

**a escrita e a oralidade na escola como potência na formação humana:
conversações entre kopenawa, sêneca e filosofia com crianças**

betina schuler¹

ppgedu, universidade do vale do rio dos sinos, são leopoldo-rs, brasil
orcid id: 0000-0002-2424-7601

maria alice gouvêa campesato²

mpge, universidade do vale do rio dos sinos, porto alegre-rs, brasil
orcid id: 0000-0002-1965-9564

resumo

Este texto trata de uma experimentação na formação de professoras da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública da região metropolitana de Porto Alegre (RS), por meio de práticas de leitura, escrita e conversação, as quais se desdobram em experimentações com as crianças. Tal processo é pensado nas companhias de Sêneca (2018), com seu conceito de leitura e escrita, de Kopenawa (Kopenawa; Albert, 2015), a partir do conceito de palavra, e de Foucault (2004, 2011), considerando-se o conceito de subjetivação. Tal experimentação, que se deu no encontro entre a escrita e a oralidade, foi tomada para pensar nas contribuições para os estudos que compõem a filosofia com crianças. Nesse sentido, a leitura, a escrita e a contação de histórias teriam menos a ver com informações, e mais com o que estamos nos tornando, com a agilidade do nosso pensamento, com nossa sabedoria. Desse modo, conceitos da antiguidade greco-romana e das comunidades ameríndias brasileiras são tomados como ferramentas potentes para pensar a escola contemporânea como possibilidade, ainda, de formação humana. Para tanto, defende-se a conversação entre os vivos e os mortos via texto na escola, espaço público e coletivo, o que poderia ser tomado como uma perspectiva de subjetivação para um pensamento e uma vida mais afirmativos em tempos de tanta pobreza narrativa.

palavras-chave: escrita; oralidade; palavra; escola; formação humana.

**writing and orality at school as a power in human education: conversations between
kopenawa, sêneca and philosophy with children**

abstract

This text addresses an experiment involving reading, writing, and speaking practices during the training of teachers of early childhood and early grades at a public school in the metropolitan region of Porto Alegre (RS), which were extended as well to children. This process was thought along with the concept of reading and writing of Seneca (2018), with the concept of word of Kopenawa (Kopenawa; Albert, 2015), and considering the concept of subjectivation of Foucault (2004, 2011). The experimentation, which was enabled by approaching writing and orality, was a starting point to think about contributions to studies on philosophy with children. In this sense, reading, writing, and telling stories would have less to do with information, and more with what we are becoming, with the agility of our thinking, with our wisdom. Concepts from Greco-Roman antiquity and Brazilian

¹ E-mail: beschuler@unisinis.br

² E-mail: mcampesato@unisinis.br

a escrita e a oralidade na escola como potência na formação humana: conversações entre kopenawa, sêneca e filosofia com crianças

Amerindian communities were taken as powerful tools to think about human education in a contemporary school as a possibility. To this end, the conversation between the living and the dead was emphasized, considering the use of texts in the public and collective spaces of the schools as a perspective of subjectivation for more assertive thinking and lives in times of poor narratives.

keywords: writing; orality; word; school; human education.

**la escritura y la oralidad en la escuela como potencial en la formación humana:
conversaciones entre kopenawa, sêneca y filosofía con niños**

resumen

Este texto trata sobre un experimento en la formación de profesoras de educación infantil y de los primeros años de la enseñanza básica de una escuela pública de la región metropolitana de Porto Alegre (RS), a través de prácticas de lectura, escritura y conversación, las cuales se desplegaron también en una propuesta con los niños. Tal proceso se elaboró en compañía de Séneca (2018), con su concepto de lectura y escritura; de Kopenawa (Kopenawa; Albert, 2015), a partir del concepto de palabra; y de Foucault (2004, 2011), considerando el concepto de subjetivación. Este experimento, que ocurrió en el encuentro entre la escritura y la oralidad, se tomó para reflexionar sobre posibles contribuciones a los estudios que componen la filosofía con niños. En este sentido, leer, escribir y contar historias tendrían menos que ver con información, y más con lo que nos estamos transformando, con la agilidad de nuestro pensamiento, con nuestra sabiduría. De este modo, conceptos de la antigüedad greco-romana y de las comunidades amerindias brasileñas se toman como herramientas potentes para pensar la escuela contemporánea como una posibilidad, aún, de formación humana. Para ello, se defiende la conversación entre los vivos y los muertos a través del texto en la escuela, espacio público y colectivo, lo que podría tomarse como una perspectiva de subjetivación para un pensamiento y una vida más afirmativos en tiempos de tanta pobreza narrativa.

palabras clave: escritura; oralidad; palabra; escuela; formación humana.



a escrita e a oralidade na escola como potência na formação humana: conversações entre kopenawa, sêneca e filosofia com crianças

palavras iniciais

Neste ensaio, buscamos pensar a potência da escrita e da oralidade como práticas possíveis de subjetivação no espaço singular da escola no presente, na formação de professores e na experimentação com as crianças. Para tal, tomamos três conceitos de modo entrelaçado: o conceito de palavra sob a perspectiva de Kopenawa (Kopenawa; Albert, 2015), o conceito de escrita e leitura em Sêneca (2018) e o conceito de subjetivação desenvolvido por Foucault (2011). A tentativa de articular tempos e perspectivas aparentemente tão distantes para olhar a experimentação realizada na escola pública no presente coloca-se como uma possibilidade diante da questão da formação humana em um país desigual como o nosso, que, historicamente, desconsiderou a filosofia dos povos originários, reduzindo-a a crenças, justamente por permanecerem por muitos séculos na dimensão oral. Nesse sentido, gostaríamos de retomar a potência de encontro entre adultos e crianças, entre a escrita e a oralidade, entre o texto e a contação de histórias, como algo que ainda pode durar nestes tempos de aceleração em que vivemos.

