



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA  
PROF-FILO UFPE**

**ADRIANA TAVARES DE ALMEIDA**

**FILOSOFIA E INFÂNCIA NA ESCOLA:**

tecendo algumas contribuições a partir do projeto Em Caxias a Filosofia en-caixa?

**Recife**

**2019**

**ADRIANA TAVARES DE ALMEIDA**

**FILOSOFIA E INFÂNCIA NA ESCOLA:**

tecendo algumas contribuições a partir do projeto Em Caxias a Filosofia en-caixa?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco (PROF-FILO), como requisito para obtenção do título de Mestra em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco.

**Área de concentração:** Ensino de Filosofia

**Orientadora:** Profa. Dra. Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles

**Recife**

**2019**

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

A447f Almeida, Adriana Tavares de.

Filosofia e infância na escola : tecendo algumas contribuições a partir do projeto Em Caxias a Filosofia en-caixa? / Adriana Tavares de Almeida. – 2019.  
101 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Profª. Drª. Conceição G. Nóbrega Lima de Salles.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.  
Programa de Mestrado Profissional em Filosofia, Recife, 2019.  
Inclui referências.

1. Filosofia. 2. Educação. 3. Escola. 4. Crianças e Filosofia. 5. Pensamento. I. Salles, Conceição G. Nóbrega Lima de (Orientadora). II. Título.

100 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2020-022)

**ADRIANA TAVARES DE ALMEIDA**

**FILOSOFIA E INFÂNCIA NA ESCOLA:**

tecendo algumas contribuições a partir do projeto Em Caxias a Filosofia en-caixa?

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco (PROF-FILO UFPE), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Filosofia.

Aprovada em: 30/09/2019

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. Junot Cornélio Matos (Examinador Interno)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Profa. Dra. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (Examinadora Externa)  
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico este trabalho a todos aqueles que, tal qual uma criança,  
não perderam a capacidade de sonhar.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me conceder a capacidade de sonhar mesmo quando a vida insistia em me dizer não, por colocar as pessoas certas no meu caminho; “sou grata, eu te amo, Deus!”.

Agradeço à Professora Dra. Conceição Gislane Nóbrega de Salles por ter acreditado no meu projeto e ter aceitado me orientar nesse mestrado. Pela paciência com todas as minhas limitações, muito obrigada!

Agradeço à Coordenação do Mestrado Profissional de Filosofia, aos Professores Dr. Junot Cornélio Matos (coordenador do núcleo PROF-FILO, UFPE) e Dr. Sérgio Ricardo Vieira Ramos (vice-coordenador do núcleo PROF-FILO, UFPE) pelo comprometimento e dedicação diária viabilizando eventos, minicursos, oficinas e palestras de qualidade que contribuíram de forma singular com nosso aperfeiçoamento, muito grata!

Agradeço ao Professor Dr. Sandro Cozza Sayão por me apresentar a ética da alteridade a partir do filósofo lituano Emmanuel Levinas. Por acreditar no meu trabalho e me convidar para o Grupo de Pesquisa: Processos Heurísticos em Filosofia e Direitos Humanos. Estendo esse agradecimento a todos os colegas desse grupo de pesquisa com os quais tenho aprendido muito em todos os nossos encontros, muito obrigada!

Agradeço aos colegas de curso Maria Alice Corrêa de Araújo por não ter soltado minha mão nessa jornada e a Edvan Tito Guerra por se fazer presente nesse caminho sempre disposto a me socorrer. Aos colegas, Marcelo Alves, Nilton Guimarães, José Gilberto, Márcio Melo e demais colegas de turma. Estendo esse agradecimento aos colegas da turma 2018-2020 do PROF-FILO, muito grata!

Agradeço às crianças da escola Municipal que percorreram comigo o trajeto dessa pesquisa, sem elas nada seria possível. Estendo esse agradecimento à professora Hebe e ao diretor Aguinaldo pela generosa acolhida, muito obrigada!

Agradeço à minha incansável e abnegada mãe Hilda Maria da Conceição por todos os sacrifícios que teve que fazer em toda sua vida para que eu chegasse até aqui, pelo amor incondicional que sempre me dedicou, “muito obrigada, eu te amo!”. Estendo esse agradecimento ao meu pai *in memoriam*.

