

INFÂNCIA E FILOSOFIA: UM ENCONTRO POSSÍVEL? O QUE DIZEM AS CRIANÇAS

Conceição Gislâne Nóbrega Lima de **Salles** – UFPE

Introdução

Constitui um exercício complexo tentar compreender as transformações ocorridas, recentemente, nos códigos de referências, valores e atitudes da sociedade e da educação, sobretudo, porque somos contemporâneos dessas mesmas transformações. A velocidade em que são operadas essas mudanças ocorre na mesma proporção em que se colocam em questão as nossas certezas e esperanças quanto ao futuro. Trata-se de um “estado de crise”, que se exprime, hoje, através de uma variedade de ordens e fatores.

São vários os caminhos analíticos dessa crise. Em nosso caso, priorizamos a erosão do sentimento da especificidade da infância, uma vez que essa recusa de uma imagem idealizada da infância pode “dar o que pensar”. Ao nos desfazermos daquele sentimento e daquele “olhar pueril” em torno da infância, é possível desvelar outros modos de pensar, não apenas a infância em si mesma, mas o próprio “sujeito da educação”, o que significa uma oportunidade singular de ressignificarmos a educação e a reflexão filosófica que lhe fornece sustentação e fundamentos na atualidade.

Com o reposicionamento simbólico da infância, ocorre um deslocamento das cifras da própria pedagogia moderna. O projeto pedagógico da modernidade atribuía à infância a imagem de um ser frágil, que tem necessidade de cuidados, de disciplina, de proteção, situação que afeta diretamente a escola, haja vista que, como observou Postman, “os educadores ficaram confusos a respeito do que devem fazer com as crianças na escola” (1999, p. 155).

Nesse processo de re-problematização da infância como alvo concreto da reflexão filosófica nos sistemas educativos, está implicada uma disposição singular de colocar em cena o pensamento infantil como alvo de organização e educação através da filosofia. Isto impõe novas questões: se já não pedimos que a criança corresponda à imagem dos nossos sonhos de felicidade, que nos exigia uma atitude maternal, afetuosa, fundada no crescimento puramente psicológico e cognitivo, que criança é esta da qual estamos falando? Que noção de criança pode estar emergindo na aproximação da infância e a filosofia? O

que significa pensar nessas experiências voltadas ao filosofar com as crianças? Até que ponto essas tentativas de alinhar filosofia e infância por meio de experiências filosóficas podem contribuir para se pensar uma educação da infância? Quais as implicações deste alinhamento na hora de pensar a educação da infância?

Neste trabalho, que é parte das discussões empreendidas ao longo da nossa pesquisa de doutorado, nos ocuparemos em pensar, partindo das falas das próprias crianças, os sentidos e significados produzidos no encontro entre infância e filosofia. Procuramos mostrar como esse encontro pode estar promovendo um espaço mais interessante e potente para entrarmos em relação educativa com as crianças em um outro tempo para o ensinar e o aprender, para além das etapas, das fases, dos desenvolvimentos, um tempo de intensidades mais do que de extensões sucessivas. Tal como coloca Kohan, “com a intensidade da filosofia. Da Infância. Da composição entre infância e filosofia” (2008,p.61).

Com efeito, em suas falas, as crianças enunciam e expressam um conjunto de questões que extrapolam o espaço específico da prática filosófica, nos convidando a pensar e delinear novos sentidos – sem a orientação de fundamentos firmes – para a relação ensino/aprendizagem como um todo. Esse novo olhar, muito mais atento e sensível, nos convida a uma experiência em que o ensinar, o aprender e o filosofar com a infância, mais que um exercício possível, torna-se sua principal referência.

O cenário no qual desenvolvemos nossa pesquisa é o Projeto Filosofia na Escola, que se configura como um espaço de atividade permanente de extensão, ligado à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UNB). Trata-se de uma experiência que trabalha exclusivamente com a educação pública, sendo um empreendimento teórico-metodológico experimental.

A perspectiva teórica que orienta este trabalho remeteu-nos a três campos temáticos entrecruzados: a própria filosofia, a infância e o seu ensino. No que se refere à filosofia, nossas reflexões sobre o fazer filosófico devem muito às contribuições da chamada filosofia da diferença, sobretudo de algumas contribuições de Deleuze e Foucault, dois críticos das imagens dominantes do pensar, que fizeram da diferença o ponto essencial de suas idéias. Ambos apostam no poder afirmativo da noção de diferença como base para um pensamento em que o pensar assume um outro sentido, liberto de certos postulados que projetam uma imagem deformante do pensar, adotando uma concepção baseada na idéia de “inconclusão”

do pensamento. Para Deleuze, “é, portanto, a coexistência dos contrários, a coexistência do mais e do menos, num devir qualitativo ilimitado, que constitui o signo ou o ponto de partida daquilo que força a pensar” (2000, p.243). Na mesma direção, a atividade filosófica defendida por Foucault (2006) não é outra coisa se não buscar saber como poderia pensar-se diferentemente ao invés de validar o que já se sabe.