Em um tempo marcado por excessos de concorrência e desempenho, extremismos violentos e tagarelice em redes sociais, como pensar o espaço da escola, a partir das práticas orais e escriturais, como um possível, como uma forma de encontro entre os vivos e os mortos, para, mais uma vez, renovarmos o mundo? De que modos as tradicionais práticas da antiguidade greco-romana poderiam juntar-se com as tradicionais práticas ameríndias, para pensarmos contemporaneamente a formação humana e a importância da escuta, da conversação e da escrita, em que a palavra é um elemento pedagógico que nos ajuda a pensar a escola em tempos de uma *stultitia* generalizada? Com essas questões, pusemo-nos a problematizar a formação humana na escola e a movimentar-nos em defesa da escrita e da oralidade na formação de professores e na experimentação com as crianças em sala de aula como práticas possíveis de subjetivação que ampliam o pensamento e a vida.

a escrita e a oralidade na escola como potência na formação humana: conversações entre kopenawa, sêneca e filosofia com crianças

conversações entre antiguidades e o presente

O conjunto de crises que experimentamos no presente põe em questão o modo de vida capitalista e o papel do humano no planeta, marcados fortemente por uma racionalidade neoliberal e por violências de toda ordem, como as ameaças e ataques às escolas. No cenário político, crescentes movimentos de natureza fascista vêm se capilarizando em diversos países do mundo, promovendo atos que buscam subjugar ou exterminar o *outro*. No âmbito ecológico, vivemos uma crise sem precedentes na história da Terra no Antropoceno³, esta era geológica que põe em risco a integridade do planeta e dos seres que nele habitam. No campo educacional brasileiro, nos últimos anos, vivemos o desmonte das políticas públicas, o que dificultou o acesso à escolarização, esmaeceu a figura do professor e transformou o currículo em uma lista de habilidades e competências que precisam ser rapidamente aplicáveis para serem justificáveis.

Se, por um lado, essas crises provocam-nos sensação de impotência, por outro, podem ser uma abertura para pensarmos, coletivamente e de outras maneiras, um mundo possível e comum a todos os seres. Essa é nossa aposta quando voltamos a atenção ao campo educacional, tomando a *oralidade* e a *escrita* no espaço da aula: esse lugar público onde aprendemos a *ser* na relação com a diferença e com o outro, entrando em contato com as coisas do mundo, apresentadas como bem comum mediante o compartilhamento da palavra. Voltaremos, então, à antiguidade greco-romana e aos povos originários brasileiros para recolher duas questões de suma importância ainda no presente: a escrita e a oralidade no processo de formação humana.

Para os povos ameríndios, cuja tradição se assenta na oralidade, a escuta é elemento essencial para que a sabedoria (ancestral, dos mais velhos, da mata, dos espectros) se conserve. Também é sua forma de estudo e fonte de potência para

³ “O nome Antropoceno foi cunhado pelos cientistas Paul Crutzen e Eugene Stoermer (2000), tendo em vista o diagnóstico relativo às mudanças climáticas, que prevê cenários de grande transformação, incluindo riscos de extinção de inúmeras espécies. Reflexões subsequentes colocaram em dúvida se essa força geológica seria mesmo o ‘antropos’ – a humanidade em geral – ou se não seria melhor especificar o momento em que uma determinada parcela da humanidade passou a se converter em uma ameaça real. Não seria melhor falar de Capitaloceno (Moore, 2016), Plantationceno (Haraway; Tsing, 2018) ou então Chthuluceno (Haraway, 2016)?” (Sztutman, 2022, p. 131).



resistirem aos perigos a que estão expostos desde os primeiros contatos com os *povos da mercadoria* (Kopenawa; Albert, 2015). É na memória ancestral, transmitida de boca a ouvido às gerações, que encontram sabedoria para lidar com situações inerentes à existência humana, tais como o sofrimento, a morte e o amor, em articulação com as demais formas de vida da Terra. Dizeres não escritos, muito antigos, permanecem vivos, funcionando como preceitos de vida, mas são desconsiderados como filosofia por não estarem escritos.

No campo educacional, a aproximação de povos de tradição oral vem a contribuir, sobremaneira, para um necessário alargamento epistemológico, visto que o modelo ocidental moderno parte da premissa de que a cultura escrita pode organizar-se de modo distante da linguagem oral. Assim, toda uma vivacidade de base acústica, outrora musical, vai-se circunscrevendo à adequação linguística, que no presente se reduz a um fim utilitário de mera comunicação e registro. Vivemos hoje uma crescente dificuldade em saber narrar, contar histórias e escutar. Vivemos nas escolas o esmaecimento da leitura compartilhada e da escuta e da leitura como exercícios para pensar a si mesmo e os demais.

Ao tomarmos Kopenawa (Kopenawa; Albert, 2015), percebemos que a palavra transcende o significado, a unidade linguística e o propósito burocrático que reduz a linguagem à atividade de troca, *supostamente* equivalente, entre perguntas e respostas. As palavras, tomadas como um testemunho, sempre plurais, cujas múltiplas camadas de tempo coabitam e se anunciam em bloco, constituem o mundo indígena. Ao penetrarmos nesse *mundo* para pensar a escrita e a oralidade na aula, deparamo-nos com a questão: como tomar a oralidade como um conceito em um pensamento que se forja no oral? Para tal, fizemos o exercício de buscar por concepções implicadas no termo *palavra*, utilizado por Kopenawa, e posteriormente estabelecemos uma equivalência entre *palavra* e *oralidade*. Dessa forma, quando utilizamos aqui o vocábulo *palavra* com base nas concepções expressas pelo xamã, é ao conceito ocidental de *oralidade* que nos reportamos. Uma equivalência por certo ousada, ainda que necessária. A partir disso, apresentamos brevemente três das concepções de palavra: *do tempo do sonho*, *da imagem do gavião kãokãoma* e *da ecologia*.

Palavras do tempo do sonho dizem de uma atemporalidade onírica, que inicia

a escrita e a oralidade na escola como potência na formação humana: conversações entre kopenawa, sêneca e filosofia com crianças

no silêncio da floresta, quando os xamãs bebem o pó de *yãkoana*. Isso lhes possibilita ouvir os cantos dos espíritos *xapiri*, apreciar suas danças de apresentação e aprender “as coisas de verdade” (Kopenawa; Albert, 2015, p. 77). Esse elemento onírico aproxima-se muito das antigas práticas filosóficas greco-romanas, esmaecidas hodiernamente, pois estamos ocupados demais neste mundo pautado pela lógica do capital (Ribeiro, 2015).

Palavras da imagem do gavião kãokãoma conduzem-nos a uma forma diversa da moderna de conceber a arte da oratória. Na polissemia indígena, o *discurso* tem lugar destacado no ensino, na negociação e na diplomacia. Os Yanomami, por exemplo, utilizam três verbos para *discursar*: *hereamuu*, *wayamuu* e *yãimuu*⁴. O *wayamuu* refere-se a notícias; o *yãimuu*, a negociações; e os discursos *hereamuu* são os proferidos pelos *grandes homens*, que se dirigem aos seus, incentivando-os à caça e ao trabalho nas roças. “Evocam o primeiro tempo dos ancestrais tornados animais e se expressam com sabedoria” (Kopenawa; Albert, 2015, p. 326). Para discursar assim, é preciso obter a imagem do *kãokãoma*, gavião de voz robusta que dá potência às palavras das exortações, que *descem* “por conta própria, não é preciso ser xamã” (Kopenawa; Albert, 2015, p. 381). Essa voz sinaliza à “garganta como falar bem. Faz surgir nela as palavras, umas depois das outras, sem que se misturem ou percam sua força. Permite-nos estender em todas as direções as palavras de um pensamento ágil” (Kopenawa; Albert, 2015, p. 326).