Agradeço à família que Deus me permitiu ter: meus filhos Pedro, João e Bárbara, meu esposo Ailson, minhas irmãs Ana Maria e Ângela, minhas netas Eloisa e Marina, meus irmãos Hélió e Hugo, minhas tias Helena Oliveira e Célia Frutuoso, meus cunhados Almir Nunes, Adile Nunes e Jonas Santos e minhas sobrinhas Alana e Aline; sou muito grata por existirem em minha vida!

Agradeço a família Andrade, *in memoriam* à senhora Diva Andrade a quem devo tanto. A seus filhos José Aluízio de Oliveira Andrade, João Andrade e Salete Andrade que sempre estiveram ao meu lado como irmãos, muito obrigada!

Agradeço aos amigos que sempre se fizeram presente quando mais precisei: Fernando José Alves, Gildimar Guilherme, Iara Guerra, Selma Inêz, Aluísio Jerônimo, Ana Cristina Aureliano, Neila Ruiz, Marlene Bezerra, muito obrigada!

Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe, ou, pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. (FREIRE, 2011, p.34)



## RESUMO

O presente trabalho é uma experiência de pensamento e de escrita composta por vários começos. O objetivo maior deste estudo é pensar a relação entre infância e filosofia a partir das contribuições do Projeto “Em Caxias a Filosofia en-caixa?” considerando seus muitos movimentos e possibilidades. A infância aqui mencionada não é cronológica, mas acima de tudo é a infância do pensar que se desdobra sempre que um novo pensamento surge. Assim como em Sócrates todo início de um novo pensamento nasce como efervescência jovial, não pretendemos com esta pesquisa reproduzir o projeto de Caxias aqui em Recife, mas a partir dos rastros e ecos deixados por ele, intencionamos explorar as potências que derivam dele para assim invencionar nossas próprias experiências de pensamento. Para tal, o problema central que nos guia é pensar em que medida e como podemos aproximar o que no Projeto Caxias se definiu como experiência de pensamento das demandas pedagógicas e do pensar para com as crianças de uma escola pública na periferia da Região Metropolitana do Recife. Para tal, além de autores como Kohan, Larrosa, López, Deleuze e Guattari, trabalharemos autores que se relacionam estreitamente com a questão da ética da alteridade, tais como o filósofo lituano/francês Emmanuel Levinas. De um modo geral, conseguimos invencionar nossas experiências de pensamento a partir do que ressoa do projeto “Em Caxias a Filosofia en-caixa?”. As atividades filosóficas na sala de aula do 5º ano indicaram a potência de uma reflexão mais filosófica, traduzida, sobretudo, no que emergiu por meio de uma experiência de pensar múltiplo e menos dogmático das crianças. Assim, foi possível encontrar na infância e na filosofia o que parece pulsar na escola, mesmo que o contexto institucionalizado não lhes seja tão favorável. Não por acaso, foram as crianças que nos deram sinais da presença intensa da filosofia na escola, dando-lhes sentido e vida.

**Palavras-chave:** Infância. Filosofia. Experiência de Pensamento. Alteridade.

## ABSTRACT

The present work is a thought and writing experience composed of several beginnings. The main objective of this study is to think about the relationship between childhood and philosophy from the contributions of Project "In Caxias the *In*-box philosophy?", considering its many moves and possibilities. The childhood mentioned here is not chronological, but above all things of the childhood of thinking that unfolds whenever new thinking arises. As in Socrates every beginning of a new thought is born as youthful effervescence. We do not intend this way research to reproduce Caxias's project here in Recife, but from the tracks and echoes left by this one. We intend to explore the powers that derive from it in order to invent our own thinking experiences. To this end, the central problem that guides us is to think to what extent and how we can approximate what in Project Caxias has been defined as the experience of thinking, pedagogical demands and thinking towards children of a public school on the outskirts of the metropolitan region from Recife. To this end, in addition to authors such as Kohan, Larrosa, López, Deleuze, and Guattari, we will work with authors who are closely related to the question of the ethics of otherness such as the Lithuanian / French philosopher Emmanuel Levinas. thinking from what resonates from the project "In Caxias the *In*-box Philosophy?". Philosophical activities in the 5th grade classroom indicated the power of a more philosophical reflection, translated, above all, into what emerged through a children's multiple and less dogmatic thinking experience. Thus, it was possible to find with childhood and philosophy that seems to throb in school, even if the institutionalized context is not so favorable to them. Not by chance, it was the children who gave us signs of the intense presence of philosophy in school giving them meaning and life.