Da afirmação da infância

Desde os Gregos, a infância tem sido pensada principalmente dentro de um dispositivo muito particular, qual seja, a negatividade e ausência. Em que pese a predominância desse lugar para ela definido nos discursos filosóficos, faz-se necessário lembrar que outras formas e espaços para a criança foram pensados em diferentes momentos da filosofia. Tentamos, com o presente trabalho, ressaltar uma outra imagem da infância, afirmada por outros conceitos e outros lugares para ela pensados, sobretudo a idéia de que a infância, mais do que uma etapa, é uma condição da experiência humana (AGAMBEN, 2005). A infância não como um vir a ser adulto, não mais como uma noção capturável, numerável, tecnicamente explicada pelo conjunto de saberes, mas como um “outro”, como o que ela é (KOHAN, 2003). Nessa perspectiva, as crianças são pensadas como sujeitos, como pensantes, e a filosofia, que antes discorria sobre elas, agora é uma via para a afirmação da própria infância.

Assim, não mais olhamos para ela a partir da nossa própria imagem. Vista como expressão da alteridade, a infância, destaca Larrosa (1999), é o que nos questiona no que somos e no que tentamos nela imprimir. Ela não seria, portanto, o que sabemos, pois não podemos antecipá-la, predizê-la.

Filosofar, ensinar e aprender com as crianças

Escrevendo sobre a alteridade da infância, Larrosa fala de uma “verdade” sobre a infância que não se assenta no que dizemos sobre ela, “mas no que ela nos diz no próprio acontecimento de sua aparição entre nós, como algo novo” (1999, p.195). Nessa concepção, a infância é compreendida como aquilo que nos inquieta, abala nossas convicções de saber e poder, pondo em questão os “lugares” que construímos para ela. É, portanto, em uma perspectiva distanciada da imagem que comumente a infância assume na nossa linguagem

cotidiana – qual seja, uma imagem ingênua, prematura, inexperiente e, conseqüentemente, desacreditada e indigna de atenção – que concebemos as falas das crianças entrevistadas, as quais apontam para questões sobre elas e suas experiências, inclusive as escolares, convidando-nos à investigação de novas possibilidades pedagógicas e filosóficas.

Um dos primeiros aspectos que observamos no conjunto das falas das crianças é a recorrência à aula de filosofia como sendo “diferente” das demais aulas – o que nos desvela uma contribuição bastante original em relação ao que significa ensinar e aprender. Em um contexto em que se vive tempos de muita pretensão unificadora (sobretudo quando se educa a infância) e em que se deslegitima o que não responde ao próprio modelo, é surpreendente verificar algumas crianças referirem-se à aula de filosofia como sendo o espaço, o lugar para se “pensar” e “aprender diferente”, um “lugar” em que se aprende e se “ensina para os outros”. Essas afirmações apontam para uma consciência muito além da passividade na aprendizagem, para além de um ensino centrado na aprendizagem do aluno.

Nessa mesma direção, outra criança apresenta o encontro entre filosofia e infância como um espaço em que ensino e aprendizagem já não são atividades exclusivas do professor. Assim, ao ser indagada sobre o que seria a aula de filosofia, ela nos deu a seguinte resposta: um espaço onde se “pode aprender mais do que você aprende com a professora”. Essa fala sugere algumas modificações no modo de percepção do ensino, convidando-nos a pensar sobre algo que parece ser tão comum e natural na relação ensino/aprendizagem: a figura cômoda do professor como o único capaz de transformar em conhecido o desconhecido. Não podemos nos esquivar de perceber que os alunos, a partir da experiência com a filosofia, parecem estar sugerindo sentidos significativos para o ato de ensinar. Trata-se de um ensino em movimento, de um exercício de pensamento que busca abrir esse pensar ao ainda não pensado, ou seja, que se afasta cada vez mais da pretensão totalitária de um mestre que já sabe o que o aluno deve saber.

A referência às aulas de filosofia como um lugar onde todos participam igualmente é uma das definições mais presentes nas falas dos alunos. A consciência de que essa participação só acontece efetivamente com a convivência com o “diferente”, ou, como preferem alguns alunos, com um “pensar diferente”, acompanha a maioria das falas. Vejamos, nesse sentido, o exemplo seguinte, no qual o aluno refere-se a uma aula sobre plantas que se alimentam de insetos.

