

Apontamentos de um percurso inicial em “Filosofia com crianças”

Profª Drª Dagmar de Mello e Silva⁷

Profª Drª Silmara Lidia Marton⁸

RESUMO: Essa comunicação se constitui das experiências vivenciadas ao longo de nosso projeto de pesquisa/extensão junto a uma escola pública em Angra dos Reis, no qual buscamos suscitar entre crianças uma experiência filosófica através da estética da arte como criação de sentidos para si e para o mundo. Para tanto, utilizamos filmes, músicas, paisagens sonoras, pinturas, histórias, contos, entre outros recursos que, na qualidade de dispositivos de políticas de cognição inventivas, acionam estados difusos de pensamento, despertando uma experiência do pensamento como acontecimento que emerge das relações do encontro entre sujeito e os signos do mundo, na perspectiva de sua autoformação. Nosso objetivo consiste em provocar a intercessão aberta e fecunda entre Filosofia, Arte e Educação, fazendo uso dos sentidos, da palavra dita e escrita, das imagens e do imaginário, como múltiplos possíveis para diferentes formas de ler, escrever, sentir, pensar, criar e recriar o mundo.

Palavras-Chave: Infância - Filosofia - Acontecimento - Escuta Sensível – Autoformação

RESUMEN: Esta comunicación constituye la experiencia a lo largo de nuestro proyecto de investigación/extensión en una escuela pública en Angra dos Reis. Buscamos elevar entre los niños una experiencia filosófica a través de la estética del arte como creación de sentido para si mismo y para lo mundo. Com este fin, se utilizaron películas, músicas, paisajes sonoros, pinturas, historias, cuentos, entre otras características, como dispositivos políticos del cognición inventiva que provocan estados difuso del pensamiento, lo que desperta un experimento mental como um evento que surge de las relaciones, del encuentro entre el sujeto y los signos del mundo, em vista de su propia formación. Nuestro objetivo es provocar la intersección abierto e fructífero entre la filosofía, el arte y la educación, haciendo uso de los sentidos, la palabra hablada y escrita, las imágenes y la imaginación posible para múltiples maneras de leer, escribir, sentir, pensar, crear y recrear el mundo.

Palabras clave: Niños, Filosofía, evento, Escucha sensible, Auto formación

⁷ dag.mello.silva@gmail.com

⁸ marton.silmara@gmail.com

Apontamentos de um percurso inicial em “Filosofia com crianças”

Profª Drª Dagmar de Mello e Silva

Profª Drª Silmara Lidia Marton

O Encontro

Nosso encontro, entre professoras de Filosofia e Psicologia do Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense, se deu no interior da política de interiorização do REUNI (Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), no segundo semestre do ano de 2010. A empatia interpessoal nos aproximou assim como, as afinidades entre campos de conhecimento. Nietzsche, Foucault e Deleuze são alguns dos pensadores que alimentam nossas práticas. Afinal, durante muitos anos a Psicologia esteve afiliada à Filosofia. No entanto, foi uma inquietação comum que nos mobilizou a seguir o mesmo caminho.

Como deve ser do conhecimento da comunidade acadêmica, a implementação da política de interiorização da universidade pública no Brasil vem acontecendo não sem alguns ônus para aqueles que nela estão envolvidos. Geralmente, esses institutos não contam com espaço físico e infra-estrutura necessária para o seu funcionamento. Com o IEAR – Instituto de Educação de Angra dos Reis - não tem sido diferente. O Instituto vem funcionando em um prédio cedido pela prefeitura de Angra dos Reis no qual divide o espaço com alunos das séries iniciais de uma escola pública desse mesmo município.

No interior desse espaço, em que comungam duas realidades de alunado distintas – educação básica e educação universitária – emergiu em nós um grande incômodo que nos levou a perguntar: como é possível que essas crianças, que fazem parte da paisagem do cotidiano acadêmico do Instituto, não serem incorporadas à vida acadêmica da uma instituição voltada à formação de professores do ensino básico? Diante disso, seguimos em busca de uma forma de promover um diálogo

interinstitucional.

É claro que a proximidade dos nossos referenciais teóricos facilitou esse acontecimento, mas foi, em especial, a leitura da obra do Prof. Maximiliano Valerio López “Acontecimento e Experiência no Trabalho Filosófico com Crianças” (2008) – também docente de uma Unidade da UFF – Campus Pádua, que nos ofereceu pistas importantes para seguir o nosso percurso e estabelecer esse diálogo. Mais do que diálogo, optamos por *conversações* que, como anuncia o projeto, busca promover o pensamento como acontecimento por meio da experiência sensível, ensejando nas crianças um interesse genuíno de fazer interrogações acerca da vida.