**Keywords:** Childhood. Philosophy. Thought Experience. Otherness.

## **LISTA DE IMAGENS**

Imagem 1	-	Imagem de uma ampulheta	73
Imagem 2	-	Atividade com a ampulheta	75
Imagem 3	-	Atividade com o fragmento do texto	83
Imagem 4	-	Momento dialógico	91
Imagem 5	-	Atividade do autorretrato: autorretrato de Naly	92
Imagem 6	-	Atividade do autorretrato: autorretrato de Lili	93
Imagem 7	-	Atividade do autorretrato: autorretrato de Pingo	94

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CAP	Colégio de Aplicação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBFC	Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças
CEADS	Centro de Estudos Ambientais e Desenvolvimento Sustentável
CIFE	Colóquio Internacional de Filosofia e Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAPERJ	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FLACSO	Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais
ICPIC	International Council of Philosophical Inquiry With Children
KU	Katholieke Universiteit
MEN	Metodologia do Ensino
NEFI	Núcleo de Estudos de Filosofia e Infâncias
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica- São Paulo
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>BREVE OLHAR SOBRE A FILOSOFIA PARA/COM CRIANÇAS</b>	<b>18</b>
<b>2.1</b>	<b>O Percurso inicial da filosofia para/com crianças no Brasil</b>	<b>20</b>
<b>2.2</b>	<b>Escola Pública: um lugar para pensar a experiência filosófica com crianças na Universidade de Brasília</b>	<b>24</b>
<b>2.3</b>	<b>O Projeto em Caxias a Filosofia en- Caixa?: A Escola Pública Aposta no Pensamento</b>	<b>27</b>
<b>2.4</b>	<b>Sobre o Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI/UERJ)</b>	<b>39</b>
<i>2.4.1</i>	<i>A Tarefa Educativa perpassada pela Educação Filosófica</i>	<i>42</i>
<i>2.4.2</i>	<i>Potência de pensamento</i>	<i>46</i>
<i>2.4.3</i>	<i>Criação de Conceitos</i>	<i>50</i>
<i>2.4.4</i>	<i>Devir criança quanto afirmação</i>	<i>52</i>
<i>2.4.5</i>	<i>Experiência de pensamento: experienciar o pensar, pensar a experiência</i>	<i>56</i>
<b>3</b>	<b>TESSITURA DE PALAVRAS: INVENCIONANDO CAMINHOS PARA AS VIVÊNCIAS COM AS CRIANÇAS</b>	<b>61</b>
<b>3.1</b>	<b>Tecendo nosso caminhar com as crianças</b>	<b>65</b>
<i>3.1.1</i>	<i>A Escola Municipal Brincar e Viver</i>	<i>65</i>
<b>3.2</b>	<b>Pensando o trajeto metodológico das intervenções</b>	<b>67</b>
<b>4</b>	<b>PENSANDO FILOSOFICAMENTE COM CRIANÇAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA: DOS ENCONTROS POTENTES</b>	<b>73</b>
<b>4.1</b>	<b>Entrelaçando olhares</b>	<b>90</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>97</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>99</b>

## 1 INTRODUÇÃO

No presente trabalho, privilegiamos como objeto de investigação a prática filosófica com crianças na escola. Em linhas gerais, esse estudo busca pensar e problematizar o lugar e a potência da prática filosófica com crianças no ensino fundamental e as possibilidades em torno da relação filosofia e infância na escola hoje.

Partindo da ideia de que a filosofia e a infância podem ser pensadas de muitas maneiras e vivenciadas na escola a partir de diversas perspectivas teóricas e metodológicas, em meio às múltiplas formas em que essas relações e práticas se apresentam, o nosso estudo buscou pensar a filosofia e a infância na escola tecendo algumas possibilidades a partir das contribuições do Projeto “Em Caxias a Filosofia en-caixa?: A escola pública aposta no pensamento”<sup>1</sup>.