A gente está falando de flor: uma pode pensar que a flor come carne, a outra pensa que a flor fixa seu próprio alimento, aí, ela armazena e guarda. E a outra pensa que ela come tudo só de uma vez. Então, isso daí que uma pessoa pode pensar... A pessoa pode pensar diferente, responder diferente, perguntar diferente (Gabriel).

A comparação com a experiência vivida nas outras disciplinas também é um aspecto comum nessas narrativas. Assim, a aula de filosofia, por seu caráter participativo, é descrita como uma experiência em que se tem a “sensação” de estar “aprendendo a estudar”. Vejamos, pois, este relato:

Na aula de português e matemática, a gente copia no caderno. A diferença é que [na aula de filosofia] a gente fala um pro outro, que nem eu tô falando pra senhora agora, perguntando e respondendo. Porque quando a gente faz isso, vem uma sensação na gente de que a gente tá aprendendo a estudar (Lucas).

Assim, diante do que os próprios alunos pontuam em suas narrativas, torna-se importante que se pense sobre o ato de ensinar e aprender a partir das singularidades e diferenças. Como se pode ver, o destaque dos alunos não é para os sentidos usuais da aula, como o ensino e aprendizagem de uma habilidade ou de um conteúdo específico, mas para sentidos bem diferentes do que comumente delinea a relação ensino/aprendizagem. O falar, o escutar, o inquietar-se, a criação, os processos de singularização foram algumas das dimensões apontadas por eles como maneiras diferenciadas de se relacionar com o saber e de encaminhar, de forma diferenciada, o ato de aprender e ensinar.

É interessante notar que essas considerações sobre a aprendizagem das crianças não concorrem para um conhecimento a mais sobre os tantos que são aprendidos na escola, mas elucidam outras formas de inscrição do discurso pedagógico, que enriquecem substantivamente a compreensão de seu lugar no mundo social que habitam. Assim, mais uma vez, as crianças se afirmam, pois o inquietar-se é, quem sabe, uma das marcas mais significativa de toda prática pedagógica que se preze.

Eu adoro essas coisas... Eu ouço e falo quando uma pessoa fala uma coisa [...] por exemplo: ele fala que um besouro come carne, aí, digo que o besouro não come carne. (...) tem muitas coisas que a professora explica e, aí, eu sei de coisas que eu nunca tinha ouvido falar. Aí, eu ouço, aprendo e respondo (Gabriel).

Essa narrativa que, como as outras, demarca a experiência da aula de filosofia como um lugar para se “pensar” e “aprender” diferente, expressa um possível questionamento à

maneira como costumamos nos relacionar com o saber, enquanto algo que se passa para outro, que deve ser repetido. A experiência do aluno com a filosofia parece indicar uma aprendizagem que não é e nem deve ser a passagem de alguma coisa de um lugar para outro, como expressou Gabriel com o exemplo do besouro, para dizer que nesta aula ele pode discordar, ou na fala sobre a “flor”, em que o mesmo aluno afirma que, na aula de filosofia, “a pessoa pode pensar diferente, responder diferente, perguntar diferente”.

O exemplo nos remete à questão sobre a visão de aula que temos, que geralmente imobiliza o pensar, levando-nos sempre para um caminho e um fim predeterminado. Em sua fala, como nos exemplos dos outros alunos, a aula de filosofia aparece como uma ruptura com o discurso pedagógico tradicional, empenhado com a vigilância e com os limites entre o dito e ainda não dito e as explicações definitivas na relação com o saber.

Dessa forma, eles advogam a necessidade de novos dispositivos para pensarmos a relação com o saber hoje, bem como apresentam outros sentidos que nos ajudam a contar uma outra história de nós mesmos e tecer outros fios que nos liguem uns aos outros e com a tão criticada escola. Ao falar da experiência de iniciação filosófica, a maioria não hesitou em demonstrar o alargamento de tal experiência para as mais diversas dimensões da vida. É como se a prática de iniciação filosófica permitisse aos mesmos “inventar” e “delinear”, por assim dizer, novos sentidos para a relação ensino/aprendizagem, bem como outras maneiras de o pensamento acontecer e se elaborar, o que vai repercutir também na forma como pensamos o mundo ao qual pertencemos.

As aulas de filosofia: experiência e aprendizagem

Na escola, a noção mais corrente de aula que temos está mais associada à idéia de transmissão de conhecimentos já dados sobre o mundo, uma vez que nas nossas práticas escolares experimentamos desde cedo uma relação com o saber, com os outros e com nós mesmos muito pouco permeada pela problematização e criação.