Palavras ecológicas evidenciam a relação dos Yanomami com o que entendemos por *ecologia*: palavras que lhes foram dadas desde os primeiros tempos por *Omama*, o “‘centro da ecologia’, criador dos *xapiri*, sem os quais a terra-floresta esquenta, torna-se doente, acaba” (Sztutman, 2019, p. 96). O xamã diz que, se sua história fosse escrita em “pele de papel”, os brancos entenderiam que são tão antigas quanto seu povo, pois seu modo de vida se articula ao dos demais seres (humanos e não humanos): eles praticam a ecologia muito antes de os brancos introduzirem essa palavra (Kopenawa; Albert, 2015).

Assim, como podemos tomar a palavra da perspectiva do sonho, da imagem de *kãokãoma* e da ecologia para pensar a escrita e a oralidade na escola

⁴ Verbos intransitivos empregados por Albert (Kopenawa; Albert, 2015) como substantivos.



contemporânea junto às crianças? Qual o sentido dessas forças ancestrais para a educação no presente?⁵

A insistência de Kopenawa “sobre o lugar da fala na composição” (Sztutman, 2019, p. 100) de outra política atenta para o cuidado e a potência transformadora da linguagem, mesmo quando escrita, porque nos ofereceria “[...] uma lição de escuta, uma possibilidade de afecção capaz de transformar nosso aparelho auditivo e cognitivo” (Sztutman, 2019, p. 100). E é pontualmente a dimensão da escuta que possibilitará a composição da tradição ameríndia com a tradição estoica na antiguidade greco-romana, o que aqui tomamos como possibilidade de constituição de um *ethos*, de um modo de existência e de uma forma de resistência no presente, quando assumimos a escrita e a oralidade na escola como uma escuta em tempos de tanta tagarelice, de opiniões performadas e de dispersão hiperconectada.

Essa escuta pede certa desaceleração, ruminação, um tipo específico de atenção, para que possa virar um preceito de ação, e pede, sempre, a figura de um mestre. Por isso, poderíamos advogar por uma ética da escuta via escrita e oralidade nas escolas do presente como defesa de uma formação humana que passe pelo encontro com os grandes mestres. É nesse ponto que aproximamos essa perspectiva das lições de Sêneca. Portanto, precisamos recuperar, mesmo que brevemente, o conceito de escrita e leitura para o filósofo estoico.

Nas *Cartas a Lucílio*, após longo tempo de ensino oral, em função da distância, Sêneca (2018) partirá para as epístolas como um tipo de encontro para pensar os modos como nos conduzimos. Assim, trará a escrita e a leitura sempre de forma integrada, como uma oferenda ao outro, uma equipagem, uma companhia, um alimento para a vida. O melhor sintoma de sabedoria seria, então, a concordância entre os atos e as palavras e estar sempre em contato com os grandes mestres, seja oralmente ou por escrito. Mestres não como nossos donos, mas como guias, não importa em que século tenham existido. Por isso, Sêneca (2018) fala em distribuir palavras como sementes, para que se possam apurar os ouvidos. Para tanto, a lentidão faz-se essencial, para experimentar cada palavra, para que possa

⁵ Não entraremos no funcionamento das modalidades de verificação nessas diferentes tradições, o que ficará para estudos futuros, pois o que aqui nos interessa é justamente pensar o ponto comum nessas concepções: o encontro via escuta (oral ou escrita) com os grandes mestres.

a escrita e a oralidade na escola como potência na formação humana: conversações entre kopenawa, sêneca e filosofia com crianças

transformar-se em princípio de ação. Ler, escrever, narrar, para que não nos contentemos com nós mesmos, para que possamos recolher as palavras de diferentes séculos e geografias, para transmutá-las, para que passem a ser nossas, para que nos fortaleçam, nos tragam pertença e também estranhamento. Trata-se de escrita e leitura como prática possível do cuidado de si, como forma de problematizar os modos de servidão dos outros e de nós mesmos, como possibilidade de criarmos uma bela vida.

Também dos estudos da antiguidade greco-romana, em textos como *A hermenêutica do sujeito* e *A escrita de si*, Foucault (2004, 2011) recuperará a possibilidade da leitura e da escrita como práticas do cuidado de si, especialmente em Sêneca. Para tanto, Foucault (2004, 2011) argumenta que, para que a escrita e a leitura possam funcionar como práticas de subjetivação, necessitam ser exercitadas a ponto de virarem princípios de ação para melhor conduzir-se, para que haja equipagens à mão para fazer lidação consigo e com os demais em meio à vida. Nessa perspectiva, especialmente as cartas teriam uma dupla função, pois podem funcionar como reativação: equipar-se e equipar o outro. Assim, a carta seria como uma oferenda ao outro, em que o olhar para si se encontra com o olhar do outro, em que a escuta e o recolhimento do que se leu se desdobrem na escrita para si e para o outro.

Isto posto, interessa-nos perguntar, juntamente com esses clássicos, o que estamos nos tornando no presente, quando diagnosticamos uma pobreza narrativa, negacionismos e ataques frequentes às escolas e aos professores, tidos como obsoletos. Realizado o diagnóstico de uma *stultitia* espetacularizada, algumas perguntas se colocam: quando a leitura e a escrita são reduzidas a habilidades pragmáticas e ao monitoramento de indicadores, como podemos aprender com os grandes mestres a potência da leitura, da escrita e da oralidade? Qual sua força para pensarmos a formação humana na escola, talvez, ainda, um dos poucos espaços democráticos, coletivos e públicos em que crianças e jovens aprendem determinados modos de vida? Como tomar essas perspectivas ameríndias e estoicas para pensarmos a leitura, a escrita e a oralidade combinando-se na palavra, não como um repertório de elementos mortos, mas como um testemunho de vida?



Como recuperar a palavra e a dimensão narrativa na formação humana no espaço da escola como um tempo de conversação e de escuta, como uma fresta de resistência na racionalidade neoliberal da superconcorrência? Como essas perguntas nos ajudam a pensar a filosofia com crianças na escola?