Algumas considerações sobre o início do nosso caminhar

Ao darmos início a esse projeto, entendíamos que, através de atividades ligadas à arte, as crianças vivenciariam uma experiência filosófica. Acreditávamos que, com tal intervenção, estaríamos promovendo a apreensão do mundo exterior, o conhecimento específico de dado objeto. Porém, à medida que íamos desenvolvendo essas atividades, percebíamos que as crianças se dispersavam. Não que não estivessem interessadas em vivenciar a proposta, mas, sem que pudessem se controlar, produziam constantes deslocamentos do foco atencional (no caso, a proposta da atividade a ser desenvolvida no dia), o que impossibilitava, a nosso ver, a concentração, a duração e a consistência da experiência.

Por diversas vezes, nos questionamos sobre a validade da proposta. Percebíamos que nosso intento não estava sendo alcançado, pelo menos da forma como havíamos planejado. Porém, as relações que as crianças estabeleciam conosco e a forma afetiva como expressavam essas relações nos apontavam que, de algum modo, elas estavam sendo tocadas por aquilo que estávamos fazendo.

Tendo em vista leituras feitas sobre o trabalho de “filosofia com Crianças”, tínhamos ciência de que, teoricamente, nossa proposta tinha alguma sustentação. Acreditávamos em nossos referenciais teóricos e estávamos convictas que as atividades que havíamos planejado eram pertinentes. Mas, talvez estivéssemos sendo contaminadas por um “sentimento de verdade”, como refere Maria da Conceição de

Almeida a partir das interpretações de Edgar Morin.

É claro que a idéia de verdade liga-se ao sentimento de verdade, uma vez que não há conhecimento desligado dos interesses do sujeito. Mas a supremacia do sentimento de verdade sobre a idéia de verdade suscita, segundo Morin, 'uma dupla possessão': apropriação da verdade ("eu tenho a verdade") e possessão pela verdade ("pertença à verdade"). Como o sentimento de verdade está ligado à certeza, ter-se-ia uma reificação da verdade escondida debaixo da capa impermeável da racionalização e da coerência. (ALMEIDA, 2004, p. 9)

O problema é que, apesar de já termos realizado inúmeras leituras e debates a respeito da infância, havíamos nos esquecido de escutar as crianças por si mesmas. Gradualmente fomos cedendo efetivamente à experiência, procurando exercitar uma “escuta sensível” como abertura cognitiva às diferentes vozes inscritas naquele contexto, identificando suas singularidades e descobertas.

Tínhamos a compreensão de que vivemos permeados de congestionamento de informações, ensurdecidos no meio de um turbilhão de frases sem sentido, envolvidos pelo excesso de conceitos. Esse tempo precisava ser reconstruído através do encorajamento de uma escuta parcimoniosa, curiosa, cuidadosa, vagarosa, auto-reflexiva, imaginativa, afetiva, disciplinada, aguçada, atenta, firme e sensível. Acreditamos que pelo encorajamento dessa escuta no cotidiano da escola, as crianças e também seus professores apostem em sua capacidade de construir suas próprias paisagens como uma *resistência cognitiva* à massificação dos valores e sentidos, se utilizando de táticas e estratégias singulares e criando possibilidades que superem a condição de meros consumidores dos discursos.

Infância e Experiência Sensível

Essa escuta nos permitiu entender a infância como um tempo/espço da vida cuja percepção da realidade está intimamente ligada aos sentidos, possibilitando à criança atravessar o universo da linguagem formal e dizer-se através de outras formas de expressão que não as que nós, adultos, entendemos e/ou temos expectativa de que imitem, repitam com homogeneidade.

Em geral, a infância tem sido pensada de modo que a criança tenha que

superar etapas para, finalmente, atingir níveis que a facultariam pensar como adulto. Na contramão dessa concepção, entendemos que o ato filosófico com as crianças potencializa e intensifica a mudança, o *devenir*, que é próprio da condição existencial do humano.