Perpassados de imagens ricas e expressivas, como só as crianças, esses seres sem a máscara do adulto (BENJAMIN, 2002), que sempre nos escapam e nos inquietam (LARROSA, 1999), são capazes de construir, as crianças, ao apontarem a filosofia como sendo diferente das outras disciplinas, descreve-a como uma atividade que proporciona processos pedagógicos, ao que nos parece, bem distintos dos outros processos por eles

vivenciados. Com efeito, ao serem solicitadas a falar sobre o que aprendem na aula de filosofia, elas incluem e supõem algo para essa atividade que vai além da repetição do já pensado e produzido.

A gente aprende uma coisa que a gente não viu, nunca se interessou. A gente pensa que aquela coisa não tem nada a ver com a outra. Numa peça que eu fiz no ano passado, que era sobre a terra e os animais, os caçadores tentam matar os animais. Aí quando eu vi que eu ia me interessar nessa coisa, eu fui pensando, pensando... e achei uma solução. Então na aula de filosofia eu penso (Alan).

Em primeiro lugar, a criança afirma algo que, de certa forma, podia-se afirmar em relação a qualquer conteúdo escolar que é novo. Mas ela oferece duas pistas que indicam uma diferença. Para ela, não se trata apenas da questão de já ter “visto” um assunto: o importante é o interesse pelo assunto que surge. Talvez a segunda frase clareia um segundo aspecto que instigou o interesse. Ele se refere às múltiplas ligações que um assunto tem com vários outros que o tornam interessante. Sendo assim, o olhar filosófico que abre sempre mais perspectivas está sendo aceito pelo aluno como fator de estímulo para a própria aprendizagem. Em sua experiência, o abrir de horizontes se deu numa questão que mexe bastante com o imaginário e o seu lado emocional: a relação dos homens com a terra e os animais. O que parece mais preocupante para ele é a matança que o homem promove em relação à fauna. Não sabemos qual a solução encontrada pela criança. O que importa é a experiência que gravou na memória. Ele se ocupou por muito tempo no seu pensamento com a questão. E, mais importante ainda, ele afirma ter encontrado uma solução. Também não relatou qual foi. Certamente, uma solução provisória que vai ser questionada por ele no futuro. O que mais importa é o tom de satisfação com que afirmou ter achado uma solução e o efeito que essa satisfação tem na sua relação com o pensamento. A experiência de ter achado uma solução por conta própria, por conta do próprio pensamento, faz ele definir para si o sentido da aula de filosofia: “Então na aula de filosofia eu penso”. Seria um pensamento sobre coisas que não são necessariamente interessantes à primeira vista, mas que se tornam significativas quando vistas dentro de um determinado contexto, quando questionadas nas múltiplas interligações dos aspectos que as envolvem. E se ele se sente capaz de pensar numa aula, por que então poderá se sentir capaz fora dela?

Deste modo, pode-se perceber que a aula de filosofia ofereceu uma oportunidade de colocar em ato o pensamento do aluno. Não é de se esperar que a turma toda tenha se

interessado da mesma forma pela temática. O que importa é que, para essa criança, num estilo bastante singular, interrompeu-se o fluxo dos movimentos lineares de aprendizagem comuns nas aulas tradicionais, para desenvolver um pensamento próprio, em busca de uma solução própria. A criança não faz referência verbal a conceitos filosóficos utilizados nas aulas ou em seu processo de pensamento. Também se usou, de algum modo, não podemos saber. A questão que colocamos é se isso seria critério indispensável para caracterizar as aulas assistidas por ele como aulas de filosofia ou não. O que ficou claro, na fala dessa criança, é que isso para ele não é a questão. A própria experiência com a aula e suas repercussões na sua subjetividade o satisfazem plenamente. Ele mesmo não espera algo mais da filosofia. Dessa ótica, o principal sentido do que se aprende na aula de filosofia estaria diretamente ligado à potencialização da experimentação da vida, da vitalidade do pensamento, que o filosofar pode oferecer para cada um.

O que se aprende na prática filosófica desses alunos muitas vezes se funde no espaço que a filosofia abre para a própria voz da criança. Isso é evidenciado na fala seguinte, em que ela, ao ser perguntada sobre o que aprende na aula de filosofia, enfatiza que o seu grande aprendizado está associado à crescente participação e intervenção interrogativa que a prática filosófica lhe possibilita: “(...) na filosofia, nunca acaba a nossa voz. Então, a gente pode usar qualquer hora” (Isac).

Nesse argumento, a filosofia, tal como concebida pela criança, não é algo exterior aos sujeitos que a interpretam, mas o que oferece a tais sujeitos a possibilidade de poder vir a apresentar novos sentidos para um mundo que é hoje pensado, sobretudo, pela lógica gerada pelo homem adulto. Assim, a experiência filosófica aparece como um movimento que, antes de tudo, permite a criação pelo infantil, começando por afirmar a infância rica de vida, ativa, afirmativa e singular. Neste caso, o maior aprendizado do aluno com a filosofia parece ser a possibilidade de apreender de um modo diferente, a partir da voz das próprias crianças, inclusive da sua própria.