A partir daí, fomos inspiradas a uma experimentação na formação de professoras e em seus desdobramentos com as crianças em uma escola pública, para pensarmos e vivermos juntas a dimensão da escrita e da oralidade ainda como prática possível de subjetivação. Não se tratou de a universidade ensinar às professoras como desenvolver práticas de leitura e escrita nas salas de aula. Tratou-se de um encontro entre professoras, crianças, textos, escutas e conversações para tomarmos a vida como matéria de problematização.

um pouco da formação com as professoras: perguntas bobas e de propósito

Esta experimentação ocorreu com um grupo de professoras de uma escola pública da região metropolitana de Porto Alegre (RS), estendendo-se por todo o primeiro semestre de 2023. Começamos em uma semana de muitas ameaças de ataques contra as escolas no Brasil⁶; então, o tema da violência e do medo era uma questão. Iniciamos entregando cartas de Sêneca (escritas a Lucílio) às professoras, que tiveram vários dias para lê-las; nos encontros, conversamos e pensamos com e a partir das cartas, também realizando leituras em voz alta.

Juntamente com as cartas de Sêneca, que eram sempre retomadas, fizemos práticas de leitura e escritura no encontro com outros textos filosóficos e literários, sempre perpassados pela conversação no grupo, para tomarmos a leitura do outro e a escrita do outro como provocações para pensarmos como essas cartas escritas há tanto tempo, não de forma romântica, mas como equipagem, poderiam ainda nos fazer pensar sobre nosso lugar de professoras na discussões sobre a violência vivenciada e o medo sentido por alunos e professoras. Medo que produziu crianças trazendo objetos para a escola para se protegerem. Medo que produziu crianças que ficaram dias sem frequentar a escola. Medo que produziu turmas trancadas nas

⁶ A data seria “comemorativa” em alusão ao aniversário de Adolf Hitler, o que foi tomado como inspiração para o massacre em Columbine nos Estados Unidos em 1999.

a escrita e a oralidade na escola como potência na formação humana: conversações entre kopenawa, sêneca e filosofia com crianças

salas de aula. Como tomar o medo e a violência como objeto para o exercício do pensamento para além dos manuais de como “bem se comportar”? O que pode uma carta? O que pode uma leitura? O que pode uma escrita? O que pode uma escuta diante de tudo isso?

Desde o início, muitas professoras marcaram a boniteza de receber uma carta depois de tanto tempo, e uma carta que chegava de tão longe. Uma dessas foi a carta 84, na qual Sêneca (2018) trata da escrita e da leitura utilizando a figura das abelhas, que recolhem o que está no mundo, para transformarem isso em força, tomando a leitura e a escrita de formas muito conectadas.

Sêneca escreve cartas com muitas perguntas, e as professoras trouxeram muito fortemente também a dimensão da pergunta que se encontra nas cartas. Então, interrogamo-nos: como sustentar perguntas, muitas vezes “embaraçosas”, que vêm das crianças? Como sustentar perguntas? Como fazê-las durar? Como fazê-las expandir o pensamento e a vida?

Nessa conversação sobre as perguntas, as professoras classificaram-nas em duas categorias: “perguntas de propósito” e “perguntas bobas”. As perguntas de propósito seriam as perguntas sérias, e as perguntas bobas seriam as questões fora do contexto da escola, as que não importam. A palavra *propósito*, etimologicamente, está vinculada com pôr à vista algo que realmente tem uma intenção.

Sobre as perguntas bobas, problematizamos a argumentação feita tomando a figura do bobo da corte na Idade Média⁷. Apesar de serem responsáveis por “entreter a nobreza”, muitas vezes eram os únicos que podiam falar a verdade para o rei, sem o risco de morte. Falar a verdade de forma boba era poder falar a verdade, em uma arte que brinca entre o riso, o excesso, o exagero e o grotesco. Aqui nos interessa esse conceito para pensarmos a verdade não apenas vinculada ao logos, mas a um *ethos*, ou seja, um discurso que nos transforma.

As professoras, então, produziram cartazes com perguntas bobas e com perguntas de propósito, já se deslocando do entendimento inicial. Como a preocupação em questão era a violência na escola, o processo de escrita em um dia específico realizado com as professoras envolveu o seguinte procedimento.

⁷ Apesar de essa figura já aparecer de forma muito similar no Egito e na Roma antiga.



Primeiramente, cada professora deveria ler um dos manuais *anti-bullying* disponibilizados na escola (com formato de escrita com uso de “tu deves” e receitas de comportamento) e retirar uma palavra e/ou expressão. Em um segundo momento, deveria ir para as cartas de Sêneca (para pensarmos que outra forma também arrasta o conteúdo) e retirar uma palavra e/ou expressão. Por fim, deveriam compor essas duas palavras para criar uma pergunta de propósito e uma pergunta boba.

As perguntas de propósito foram: “Qual a função do estômago no sistema digestivo?”; “Qual a definição de bom caráter?”; “Em qual momento surge uma vítima?”; “A vítima é sempre a pessoa que tem bom caráter?”; “A palavra ‘alegria’ é classificada como substantivo ou adjetivo?”; “Dificuldades momentâneas são como alimentos mal digeridos?”; “É possível praticar o respeito ao próximo mesmo havendo preconceito?”; “A linguagem corporal e o excesso de cuidado com o corpo podem indicar descontrole mental?”.

As perguntas bobas foram: “Por que o medo dá borboletas no estômago?”; “Por qual motivo devemos beber água?”; “Como agressores demonstram sua inteligência?”; “Para ser considerado vítima, tem que ter bom caráter?”; “Qual o sentido do respeito quando há preconceito?”; “Como ter alegria no dia a dia, rodeado com pressão e exigências?”; “O que é ser um ‘bom aluno’?”; “Opressores têm cicatrizes?”.

Essa distinção feita entre o tipo de perguntas – as “sérias”, “escolares”, “acadêmicas”, “científicas”, ou seja, as *perguntas de propósito*, e as “lúdicas” ou “infantis”, “não escolares”, “não acadêmicas”, “não científicas”, isto é, as *perguntas bobas* – funciona para pensarmos a dimensão da pergunta como professoras e na dimensão da pergunta junto a alunos e alunas, além de deslocar a discussão sobre o medo e a violência de uma dimensão moralizante para uma dimensão filosófica, que se interroga e interroga o próprio pensamento. Em tempos de excessos (de opiniões, de informações, de produtos, de consumo e de individualismos) e de carência (de estudo, de leitura atenta, de problematizações, de cuidado com o mundo e com o(s) outro(s)), o exercício escritural subverteu a linguagem do “tu deves”, tão fortemente marcada na educação e na formação de professores, para um

tempo e uma relação com a leitura, a escrita e a oralidade, provocando-nos a problematizar sentidos, e não a fixá-los. Assim, “filosofia e infância configuram campos de luta permanente contra a tendência à acomodação do pensamento, contra a prioridade dada às respostas definidoras, contra o esforço das certezas” (Trindade; Richter, 2018, p. 714).