Promover uma experiência sensível é possibilitar essa percepção através do sensível que se insere numa relação direta, **imediata** com a corporeidade de quem está nela inserido. A questão está no fato de que, para o adulto, a percepção de um objeto se dá de dentro para fora enquanto que a percepção do sensível se dá numa relação de imediaticidade do sujeito consigo mesmo, o que não tem sido muito estimulado em nossos processos educacionais. Sob essa perspectiva, queremos fazer valer a proposição de Jean-Marc Besse, de que “pensar é poder tornar-se sensível”. (BESSE, 2006, p. 105)

Em sua tese de doutorado, uma das professoras envolvidas nesse projeto pensou sobre suas experiências na relação com os jovens de sua pesquisa. Lembrou-se de Benjamin (apud Muricy 1999, p. 21), quando este, por volta dos anos 30, comentou a respeito de uma exposição de pinturas chinesas na Biblioteca Nacional de Paris. Neste artigo, o filósofo alemão chama a atenção para um caráter peculiar dessas pinturas. Eram obras de pintores-filósofos, homens letrados, reconhecidos na sociedade chinesa da época (séculos: XVI, XVII e XVIII) como pintores, calígrafos ou poetas. Para Benjamin, essas pinturas não eram meras ilustrações de uma filosofia ou representações exteriores de um pensamento que se constituiria na mente do filósofo. Ao contrário, o pintor-filósofo constituiria o seu pensamento na estrutura formal do quadro. Nessas pinturas, o pensamento se apresenta imediatamente na imagem. Esta não é um meio para ele, porque a imagem é pensamento, o pensamento é imagem. A partir dessas considerações, a referida professora concluiu que:

Nossos modelos educacionais parecem não privilegiar a educação como prática de pensamento, tal qual Benjamin nos propõe. E nisso os jovens contemporâneos podem nos ensinar, pois a forma como se relacionam com a imagem se aproxima muito mais de um conhecimento imediato que a sociedade contemporânea nos requisita. Um conhecimento que exige uma nova compreensão das imagens e dos signos que nela são expressos. Esses “jovens de agora” parecem muito mais aptos que nós, “adultos experientes”, a compreenderem essas imagens ensinando-nos não só a criar novas imagens, mas a compô-las entre si de modo a gerar novos movimentos fazendo renascer linguagens, atualizando-as com o

tempo em suas múltiplas dimensões de duração, criando novos compassos para o ritmo acelerado de um tempo *Cronos* que ao atender as demandas das batidas do capital nos cristaliza num presente infinito devorando a experiência que se dá num tempo *Kairós*, tempo em que algo especial pode nos acontecer fazendo surgir uma nova relação com o tempo, um tempo *Aion* que é prenhe de efeitos que povoam os espaços sem preenchê-los e por isso é ilimitado como o futuro e o passado, mas finito como o instante; estica-se em linha reta, incomensurável, nos dois sentidos. (CANELLA, 2009, p.160)

Do mesmo modo que aqueles jovens, as crianças estariam a nos ensinar novas formas de apropriação das imagens e experiências. Assim, ao propormos uma intervenção para promover o pensamento que se dá pelas vias do sensível, percebemos que, apesar de nossos discursos, não havíamos rompido com a lógica da racionalidade escolar; esperávamos obter uma resposta do tipo “captura” do objeto a ser conhecido, como expressão da linguagem lógica e formal, facilmente identificável pelo pensamento abstrato do adulto. No entanto, para nossa surpresa, nos deparamos com uma percepção sensível na qual a relação com o mundo emerge de uma relação de si para si, como sugerem Bois e Austry (2008) quando defendem que a experiência do sensível não se limita a perceber o mundo nem tão pouco perceber seu corpo, mas *perceber-se percebendo*.

“Perceber-se percebendo” é já um sinal de que o vivido corporizado, emergindo da relação com o sensível está bem conscientizado pelo sujeito; mas é também a marca da relação singular que o sujeito estabelece com a experiência sentida. (*Ibid*)

Se lembrarmos da concepção de existência para Heidegger, conforme citado por esses autores, vamos entender que, para estarmos atentos às questões da vida, não precisamos necessariamente expressar nossas apreensões a partir de formas objetiváveis, mas podemos “compreendê-las de outra maneira que não pelo esforço intelectual, e renunciar ao absurdo de uma vida privada de sentido” (BOIS e AUSTRY, 2008), como nos têm ensinado essas crianças. Talvez possamos afirmar que, dada sua facilidade em operar o pensamento sem fragmentá-lo, elas podem nos ensinar a pensar a vida de forma mais indivisa, “tecendo junto” como afirmam as ciências da complexidade.

