes, timbres e ritmos que compõem a escola?

referências

- AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1996.
- FERRARO, Giuseppe. *A escola dos sentimentos: da alfabetização das emoções à educação afetiva*. Rio de Janeiro: NEFI, 2018.
- GALLO, Sílvio. mínimo múltiplo comum. In: RIBETTO, Anelice (Org.). *Políticas poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas)*. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014.
- KOHAN, Walter Omar. *Infância. Entre educação e filosofia*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- KOHAN. Uma educação da filosofia através da infância. In: KOHAN, Walter (Org.). *Ensino de Filosofia: perspectivas*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- MARTON, Silmara Lúcia; RODRIGUES, Allan de Carvalho. The teacher's childhood: lived curriculums in the awakening of experience. *childhood & philosophy*, 14(30), 385–405.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *A pedagogia, a democracia, a escola*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- MAYER, Rui Carlos. *Letras Canibais: um escrito de crítica ao humanismo em educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- NANCY, Jean-Luc. *À escuta*. Belo Horizonte: Edições Chão da Feira, 2014.
- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

recebido em: 14.08.2023

aprovado em: 17.06.2024