Dessa forma, a perspectiva da filosofia com crianças operada nesse espaço traz a possibilidade de deslocarmos-nos de uma relação com as crianças e jovens a partir de uma “fazeção” de atividades que devem ser cumpridas, para experimentarmos perguntar como exercício de pensamento. As professoras traziam, no início, a perplexidade de algumas perguntas que vinham das crianças, e passamos a valorar a grande potência disso: não seria a escola um lugar de poder lidar com o espanto, com a perplexidade, com o maravilhamento? (Rosário, 2019).

A partir das interrogações, as professoras relataram um processo importante de olhar para as perguntas de outros modos, de olhar para suas vidas de outros modos, de olhar para a escola de outros modos. Fortalece-se uma perspectiva de sustentar as perguntas e de também questionar como ajudamos as crianças com repertórios para pensarmos juntas. Daí pensarmos em propor exercícios filosóficos com as crianças, considerando as dimensões *perguntas bobas* e *perguntas de propósito*, sendo que cada professora, da educação infantil até o 5º ano do ensino fundamental, criou experimentações com suas turmas a partir de imagens, textos literários, rodas de conversação e teatro, entre outros. Depois de experimentarem esse exercício com as crianças, mediante diferentes procedimentos didáticos, com as perguntas bobas e de propósito, as professoras trouxeram para nossos encontros as problematizações, conversações e produções escritas realizadas pelas crianças com base em perguntas.

Percebeu-se, na conversação com as professoras, uma regularidade: as perguntas de propósito das crianças vieram muito relacionadas ao conteúdo escolar, em um formato mais informativo, que poderia ser avaliado (perguntas fechadas), e as perguntas bobas eram as que abriam, muitas vezes, para perguntas poetizadas, perguntas filosóficas. Perguntas bobas faziam composições com as vidas das crianças, com seus cotidianos, com a arte; eram mais poéticas e



fabuladoras, mas inventivas e brincantes. Assim, pensamos que a pergunta boba também tem uma intencionalidade e um tipo específico de atenção. Podemos trazer, como algumas dessas perguntas bobas: “Por que os cientistas não fazem poções pretas?”; “Por que alguns animais são mais lentos?”; “Você toma banho?”; “Por que o Cebolinha chama a Mônica de baixinha se eles têm o mesmo tamanho?”. As perguntas de que as crianças mais gostavam eram as bobas. Essa experimentação das professoras com as crianças criou um tempo e um lugar para o espanto, para aquilo que não se sabe, para a interrogação mais liberada de julgamentos, um tempo e lugar mais abertos ao exercício do pensamento e à fabulação.

Na racionalidade neoliberal na qual vivemos, em que tudo é da ordem da produção, esses exercícios, tanto com as professoras quanto das professoras com suas turmas, foram criando deslocamentos, salvando-nos, mesmo que em brechas, do que Berardi (2020) chama de uma asfixia da linguagem. Abriu-se um tempo para pensar o lugar do bobo em nossa vida, o lugar do espanto, da admiração, da pergunta, da potência da ignorância; pensar o que se pensa da vida em meio à violência cotidiana, não na ordem do “tu deves”, como se encontra nos manuais *anti-bullying*, mas no encontro entre a literatura, a filosofia, a arte. Encontro entre uma professora e sua turma com as perguntas, encontro com tipologias de escrita que precisam ser inventadas para sustentar as perguntas bobas e o exercício filosófico. A partir disso, trazemos um exemplar do trabalho realizado com uma turma de educação infantil.

um pouco sobre o entre: entre cartas de Sêneca e cartas do lobo mau

No meio do encontro com as professoras, surgiu a frase: “Eles não conseguem fazer uma pergunta”. Pensamos juntas que isso não era possível. A professora estava trabalhando a história dos Três Porquinhos com uma turma da educação infantil. Obviamente, podemos problematizar a moralização dos contos de fadas e a produção das infâncias, mas aqui optamos por pensar o que fazer a partir desse texto, que já estava sendo trabalhado com as crianças pela professora. Como estávamos nos encontrando com as professoras por meio das cartas de Sêneca, pensamos, então, nas cartas – o lobo escrevendo cartas para as crianças. A

a escrita e a oralidade na escola como potência na formação humana: conversações entre kopenawa, sêneca e filosofia com crianças

primeira carta enviada pelo lobo para as crianças foi lida pela professora e dizia assim:

Carta 1

Queridas crianças,

Soube que vocês leram a história dos Três Porquinhos com sua professora e que eu apareço bastante nesse texto.

Eu gostaria muito de poder ir até São Leopoldo visitá-las, mas perdi o último trem e não chegarei a tempo. Então, estou enviando esta carta para vocês como uma forma de conversarmos.

Gostaria muito de saber sobre a vida de vocês e também de contar coisas da minha vida, porque eu faço outras coisas além de morar na floresta, atalhar caminhos para pegar os três porquinhos e entrar na casa deles sem ser convidado. Vocês ficaram curiosas sobre mim? Sobre o que mais eu faço da vida? O que mais vocês gostariam de saber? O que gostariam de me perguntar?

Como não estou com vocês, penso que poderiam fazer as perguntas, e a sua professora poderia escrever e me enviar. O que acham? Também poderiam fazer desenhos, como forma de me perguntar. Gostaram da ideia?

Se sim, ficarei esperando as cartas de vocês.

Meu endereço é Rua Torta da Floresta, n. 12, Bairro das Bananeiras, na cidade de Lobópolis.

Um forte abraço em cada um e em cada uma de vocês. E não se preocupem, porque atualmente prefiro doces a criancinhas.

Lobo mau.

A partir da leitura da professora em uma roda de conversação, as crianças ficaram encantadas com o fato de uma carta ter sido escrita para elas – e mais: uma carta do lobo mau. Logo, foram trazendo várias questões:

“Fiquei com medo do lobo.”

“Não, não me deu nem um arrepio”.

“Não estou mais com medo dele, porque ele prefere comer doces.”

“Eu acho que ele mudou de ideia porque queria comer mais doce e não gostou do sabor do porquinho.”