Filosofia e Arte como Acontecimento

Nossos momentos com as crianças são chamados de “encontros” por uma razão especial. Ganham o sentido empregado pelo etólogo Boris Cyrulnik, para quem o encontro é anterior à linguagem, ocorrendo no nível da sensorialidade, a partir dos significados que os gestos, ações e sinais dos corpos sugerem entre si quando se relacionam e dos sentidos que daí decorrem (CYRULNIK, 1995). Nessa perspectiva, utilizamos a arte que, como dispositivo e/ou operador cognitivo, é uma forma genuína de conhecimento que dispara um processo rico de estados múltiplos e difusos de sensibilidade que evocam sentidos para e entre as crianças.

Certo dia, propusemos às crianças, em um dos encontros, que experimentassem a escuta das *paisagens sonoras*⁹. Para tanto, deveriam ter seus olhos vendados, a fim de experimentar com maior intensidade o sentido da audição para escutar os sons ao seu redor. Ao final da experiência, um deles nos contou que “escutou o sol”, mostrando que o sentido da escuta migra para os outros sentidos, de modo que escutar aqui ganha o mesmo significado de olhar, ver o sol, sentir o seu calor. Dito de outro modo, os sentidos todos são acionados de modo integrado pela experiência sensível e as crianças percebem essa dimensão.

Em geral, nesses encontros, alimentamos a idéia de que é preciso escutar a si e ao outro, respeitando assim a alteridade para uma convivência mais humana. As crianças, de sua parte, geralmente demonstram dificuldade para se concentrar e parar para ouvir o outro e a si. Para tanto, às vezes pedimos um instante para o silêncio e deixamos tocar uma música instrumental. Num desses encontros, quando perguntávamos qual das atividades teria chamado sua atenção, uma das crianças manifestou que gostara de ouvir o silêncio. Pois, “o silêncio não é o vazio, o sem-sentido; ao contrário, ele é o indício de uma totalidade significativa” (ORLANDI, 1997, p. 70).

A presença de uma força interrogante filosófica vem sendo expressa pelas crianças em suas palavras, gestos, silêncios. Pela via das faculdades sensíveis, temos provocado despertar o seu pensamento como acontecimento. Acontecimentos que se

⁹ *Paisagens sonoras* é a tradução do neologismo “soundscape”, criado pelo músico Raymond Murray Schafer para se referir a todo campo acústico, como uma música, um som natural ou artificialmente produzido pela cultura

dão por afetos e sensações que rompem com a linguagem instituída, produzindo outras formas de sermos tocados pela vida. Nossas atividades incluem o uso dos sentidos, da palavra dita, cantada e escrita, das imagens e do imaginário, das *paisagens sonoras* e, entre elas, a música como possibilidades múltiplas para diferentes formas de ler, escrever, sentir, pensar, criar e recriar o mundo.

A experiência filosófica é permeada de todo e qualquer deslocamento cognitivo do sujeito, no qual ele passa a ver a si e o mundo de nova forma, que é a sua forma. Como bem lembra Sílvia Gallo a partir do pensamento de Deleuze, “o conceito é um universal, na medida em que é próprio do conceito colocar o acontecimento, que é sempre singular” (GALLO, 2007, p. 22). Se, como afirmam Deleuze e Guattari, “a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos” (2004) e esses “entram livremente em relações de ressonância não discursiva” (idem), podemos afirmar que o espanto inicial dessas crianças diante dos mistérios do mundo e da vida abriga esse poder de invenção da filosofia que as palavras não abrigam.

A autoformação: as crianças e os signos do mundo

Autoformação é um conceito que, para nós, abriga duas definições distintas e complementares. No primeiro sentido, está vinculada à própria natureza da Filosofia que possui um sentido formador e, portanto, um caráter educativo na medida em que, paradoxalmente, produz forma, mas não se fecha em uma forma. Exatamente por não ter formas precisas, a Filosofia é eminentemente formadora. Pauta-se no princípio de uma formação, cujo conteúdo é o se-formar, o ser-formante. O valor formador da Filosofia não reside então na capacidade de produzir uma forma acabada de pensamento, mas na possibilidade de jamais acabar um pensamento. A *autoformação* é, pois, a capacidade infinita, inacabada de cada um de nós inventar suas próprias formas, sejam elas de ser, estar no mundo, relacionar-se consigo e com os outros. O segundo sentido da palavra *autoformação* resguarda outra noção relacionada a ela que se chama *auto-eco-organização*, como entende Edgar Morin.