Assim, buscou-se pensar a relação entre infância e filosofia tomando como possíveis alguns registros de experiências de pensamento desenvolvidas pelo projeto “Em Caxias, a Filosofia en-Caixa?: a escola pública aposta no pensamento”. Atentos, sobretudo ao emergir de novas potências de pensamento, nossa pesquisa buscou problematizar e experienciar o alcance dessas experiências filosóficas com os alunos de uma turma de quinto ano de uma escola da rede pública municipal em um bairro periférico da cidade do Recife, na qual desenvolvemos nossa pesquisa com vistas a que estes pudessem “experienciar o pensar” sobre o seu viver em comunidade e com os Outros.

O Projeto “Em Caxias a Filosofia en-caixa?” idealizado e coordenado pelo professor Walter Kohan<sup>2</sup> da UERJ tem se tornado referência para vários pesquisadores nas áreas de educação e filosofia no país. Devido às proposições que apresenta no tocante ao que denomina “experienciar o pensar”, o projeto tem

---

<sup>1</sup>Projeto de extensão de filosofia com crianças e adultos atualmente em duas escolas públicas no município de Duque de Caxias, no Estado do Rio de Janeiro (KOHAN & OLARIETA, 2012, p. 10).

<sup>2</sup> Walter Omar Kohan: É pós-doutor em Filosofia pela Universidade de Paris. Professor titular de Filosofia da Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Cientista de Nosso Estado (FAPERJ) e do CNPq, é orientador de mestrado, doutorado e pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ. É coordenador do Projeto “Em Caxias, a Filosofia en-caixa?: escola pública aposta no pensamento”.

atraído a atenção não só de pesquisadores e estudantes de toda parte do Brasil, mas também da América Latina e da Europa.

Cabe ressaltar que nosso objetivo não foi o de reproduzir o projeto de Caxias em nosso contexto de pesquisa, mas a partir dos rastros desse projeto, das experiências erguidas e das sabedorias tecidas por ele, invencionar nossas próprias experiências de pensamento, o que aqui se fez aproximando-se ainda de outros teóricos, visando sempre novas aberturas de mundo e o inaugurar de outras tessituras.

Assim, partindo de uma aposta na potência do referido projeto para pensarmos hoje o sentido do filosofar com crianças na escola, temos como impulso da nossa pesquisa a seguinte questão/problema: em que medida e como podemos aproximar o que no Projeto Caxias se definiu como experiência de pensamento, das demandas pedagógicas e do pensar para com as crianças de uma escola pública na periferia da Região Metropolitana do Recife?

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é problematizar os alcances do pensar filosoficamente com crianças na escola. Para tanto, tomamos como ponto de partida o que vem sendo produzido, tecido, durante as experiências dos espaços-tempos do Projeto “Em Caxias a Filosofia en-caixa?: a escola pública aposta no pensamento enquanto uma das possibilidades para pensar a relação filosofia e infância na escola, considerando sobretudo suas concepções filosóficas de infância, na qual o projeto se apoia: o sentido da filosofia na escola e a concepção de filosofia que ele pressupõe. Assim, buscamos mapear os conceitos tecidos e usados, nos quais o projeto busca apoio para pensar a infância, a filosofia e seu ensino. Identificamos no projeto modos, aprenderes, fazeres para pensar o sentido da filosofia com crianças na escola. E apostando, sobretudo, no encontro com experiências criadoras de pensamento advindas, inventadas e criadas pelas infâncias das crianças que insistem em outros possíveis de um pensamento, em um pensar múltiplo que rompe com imagens dogmáticas do pensamento nos territórios escolares, instauramos experiências de pensar com as crianças para vivenciar uma relação mais intensa com o pensar filosófico na escola, com vistas a que estas aprendam a refletir sobre o seu viver em comunidade e com os Outros.