(...) a gente aprende umas coisas muito legal, interessante... vamos ver... Na aula passada, a gente falou sobre os meninos e ele até fez uma pergunta: ‘como faz para não deixar os meninos da rua sofrer?’. Aí, pra responder, eu penso bastante. Se eu não entendo a pergunta, aí eu fico: ‘como que faz para fazer isso?’ Eu fico pensando até encontrar a resposta (Ana).

Uma outra questão que emerge dessas narrativas refere-se a um encontro singular do aluno com a filosofia. A aula de filosofia parece ter produzido um certo afastamento de sentidos antigos acerca, por exemplo, das formas mais tradicionais do aprender. A referência a formas não habituais na relação do saber presentes no cotidiano da escola aponta também para o surgimento de novos sentidos sobre os modos de pensar. A indicação de uma forma de pensar que considere a existência da diferença na sua constituição e a indicação de uma relação diferenciada com a professora, em que a aprendizagem se desenvolve sem uma maior intervenção desta e maior engajamento dos alunos com o seu próprio pensar, parecem favorecer o pensar filosófico.

A gente aprende [a] responder as perguntas, estudar só pra gente mesmo. É como a gente... se você tiver fazendo um dever que não é igual dos outros, aí a professora fala: 'seu dever não é igual ao dos outros'. Isso não vai ter problema, porque a gente pode aprender diferente (Erico).

Ainda que não haja um método que garanta o pensar filosófico, é correto reconhecer que determinadas ações o suscitam mais do que outras. Na narrativa acima, é importante notar que a ausência de um direcionamento ou de uma condução das ações das crianças no que se refere a suas próprias perguntas, mesmo não gerando resultados, estruturou uma arena de possibilidades muito mais adequada à criação do novo, do inesperado e do diferente no processo de conceitualização das crianças.

Mesmo sabendo que as práticas de sala de aula ainda estão fortemente marcadas por um discurso homogeneizante e totalizante, em que não há espaço para situações fora do que foi previsto, do que foi pré-determinado, vemos que a aula de filosofia – embora não fuja totalmente a este modelo de entendimento – parece ter ajudado a movimentar possíveis transformações na forma de as crianças se relacionarem com o saber. Ela colocou sob suspeita um ideal de ensino e de aprendizagem passível de prescrição e controle, fundamentado no pressuposto de que há uma universalidade da relação ensinar e aprender, assim como um mesmo modo de raciocínio. Como consequência, todos possuiriam a mesma capacidade de aprender e pensar, e aprenderiam e pensariam da mesma forma. Em contraposição a este movimento, o que se mostra na narrativa da criança é uma atração subjetiva, favorável ao filosofar e ao desenvolvimento do exercício do pensamento.

O Pensar na Escola: o olhar das crianças

Em suas falas, as crianças colocam em xeque uma certa linearidade prevista para o

ato de pensar, tão comum a uma visão mais racionalista. Seus relatos ativam questões que nos permitem discutir o pensar em um contexto de maior movimento e de estabelecimento de sentidos menos fechados, comportando características singulares que o mesmo exige. Assim, as narrativas expressam uma forma de compreensão do pensar que é diferente da maneira como se conceitua o pensar na filosofia mais clássica. Ao invés de responderem teoricamente o que significa pensar, os alunos dizem por que e para que é interessante pensar. Para as crianças, a filosofia é uma forma de exercitar o pensar, e em uma das suas formas mais interessantes, qual seja, a dimensão da experiência. Essa traz ao pensar uma certa imprevisibilidade, uma certa impossibilidade de se antecipar o que será pensado, possibilitando vivenciar o pensamento em ato, desestabilizando idéias e valores, tornando-se impossível pensar da mesma maneira.

Dentre os muitos eventos de pensamento nas narrativas dos alunos, destacamos a presença de possíveis deslocamentos de sentidos em relação ao ato de pensar, não só na aprendizagem em filosofia, como em todo o processo educativo, bastante significativo na busca de uma forma de ensinar e de aprender com mais atenção ao processo de construção e experimentação da vida.

Em quase todo o conjunto das narrativas, encontramos traços que estruturam um campo de possibilidades em que parece ser mais favorável deflagrar um pensar que abarca a ruptura com a reprodução de um modelo, que resiste ao ensino de regras de raciocínio e envolve, sobretudo, a criação de uma direção própria e a troca de uma inquietude que deve ser sempre vivenciada no campo da diferença. Nas narrativas das crianças apresentadas a seguir, o pensar toma formas diferenciadas, faz movimentar a singularidade e a diferença, e cada criança vai apresentando a sua própria inquietação. Isto significa dizer que não é a fabricação de situações que faz o pensar acontecer, mas é, sobretudo, o envolvimento de quem pensa com o próprio pensar que garante a irrupção do mesmo.