Uma das professoras envolvidas neste projeto desenvolveu em sua pesquisa de doutorado (2005-2008) o argumento de que a *autoformação* se realiza por meio da

construção de paisagens que cada sujeito é capaz de produzir no processo de sua formação, sua vida. A utilização do termo “paisagem” se deve ao seu caráter abrangente que compreende as realidades materiais e imateriais contidas num contexto, expressando assim as marcas de nossas existências.

Antes então da instituição de qualquer experiência visual, antes de qualquer espetáculo, e dando ao espetáculo sua verdadeira dimensão, a paisagem é expressão, e, mais precisamente, expressão da existência. Ela é portadora de um sentido, porque ela é a marca espacial do encontro entre a Terra e o projeto humano. (BESSE, 2006, p. 92)

Possuímos uma capacidade de *auto-eco-organização*, pois além de sermos sistemas *auto-organizadores*, autoformadores, tratando internamente as informações de modo a regenerá-las e reorganizá-las em novos padrões cognitivos, somos, ao mesmo tempo, sistemas abertos dependentes do meio com o qual trocamos informações, reordenando-os em novas organizações, em níveis mais complexos. Somos auto-eco-organizadores. Quanto mais expostos aos “ruídos”, maiores possibilidades temos de complexificar nossos padrões. Assim, a complexidade se mede pela capacidade maior ou menor de lidar com o inusitado, o novo, o ruído, o acidente, o acontecimento.

As delimitações espaço-temporais estão e não estão consideradas nessa autoformação, pois a paisagem permite o deslocamento do sujeito para outros tempos e outros espaços. Ela também exige que o sujeito diga por si, a partir da experiência vivida, o que é o seu ser no mundo. Ninguém pode fazê-lo, senão ele. A experimentação das paisagens do mundo imaginário e não imaginário impõe o processo de construção de paisagens próprias do sujeito que lhe fazem sentido. Isso é fundamental no processo da autoformação, pois restabelece o sentimento de tornar-se parte de um todo, mas que nasce da presença subjetiva íntima no mundo “por si, em si e para si”. (MARTON, 2008, p. 35)

Desse modo, entendemos que a experiência de “Filosofia com Crianças” produz essa possibilidade de desencadear processos internos a partir dos quais as crianças, com plasticidade, sem fixidez e nem rigidez, exercitem sua liberdade de pensar, de pensar de outros modos, tocando e se deixando tocar pelos signos do mundo, criando suas próprias paisagens, reorganizando assim seus padrões de compreensão do mundo e da vida.

Em especial, a “Filosofia com Crianças” se realiza *entre lugares* que não é possível configurar a fragmentação disciplinar, onde ainda não se instituíram as

categorias e valores das coisas da vida, pois, como afirma Maximiliano López, “ela desenvolve seu trabalho predominantemente no plano do instituinte, ou seja, em relação à criação de conceitos e à colocação de problemas”. (LÓPEZ, 2008, p. 81). É este não-lugar da “infância do pensamento” que desejamos potencializar.

Referências

- ALMEIDA, M. C. Um Itinerário do Pensamento de Edgar Morin. Cadernos IHU Ideias. Instituto Humanitas Unisinos. Ano 2. Número 18: 2004. (pgs. 01-20)
- BESSE, J. Ver a Terra: Seis ensaios sobre a paisagem e a geografia. Tradução de Vladimir Bartalini. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- BOIS, D. e AUSTRY, D. A Emergência do Paradigma do Sensível. Bioethikos, Centro Universitário São Camilo, 2008. <http://www.saocamilo-sp.br/pdf/bioethikos/64/146a162.pdf>. Extraído do site em 02/04/2011.
- CANELLA, D. M. S. Nos Modos de Dizer-se de Jovens: algumas estéticas existenciais do Contemporâneo. Tese de Doutorado defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Rio de Janeiro – UERJ. Rio de Janeiro, 2009.
- CYRULNIK, B. Os Alimentos do Afeto. São Paulo: Editora Ática, 1995.
- DELEUZE, G; GUATTARI, F. O Que é a Filosofia? São Paulo: Editora 34, 2004.
- GALLO, S. D. O. Deleuze e a Educação. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007.
- LÓPEZ, M. V. Acontecimento e Experiência no Trabalho Filosófico com Crianças. Belo Horizonte – MG. Autêntica Editora, 2008.
- MARTON, S. L. Paisagens Sonoras, Tempos e Autoformação. Tese de Doutorado defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Natal: 2008.
- MURICY, Katia, Alegorias da Dialética. Nau Editora, 2009.
- ORLANDI, E. P. As Formas do Silêncio: no movimento dos sentidos. 4ª edição. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 1997.