Para tanto nos foi colocado o desafio de permitir que os alunos se aproximassem da filosofia não apenas como mais uma disciplina do currículo, mas

como uma possibilidade de reflexão sobre as coisas e os fatos do cotidiano buscando alcançar não apenas uma resposta que os convém, mas partindo sempre para uma nova via de acesso ou até mesmo de investigação, se necessário desconstruir conceitos e principalmente se desfazer de seus preconceitos. Trata-se de um exercício permanente de aprendizado que algumas vezes implica em “desaprender” como propõe (SKLIAR, 2018) ao pensar poeticamente a infância.<sup>3</sup> Isso significa propor um diálogo entre a infância e a poesia através de imagens literárias pensando a infância para além do tempo cronológico, porém o que é mais evidente aos nossos olhos foi como o termo desaprender aqui é entendido como um despojar de tudo que se julga saber, dos saberes fixados que, na maioria das vezes, engessa nossa forma de pensar, tolhe nossa criatividade, inibe nosso pensamento, turvando nossa visão.

Dessa forma, situamos esse estudo no âmbito de um interesse, mas, sobretudo, ele soma-se com as pesquisas que vem ensaiando um processo de pensar a experiência filosófica com crianças no contexto escolar. A ideia é refletir a respeito da aproximação das crianças com uma experiência de pensar mais aberta ao estranho, ao outro, à alteridade. Pensar sem pontos fixos ou mesmo limitações. Um pensar que busca afirmar e habitar a experiência do perguntar, do interrogar-se, do ouvir, inspirado nos princípios filosóficos e educativos que fomentam a experiência de pensamento proposta pelo projeto de Caxias. Tal proposta consiste em inaugurar na escola básica pública uma abertura para o exercício do pensar com outros. Pensar a experiência e principalmente pensar “Sobre o sentido de quem somos e do que nos acontece.” Wozniak in (KOHAN; OLARIETA, 2012, p.173). Nessa tarefa de pensar com outros, pensar a infância como alteridade.

Na tentativa de capturarmos os sentidos que emergem dessa proposta de filosofia com a infância, na qual a filosofia não é entendida como mais uma disciplina da estrutura curricular, mas como uma experiência de pensamento e como algo transformador, fez-se necessário não só apresentar o projeto de Caxias, o que é feito na segunda seção deste trabalho, mas também situar o campo da filosofia com crianças no contexto brasileiro. Para tanto dedicamos a

---

<sup>3</sup>SKLIAR, Carlos. **Infâncias da linguagem, infâncias da infância, memórias de infâncias:** depois é tarde demais. *Childhood & Philosophy*. Rio de Janeiro, v.14, nº 30, maio-ago. 2018 pp. 245-260. Semestral. ISSN 1984-5987.



segunda seção à discussão sobre a chegada ao Brasil do Programa de Filosofia para Crianças de Mathew Lipman, que serviu de inspiração KOHAN; OLARIETA, (2012) não só para o projeto de Caxias mas para o que mas para o antecessor deste na Universidade na Universidade de Brasília, o Projeto Filosofia na Escola. Nessa tentativa de situar o caminho e percurso do Projeto “Em Caxias a Filosofia en-caixa?: a escola pública aposta no pensamento”, percebemos ser imprescindível apresentar o Núcleo de Estudos de Filosofia e Infâncias (NEFI) e as contribuições de seus colaboradores através de várias atividades para que o Projeto de Caxias se consolidasse enquanto projeto de extensão.

Nessa mesma seção fizemos uma análise dos princípios norteadores do projeto e os autores utilizados para lhe dar sustentação, em especial Deleuze que presta aqui uma contribuição significativa na fundamentação do projeto. A partir do pensamento de Gilles Deleuze buscamos entender alguns dos princípios norteadores do projeto de Caxias, a potência de pensamento, o devir criança e a força afirmativa intrínseca neste devir. Deleuze chama nossa atenção para essa afirmação do devir em sua obra “Nietzsche e a Filosofia” onde ele trata o devir a partir da atuação de forças afirmativas. Entre as principais contribuições de Deleuze está, na filosofia, a criação de conceitos e como estes se estabelecem em um plano de imanência.