“Acho que o lobo mau não gostou do rabinho do porco.”

“Acho que ele está vindo pegar a gente”.

Junto com a leitura em voz alta, a carta circulou entre as crianças, e, nessa



roda de conversação, a professora propôs que elas também fizessem perguntas ao lobo:

“Por que ele tem dente grande?”

“Por que os dentes são afiados?”

“O lobo tem uma varinha para transformar as crianças em doces e comer?”

“Se colocar [a gente] no forno, será que a gente vai morrer?”

“Por que ele é peludo?”

“Por que tem olhos grandes?”

“Por que o lobo tem as garras afiadas?”

“Por que o lobo se parece com um cachorro?”

“Por que o lobo tem orelhas grandes?”

“Por que ele tem a boca grande?”

“Será que o lobo falou que preferia doce para nos enganar e nos pegar?”

“Por que ele tem um nariz grande?”

Depois disso, as crianças desenharam e criaram enredos a partir do desenho. Então, surgiram as discussões de vingança, arrependimento, transformação, medo, violência, as quais foram sendo trabalhadas mediante rodas de conversação, desenhos, elaboração de perguntas no coletivo, entre outros, o que foi abrindo possibilidades de trabalhos posteriores para a elaboração de narrativas. Pensar junto com as crianças, por meio das perguntas do lobo e por meio das perguntas delas, foi deslocando os valores de bem e mal, não como da ordem do “tu deves” do julgamento, mas para começar a pensar novamente sobre isso com elas, como se fosse a primeira vez. Seria essa uma forma diferente de olhar para as questões de violência e medo na escola, para além dos manuais *anti-bullying*, compondo via fabulação e pergunta? Seria um modo de fazer de algo básico, comum, corriqueiro, um mundo a conhecer? Depois dessa primeira rodada, o lobo respondeu com uma segunda carta:

Carta 2

Queridas crianças,

Acreditam que eu estava me organizando para ir pessoalmente visitar vocês, mas, com o ciclone extratropical de dias atrás, a estrada que leva da minha casa na Rua Torta até São Leopoldo está bloqueada; então, tive que novamente conversar com vocês por carta. Mas tudo bem, não é? O que vocês acham de conversarmos por cartas?

A professora de vocês me enviou as cartas com suas perguntas. Primeiramente, gostaria de dizer que vocês não precisam se preocupar, porque atualmente eu só como doces mesmo. Mas fiquei com vergonha, porque algumas gurias disseram que eu não escovo os dentes e posso ficar até banguela. A partir de agora, prometo que vou escovar meus dentes três vezes por dia. O problema é que meus dentes são muito grandes e demora muito, além de gastar muita pasta dental. Mas vou me esforçar.

Vocês me enviaram perguntas bem difíceis, hein, criançada esperta!

Uma criança me perguntou se eu tenho uma varinha que transforma crianças em doces. Não, eu não tenho, mas acho que consigo outros jeitos de transformar as coisas. O que vocês acham que é transformar uma coisa em outra? Vocês acham que as coisas podem se transformar? Como vocês conseguem transformar alguma coisa? Vou ficar esperando vocês me contarem.

Outra pergunta questiona se eu colocar vocês no forno, se irão morrer. Prometo que não colocarei ninguém no forno, promessa de dedinho, porque o forno queima ou assa tudo o que entra, e eu quero continuar trocando cartas com vocês.

Outra queridona me perguntou por que tenho olhos tão grandes. Diz a história que é para ver melhor. Será que quem tem olhos grandes enxerga melhor? Será que o que o meu olho vê é o mesmo que o seu olho vê? Será que o que a sua professora vê na sala é o mesmo que você vê? Todo mundo enxerga do mesmo jeito e a mesma coisa?

Quanto à pergunta sobre minhas garras afiadas, as mantenho assim porque acho muito estiloso. Atualmente, estou pintando cada uma de uma cor diferente.

Outro guri, muito inteligente, me perguntou por que o lobo se parece com um cachorro. Vocês acham que parece? O que é parecido? O que é diferente? Será que os lobos se transformaram em cachorros? Vocês ficaram curiosas sobre isso? Eu também. Se vocês fizerem uma pesquisa sobre isso, poderiam me enviar uma carta contando o que descobriram?



Já a pergunta das orelhas, nariz e boca grande é de fácil resposta: porque puxei isso da minha mãe e do meu pai, que tinham orelhas, narizes e bocas grandes. Vocês me acham bonito? O que é ser bonito? Todo mundo acha bonita a mesma coisa?

E ainda uma criança ainda me interroga se eu uso táticas para saber se sou mau ou não. E eu pergunto para vocês: vocês não usam táticas no jogo de futebol? Não usam táticas nos jogos de memória? Vocês são sempre bons? Vocês são sempre maus? Alguém pode ser bom e fazer alguma coisa ruim? Alguém pode ser ruim e fazer alguma coisa boa? Nascemos ou aprendemos a ser bons e maus? O que vocês pensam sobre isso? Por quê? Por favor, me deem um exemplo.

Gente, fiquei muito feliz ao receber a carta com as perguntas de vocês que a professora gentilmente me enviou. Eu moro sozinho, então, a sua carta me fez companhia. Vamos continuar trocando cartas? Se quiserem, vocês já têm o meu endereço.

Um forte abraço do seu correspondente,

Lobo.

P.S.: Estou enviando uma fotografia da minha casa, que tirei com muito carinho para vocês.

Esse movimento de idas e vindas que o exercício epistolar proporcionou às crianças e às professoras convida-nos, mais uma vez, a perguntar: *o que pode a escola?* A intenção aqui não é oferecer uma resposta, mas deixar a pergunta como um convite ao pensamento, sobretudo porque vivemos em tempos de muitas respostas e de poucas perguntas; tempos de excesso de certezas, de carência de questionamentos e de pobreza narrativa. Isso nos provoca a pensar que, apesar da insistência em resultados quantificáveis, índices, metas, percentuais e dados, a escola é ainda um lugar em que se fazem perguntas; um lugar onde é possível experimentar perguntas “bobas” e, com isso, experimentar-se, sempre em companhia do(s) outro(s). É a “experiência, e não a verdade”, dizem Larrosa e Kohan (2017), “o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido”.

Vale ressaltar que não se está negando a importância de resultados nem da transmissão de saberes historicamente produzidos ao longo dos séculos. Porém, isso é pouco diante do que pode a escola, em face de sua potência de provocar outros e novos afetos e modos de existir em um mundo comum que se apresenta velho aos recém-chegados e que por eles será renovado (Arendt, 2016). Assim, “a criança, objeto da educação, possui para o educador um duplo aspecto: é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação; é um novo ser humano e é um ser humano em formação” (Arendt, 2016, p. 234-235).