(...) para pensar, você precisa ter calma e paciência para pensar nessa coisa. Porque se você não tiver paciência, você se embola nas palavras, você não fala a coisa certa. Eu pensei na aula de filosofia. Porque quando eu não pensava na aula de filosofia eu tentava sonhar o que a pessoa tentava falar e eu ia explicando na minha cabeça: ‘o que será que aquela pessoa quer dizer com isso?’ Aí eu fiquei interessado na coisa. (Gabriel)

A fala de Gabriel levanta várias questões. Embora se expresse de forma aparentemente imprecisa, não é nada desinteressante. É evidente que existe uma certa

dificuldade em expressar o que pensa, mas sua narrativa merece destaque pela noção de pensamento que traz implícita. Vamos partir, inicialmente, para a primeira das suas últimas afirmações, “eu pensei na aula de filosofia”. Para justificar esse pensar, ele tenta descrever como se deu o processo. Primeiramente, afirma que não pensou, quer dizer, ele fez alguma coisa que ele próprio não considerou pensamento, e tenta descrever o que seria esse estado de não pensar. “Porque quando eu não pensava na aula de filosofia eu tentava sonhar o que a pessoa tentava falar”. Ele quer dizer que, quando não pensava, simplesmente ficava sonhando ou imaginando o que a pessoa poderia responder. O sonhar, aqui, parece ser compreendido como uma atitude desinteressada, alheia, sem qualquer envolvimento de quem pensa com o movimento do pensar. Ele simplesmente imagina o que essa pessoa poderia responder. Esta situação aparece na visão do aluno como um pensar desinteressante, talvez pela forte afirmação que transmite e pela confirmação que gera.

O passo efetivo para o exercício do pensar, na percepção de Gabriel, só ocorre quando ele mesmo se esforça para explicar o significado do pensar da pessoa fictícia. Quer dizer, quando ele forma uma posição própria sobre uma posição fictícia. Isso para ele seria pensar, e o resultado disso se percebe quando ele começa a interessar-se pela filosofia. As condições para que se propicie esse pensar, Gabriel coloca logo no início de sua fala, e aqui se entende a necessidade da paciência e da calma. Ele mesmo percebe que quando está com pressa não consegue expressar verbalmente o que pensa. Precisa-se de um tempo para o pensamento e um tempo para encontrar a forma adequada de expressá-lo.

Mesmo permeada por uma certa imprecisão, a fala da criança nos apresenta um retrato muito interessante do próprio pensamento, qual seja, a de que o movimento do pensar envolve, sobretudo, o envolvimento de quem pensa com o próprio pensar. E, mais ainda, o pensar supõe uma abertura ao desconhecido. Do contrário, ele é somente repetição de um sentido ou de uma compreensão já existente para o outro.

O desapego a determinados edifícios teóricos, tidos como esquemas explicativos e universalizantes para o ato de pensar, também foi algo indicado na fala dos alunos. E na ausência e no lugar de tais fundamentos, o perguntar investigador e problematizador foi colocado como atitude fundamental para que se possa colocar as coisas do mundo em relação de apreensão. “Ficar quieto, pensando... Aí [a gente] pensa, pensa, quando der fé, já

sabe. Porque lá, ela só faz pergunta e faz um pouco de dever; nas outras aulas, ela faz um bocadinho de dever” (Maria).

Diferentemente do pensar imitativo, muitas vezes exercido pelas crianças em outras situações de aprendizagens, o qual normalmente ocorre por meio do desenvolvimento de procedimentos e ações objetivas e de situações fabricadas, os alunos, ao falarem sobre a sua experiência filosófica, indicam uma dimensão mais dinâmica do pensar na escola, o qual se caracteriza pela presença de um perguntar investigativo e problematizador. Pensar, por exemplo, para as crianças, dentre outras coisas, depende da relação que se estabelece com o que é dito, do quanto um assunto ou uma fala toca e move o pensar. Essa aluna também ressalta a necessidade de uma certa tranquilidade para pensar. Caracteriza o pensar como uma continuidade de atos que levam a um resultado. A própria expressão que utiliza, “quando der fé, já sabe”, indica que o pensamento, para ela, tendo persistência, chega a um resultado, mesmo não sabendo de antemão em que momento. É interessante notar que ela associa o dever de casa à questão do pensamento. A aula de filosofia se caracteriza pelas perguntas e não pelas práticas escolares rotineiras e pouco interessantes. É a pergunta que faz o elo com o pensante. É a professora de filosofia que se caracteriza como agente de incentivo a esta prática. Um exemplo disso é a seguinte fala: “(...) gosto pela aula; a gente pode fazer muitas coisas. Gabriela é muito legal: ela devia vir todos os dias para ter aula de filosofia, mas é só nas quartas-feiras (Nicolas)”.

Observa-se que em suas falas as crianças confirmaram uma tendência para o combate de algumas premissas pedagógicas, excessivamente centradas na aquisição de meios cognitivos, que terminam por transformar a sala de aula em laboratório de observação e de controle de aprendizagens, retomando uma velha tradição que começa com Dewey e se expande neste século. Assim, as intervenções nas quais ocorre o pensar nunca são automáticas, incitam o pensar. Este movimento pode ser notado na fala seguinte:

Pensar é você tirar alguma coisa que tem na sua cabeça. Então, se ela faz uma pergunta, você vai interpretar aquela pergunta, vai raciocinar aquela pergunta e vai falar o que você tem pra falar sobre aquela pergunta. (...) assim, na aula de filosofia, se eu sei falar aquela resposta e eu vejo que ela está certa, eu falo. Mas também, se eu falar e estiver errada, eu falo. Já na prova, você tem que estudar e ter tudo decorado e não ter nenhuma dificuldade. Igual um gravador, quando ele grava não fica tudo gravado ali? Quando tem prova, a professora diz: ‘estudem’, aí a gente estuda; e quando chega no dia da prova, ela diz: ‘quem estudou faz a prova direitinho; quem não estudou...’ (Rafaela)

A definição que Rafaela nos dá do pensamento não deixa, inicialmente, claro se se trata de um pensamento que somente trabalha na memória em função de algo aproveitável para um pensar específico, ou se “tirar alguma coisa que tem na cabeça” também pode incluir uma atividade de construção, invenção ou combinação de elementos mentais em torno do objeto do pensamento. O que ficou claro até esse momento é que a atividade do pensar nas aulas de filosofia seria responder as perguntas da professora. Também esse aluno não tem medo de errar. No pensar, podemos fazer tentativas e corrigi-las. É interessante nesse contexto a comparação que a aluna faz com as demais disciplinas. Quando fala de prova, certamente não fala da aula de filosofia, pois nessa não há esse tipo de avaliação. A atitude diante da prova não é a de pensar, mas de estudar. E estudar é funcionar como um gravador, quer dizer, decorar o mais facilmente possível o assunto a ser estudado para a prova. Só nessa condição pode-se fazer “a prova direitinho”. Na expressão “quem não estudou...”, as deficiências falam por si só. Essa parte da resposta ajuda-nos a avançar na dúvida sobre a definição inicial. “Tirar alguma coisa que tem na sua cabeça” não pode significar simplesmente reproduzir memórias. Se assim fosse, pensar seria a mesma coisa que estudar, na compreensão dessa aluna. Pensar, porém, vai além do estudo, embora a entrevistada não esclareça em que consiste a atividade do pensar. O fundamental é que ela não se esgota na mera reprodução.

Pensar (...) é estudar falando, respondendo perguntas. Questionando, perguntando, escutando o outro. Antes, eu não conseguia pensar muito. Eu ficava correndo, brigando... e com essa aula eu passei a pensar melhor sobre diversas coisas. (Júlia)

Para a aluna, o pensar é uma forma específica do estudar. Obviamente, ela não tem uma compreensão restrita do estudar como seu colega, que identificou estudar com memorizar. Estudar, e com isso pensar, envolve um conjunto de atividades: falar, perguntar, questionar, responder e, finalmente, escutar o outro. Trata-se, portanto, não de uma definição do próprio pensar, mas de uma descrição das circunstâncias em que o pensar acontece em sua própria experiência. E essas são exatamente as circunstâncias e atitudes criadas nas aulas de filosofia. Antes da criação dessas circunstâncias, essa criança seguia as atividades mais costumeiras da sua idade. Não importa se ela deixou ou não essas

atividades totalmente por causa das aulas de filosofia, mas que se abriu um novo espaço antes não percebido como relevante: o espaço de pensar melhor sobre as coisas.

Nesse contexto, emergiu uma compreensão de que a aula de filosofia parece tornar realizável o desafio constante de um pensar cheio de sentido, que nos faz mais ser, diferentemente de outras experiências pedagógicas, em que se percebe uma tendência ao favoritismo de um pensar que o constitui como utilitário, pragmático, que parte de concepções que trancam o mundo em prisões categoriais, em finalidades previamente definidas e independentes dos desejos e querereres dos próprios educandos e, sobretudo, originando-se de uma conceituação do próprio “sujeito” como algo que, apesar de toda a sua irredutível maleabilidade, damos, já de início, uma forma definida.