Isso vem a colocar em evidência o caráter singular do *ofício do professor*⁸, pois tal ofício requer um conhecimento muito específico e, por isso mesmo, não pode ser desempenhado por qualquer um ou por qualquer outro profissional ou *expert*. Isso porque, como argumenta Virgínia Kastrup (2005, p. 1285), “para ser mestre não basta transmitir informações novas, que logo serão substituídas por novas informações novas e igualmente descartáveis, mas produzir uma experiência nova, que não envelhece, que conserva sua força disruptiva e se mantém sempre nova”. Apostamos na mestria que oferece experiências capazes de promover brechas em um mundo pautado por um modo de vida que já se mostrou hostil às demais existências que não as ocidentais, modernas, capitalistas. Isso justamente porque se trata de um compromisso com a apresentação do mundo e com a condução das condutas das novas gerações em um mundo povoado por outros, sejam humanos ou não.

Sandra Corazza (2019, p. 8) diz que “toda a docência é feita de tradução”, tradução essa que se dá em “camadas tradutórias, pelas quais as gerações de professores vêm se fazendo responsáveis. É por isso que leituras, falas e textos de professores despertam o desejo de mais leituras, falas e textos; o que leva as matérias a serem transportadas pela mobilidade dessas mesmas traduções” (Corazza, 2019, p. 8). Aqui se encontra algo muito bonito e forte na relação professor-aluno: provocar o desejo por mais. Em se tratando da experimentação filosófica com

⁸ Jorge Larrosa, em sua obra *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor*, mostra “o ofício de professor como um ofício milenar, que muda de acordo com as épocas e as funções às quais se atribui, mas muito similar no que se refere à materialidade concreta de seu trabalho e aos gestos básicos que a constituem” (Larrosa, 2018, p. 10).



crianças aqui exposta, o desejo voltou-se a perguntar: perguntas de propósito, perguntas bobas.

Outro aspecto do exercício filosófico experimentado na correspondência estabelecida entre as crianças e o lobo diz respeito à palavra tomada desde sua força-potência, que esgarça o sentido do texto, possibilitando, a um só gesto, a criação, a experimentação, o rompimento da distinção entre o universo “real” e “ficcional”. Essa forma dialógica se estabelece na cumplicidade da troca de segredos entre as crianças e o personagem que se materializa e se atualiza na escola a partir dos medos, angústias, brincadeiras e perguntas das crianças.

Isso também nos ajuda a pensar sobre o forte traço da oralidade. Apesar de estarmos imersos na cultura escrita há muitos séculos – desde a invenção do sistema alfabético na Antiguidade, passando pela popularização da escrita, com a invenção da prensa e, mais intensamente, com a universalização do ensino com a escola moderna e a constituição da literatura infantil dos contos de fadas (que ainda tem tanta regularidade nas escolas) –, o espaço escolar ainda consegue estabelecer uma forte relação com a tradição oral, da qual somos herdeiros e que partilhamos com outras tradições não ocidentais.

O texto moralizante, sim, dos Três Porquinhos, constituído no gênero conto de fadas na modernidade, resulta de um longo processo de contação de histórias de forma oral. A palavra “conto” tem origem no latim e apresenta duas dimensões de sentido: oralidade e ficcionalidade. As dimensões da oralidade e da ficcionalidade, mediante as trocas de cartas na experimentação filosófica com as crianças, aqui brevemente explorada neste texto, apontam-nos que “as crianças nos oferecem a possibilidade de um declínio necessário para habitarmos o mundo da linguagem não se adaptando tão cegamente, tão civilizadamente a esse mundo. Oferecem-nos imagens para que possamos ainda existir ou ainda (re)sistir através das paixões” (Lima, 2017, p. 308). Isso evidencia, também, o caráter político, ético e estético da educação ao não se deixar seduzir pelas fáceis respostas a problemas complexos inerentes à vida, como o medo e a violência.

Também é possível pensarmos no caráter ritualístico, tão fortemente presente nas culturas indígenas ameríndias e igualmente presente na leitura da professora

a escrita e a oralidade na escola como potência na formação humana: conversações entre kopenawa, sêneca e filosofia com crianças

de crianças pequenas que ainda não dominam o sistema escrito – “com seus rituais de voz, de pausa, de silêncios, de gestos e de movimentos, é uma forma de habitar uma potência ritualística ancestral e comum a todos os humanos nos primórdios tempos” (Campesato, 2023, p. 99). No momento da leitura do texto, a voz e a escuta também se colocam como uma forma de resistência ao excesso ruidoso da avalanche de palavras que nos invadem os olhos, os ouvidos, o corpo, penetrando nossos espíritos, enquanto pouco escutamos o que o outro tem a nos dizer. Porque nesse tempo suspenso que não está a serviço das urgências do mundo pragmático e utilitário, a escuta do outro, o diálogo e o ritual podem provocar o desejo de fazer perguntas, de pensar sobre coisas ainda não pensadas e de fazer durar o nosso espanto.

O tempo, ali, está suspenso para o livre pensar, para o pensar “bobo”, para o pensar que se descola da utilidade e aplicabilidade e que provoca outras maneiras de ver o(s) mundo(s), o outro e a si próprio. Isso nos indica a potência da escola como um tempo livre, como defendem Masschelein e Simons (2014) e como enfatiza Kohan (2016, p. 170-171): “É um tempo e espaço de olhar para o mundo suspendendo e profanando o modo social de olhar e atentando para ele de forma a experienciá-lo como quem o experimenta pela primeira vez através do estudo e do exercício escolares”.

Outro aspecto importante relacionado à oralidade presente nessa experimentação refere-se à arte da escuta. Esta é outra prática que vem esmaecendo na tradição ocidental e que na contemporaneidade se desloca para o excesso de opinião, quando muitos falam, mas ninguém parece (querer) escutar, pois estão ocupados demais consigo próprios neste mundo acelerado e hiperconectado que vivemos no presente.

Assim, este texto tratou de pensar a leitura, a escrita e a oralidade como práticas de subjetivação no espaço da formação de professores e no encontro das professoras com as crianças, inspiradas na perspectiva da filosofia com crianças, na conversação com conceitos de Sêneca, Foucault e Kopenawa. Talvez o que une todas essas questões seja a dimensão da escuta: a escuta de grandes mestres, como nos diz Sêneca, de vozes robustas, como nos traz Kopenawa, que nos fazem pensar, nos



acompanham, nos equipam. Vozes que recolhemos, tal como as abelhas de Sêneca, para transformar em força e nos fazer outros.

Foucault (2011, p. 296) dirá que a escuta seria “[...] o primeiro procedimento na ascese e na subjetivação do discurso verdadeiro”. E não seria a escola, ainda, mesmo que em frestas, um importante lugar onde se pode dar a passagem de um discurso verdadeiro para a constituição de um *ethos*, de um modo de vida?

considerações finais

A leitura, a escrita e a oralidade na escola encontram-se na palavra e na possibilidade de dizer, de escrever, de escutar, de ler de novo. A possibilidade de o mundo ser apresentado mais uma vez e de, por isso mesmo, nos responsabilizarmos por ele. Ler, escrever, contar histórias não teriam tanto a ver com o que sabemos de informações, mas com o que estamos nos tornando, com o que sonhamos, com a agilidade de nosso pensamento, com nossa sabedoria. Daí a impossibilidade de separar tais práticas da formação humana, pois passamos muito tempo dentro das escolas e, na maior parte dele, lendo, escrevendo, falando e ouvindo. Mas perguntamos: lendo e escrevendo o quê? Como? Para quê? Escutando de que modos? Não se trata de uma perspectiva nostálgica ou salvacionista, mas de pensar outras possibilidades no presente junto aos grandes mestres.

Daí a defesa da escola como espaço de formação humana que, mais do que informar códigos, transmite um desejo, um tipo de atenção para consigo, com os demais e com o mundo, para que possamos dar sentido àquilo que nos acontece, como uma escuta. A *lição de escuta* permite-nos reacender “o que acreditávamos ter perdido, isto é, outros modos de existir e de fazer mundos” (Sztutman, 2019, p. 100).

Tal como um gavião com voz robusta, como nos trazem Kopenawa e Albert (2015), uma escola pode dar força às palavras. Assim, tomar a leitura, a escrita e a oralidade a partir de uma abordagem filosófica significa perguntar o que pode ainda a contação de história na formação humana. Desse modo, a “experiência da leitura nasce da relação entre silêncio e escuta, dessas vozes externas do texto, da voz de quem lê para as crianças; das vozes que falam com a experiência de existir dessa criança, vozes distantes do vocabulário coloquial, da pressa e da simples transmissão de informação” (Trindade; Richter, 2018, p. 712).

a escrita e a oralidade na escola como potência na formação humana: conversações entre kopenawa, sêneca e filosofia com crianças

Esta escrita buscou, portanto, ensaiar, com seus possíveis leitores e leitoras, um pensamento que vincula filosofia, infância e escola pública. Um ensaio que vinculou a formação de professores da educação básica com a fruição literária, a experimentação filosófica e o tempo para ler e escrever entre si e junto às crianças. Um ensaio que escutou as crianças e prestou atenção quando falavam das perguntas bobas. Talvez somente estas ainda possam fazer algo por nós!

referências

- ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 8. ed. Tradução de Mauro W Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- BERARDI, Franco. *Capitalismo financeiro e a insurreição da linguagem*. Tradução de Humberto do Amaral. São Paulo: Ubu editora, 2020, 256pp.
- CAMPESATO, Maria Alice Gouvêa. Da oralidade à escrita: povos indígenas, História do Tempo Presente e os desafios no campo educacional. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 15, n. 40, p. e0103, 2023. DOI: 10.5965/2175180315402023e0103. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180315402023e0103>. Acesso em: 23 fev. 2024.
- CORAZZA, Sandra Mara. A-Traduzir o arquivo da docência em aula: sonho didático e poesia curricular. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 35, e217851, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982019000100416&lng=en&nrm=iso. Acesso em 22 fev. 2024.
- FOUCAULT, Michel. A Escrita de Si. In: FOUCAULT, Michel. *Ética, Sexualidade e Política*. Organizador Manoel Barros de Mota. Tradução de Elisa Monteiro e Inês A. D. Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. (Ditos & Escritos V).
- FOUCAULT, Michel. *A Hermenêutica do Sujeito*: curso dado no Collège de France (1981-1982). São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- KASTRUP, Virginia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devirmestre. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22 fev. 2024.
- KOHAN, Walter Omar. Um exercício que faz escola: notas para pensar a investigação educacional a partir de uma experiência de formação no Rio de Janeiro. *Educação em Foco*, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 159-176, 2016. DOI: 10.22195/2447-524620152019629. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19629>. Acesso em: 20 fev. 2024.
- KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu*: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Cia. das Letras, 2015.
- LARROSA, Jorge; KOHAN, Walter. Apresentação da Coleção. In: LARROSA, Jorge (Org.). *Elogio da escola*. Tradução de Fernando Coelho. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. Coleção Educação, experiência e sentido. s/p.
- LARROSA, Jorge. *Esperando não se sabe o quê*: sobre o ofício de professor. Tradução de Cristina Antunes. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. Coleção Educação, experiência e sentido.
- LIMA, Patrícia de Moraes. Ser e ter: a produção de sentidos: por uma topologia das infâncias e suas relações com a escola. In: LARROSA, Jorge (Org.). *Elogio da escola*. Tradução de Fernando Coelho. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.



- Coleção Educação, experiência e sentido, p. 299-312.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Tradução de Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- RIBEIRO, Sidarta. *O oráculo da noite: a história e a ciência do sonho*. São Paulo: Cia. das Letras, 2015.
- ROSÁRIO, Pablo Flores el. ¿Qué significa aprender? Preguntar, pensar, aprender desde la mirada de filosofía para niños. *Praxis & Saber*, v. 10, n. 23, p. 39-59, 2019.
- SÊNECA, Lúcio Anneo. *Cartas a Lucílio*. Lisboa: Fund. Calouste Gulbenkian, 2018.
- SZTUTMAN, Renato. Um acontecimento cosmopolítico: o manifesto de Kopenawa e a proposta de Stengers. *Mundo Amazônico*, v. 10, n. 1, p. 83-105, jan. 2019.
- SZTUTMAN, Renato. No limiar entre ciência e ficção: especulação e imaginação para responder ao Antropoceno. In: MARRAS, Stelio; TADDEI, Renzo (Orgs.). *O Antropoceno: sobre modos de compor mundos*. Ebook. Belo Horizonte: Fino Traço, 2022. p. 130-185.
- TRINDADE, Talula Montiel; RICHTER, Sandra Regina S. Corpos leitores: infância e escola. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, p. 703-719, 2018.

submetido: 29.02.2024

aprovado: 05.05.2024