O pensamento assim... torna-se melancolicamente um “re-conhecedor” dos valores vigentes, um espectador distanciado da vida - sem forças para produzir novos modos de existência... um puro ato recognitivo – uma faculdade “reconhecidora” do mundo e dos valores” (SCHÖPKE, 2004:28-29).

Por fim, um aspecto importante dessa discussão, e que aparece de forma destacada entre os alunos entrevistados, diz respeito ao que parece possibilitar o trabalho com filosofia: um aprendizado consequente e implicado. Deve ser atravessado por uma dinâmica que ajude cada um a encontrar suas próprias inquietações.

Pensar, pra mim? Caçar e procurar. Eu passei a pensar melhor nas aulas de filosofia. Porque a gente tem que pensar na [...] filosofia... eu nem sabia que é que era filosofia; pra mim, nem existia... Mas, depois, quando começou ter as aulas [...] me incentivaram e [...] comecei aprender e fiquei mais incentivada... Filosofar é você falar de uma coisa que ninguém já sabe, nunca pensou naquilo. (Maria)

Considerações Finais

Embora muitas vezes tratada como uma dimensão de certo modo estranha ao território escolar, sobretudo no contexto do ensino com crianças, o encontro entre filosofia e infância, na perspectiva analisada neste trabalho, vem assumindo o desafio de pensar a infância a partir de uma outra imagem e de um novo espaço para ela, assim como um novo modo de entender a filosofia e sua prática.

Neste percurso, temos observado a significativa diferença que surge em relação a esta outra imagem da infância, compreendida como uma nova possibilidade para pensar e compreender o que é ser criança, tendo a filosofia como um dos caminhos possíveis para sua afirmação. Abre-se, portanto, uma imagem muito mais afirmativa, que a retira da condição de simples etapa cronológica, um momento meio/passagem para a vida adulta, possibilitando-nos pensá-la como força e não como incapacidade; pensá-la a partir do que ela porta, não do que lhe escapa; pensá-la como o que é, não como o não-ser. Deste modo, é colocado em evidência não só o que o filosofar tem a dizer e a dar à criança, mas, complementarmente, o que pode a infância dizer e oferecer à filosofia. Assim, um dos primeiros sentidos nesse encontro entre a filosofia e infância reside no fato de garantir uma visão afirmativa da infância, normalmente associada à incompletude, ausência e falta.

As experiências envolvendo crianças e filosofia são recentes e diversificadas, mas podemos afirmar, já a partir da nossa pesquisa, a importância da prática filosófica na escola nos níveis infantil e fundamental. Não por caso, foram elas que evidenciaram como a experimentação do pensar diferentemente imprime uma marca de certo modo especial ao seu processo de aprendizagem, afirmando, deste modo, a necessidade de se reverem nossas concepções mais tradicionais sobre o sujeito da aprendizagem. Ali onde parecia existir uma concepção muito demarcada, de certo modo pré-fixada sobre como a criança aprende, parece surgir, da voz das próprias crianças, a necessidade de atentarmos para outras marcas: a importância do intempestivo, do diferente, do singular no ato de ensinar e aprender. Tal como é praticada, a filosofia nessa experiência sugere encontrar-se com as crianças permitindo o encontro com o imprevisto, o impensado, com o diferente. Como vimos, em suas falas, as crianças enunciam e expressam um conjunto de questões, que extrapolam o espaço específico da prática filosófica, nos convidando a pensar e delinear novos sentidos para a relação ensino/aprendizagem como um todo. Assim, a experiência do aprender e ensinar com a infância, mais que um exercício possível, torna-se a principal referência desse processo.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas: Magia e técnica, arte e política*. 7. ed. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas; v. 1).

DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. Trad. de Luiz Orlandi e Roberto Machado. São Paulo: Graal, 2000.

FOUCAULT, M. *História da Sexualidade 2: O uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

GRUN, Mauro; COSTA, Marisa Vorraber. A Aventura de Retomar a Conversação – Hermenêutica e Pesquisa Social. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). *Caminhos Investigativos: Novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

KOHAN, Walter Omar, LEAL, Bernardina, RIBEIRO, Álvaro (orgs.). *Filosofia na escola pública*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

KOHAN, Walter Omar. *Infância. Entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica: 2003.

_____. *Filosofia para crianças*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. *Infância, Estrangeiridade e Ignorância: Ensaio de Filosofia e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 2. ed. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

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

VATTIMO, Gianni. *As Aventuras da Diferença: o que significa pensar depois de Heidegger e Nietzsche*. Lisboa: Edições 70, 1980.

VEIGA NETO, Alfredo. *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.