Dedicamos a terceira seção, intitulada “Tessitura de palavras: invencionando caminhos para as vivências com as crianças”, para apresentar o percurso metodológico da pesquisa, a escola e os espaços-tempos constituídos. Também nesta seção apresento a professora que generosamente acolheu a nossa pesquisa e as crianças, sem elas, essa pesquisa não seria possível. Porque se trata de um pensar com inclusivo, no qual suas vozes infantis são protagonistas e não coadjuvantes, não se trata de uma imposição, mas um convite a uma experiência de pensamento, um encontro entre a infância com o rosto que significa infância como absolutamente outro e a filosofia. O outro de nossos saberes conforme afirma Larrosa a seguir:

À medida que encarna a aparição da alteridade, a infância não é nunca o que sabemos (é o outro de nossos saberes), mas igualmente é portadora de uma verdade diante da qual devemos colocar-nos em posição de escuta; não é nunca a presa de nosso poder (é o outro que não pode ser submetido), mas, ao mesmo

tempo requer nossa iniciativa; não está nunca no lugar que lhe damos (é o outro que não pode ser abarcado, mas que devemos abrir um lugar que a receba. Isso é a experiência da criança como outro: o encontro como uma verdade que não aceita a medida de nosso saber, como uma demanda de iniciativa que não aceita a medida de nosso poder e com uma exigência de hospitalidade que não aceita a medida de nossa casa. (LARROSA; LARA, 1998, p. 70-71)

Assim, esse encontro é o que chamamos de face a face com a novidade da infância. Tal encontro possui a potência de emergir o enigma da infância que por sua vez exige de nós responsabilidade. Trata-se de uma responsabilidade desinteressada, sou responsável por outro, porém não estou esperando nenhuma reciprocidade por parte deste outro. “A responsabilidade é o que exclusivamente me incumbe e que, humanamente, não posso recusar.” (LEVINAS, 1982, p. 93).

Nossa quarta seção é voltada para apresentar os gestos e dizeres que emergiram das experiências de pensamento, do que foi possível capturar destas experiências, como também a possibilidade de pensar uma educação filosófica transpassada pela ética da alteridade.

Por fim, tecemos nossas considerações finais trazendo um pouco do que foi possível vivenciar com as intervenções filosóficas que promovem a abertura para a experiência do pensar. Por isso acreditamos em uma aproximação com a infância, acreditamos na potência existente no encontro entre a filosofia e a infância como também na humanização das relações educativas como uma via para a ressignificação da nossa prática docente.

## 2 BREVE OLHAR SOBRE A FILOSOFIA PARA/COM CRIANÇAS

Vislumbramos nesse capítulo trazer um pouco da trajetória do ensino de filosofia para/com crianças na educação básica, passando de forma breve pela implantação do Programa de Lipman e se estendendo até o Projeto de Filosofia na Escola proposto por Kohan em Brasília. Portanto, vale salientar que demos destaque à apresentação do Projeto “Em Caxias a Filosofia en-caixa?”. Por ser este a fonte inspiradora dessa escrita. Porém, não há como apresentar o referido projeto em Caxias sem mencionarmos o Núcleo de Estudos de Filosofia e Infâncias NEFI/UERJ e as ações promovidas pelos seus membros em função do projeto de Caxias.

Desta forma trazemos o que os membros do NEFI concebem por tarefa educativa a fim de entendermos os princípios norteadores do projeto como também tentamos nos aproximar do pensamento de autores que fundamentam o projeto de Caxias, evidenciando o pensador francês Gilles Deleuze no que tange à sua contribuição para o projeto como a criação de conceito, o que o mesmo concebe por potência de pensamento, devir criança como força afirmativa e experiência de pensamento.

A filosofia desde a Antiguidade tem se aproximado da educação básica seja com a proposta de Sócrates de uma vida filosófica seja com a proposta iluminista de Rousseau. O método desenvolvido por Sócrates, denominado maiêutica, consistia em construir o conhecimento através do diálogo, onde era desenvolvida uma investigação capaz de possibilitar no seu interlocutor uma reflexão sobre seus próprios argumentos e conclusões. No tocante a Rousseau, em duas de suas obras a tão conhecida “Emílio (Da Educação)” e a pouco notória, mas de semelhante importância “Projeto para a Educação do senhor de Saint-Marie”, o filósofo francês intenta na educação do jovem “formar-lhe o coração, o juízo e o espírito” (ROUSSEAU, p.45).

Iniciamos o capítulo trazendo a chegada ao Brasil da proposta do Programa de Filosofia para Crianças, idealizada pelo americano Matthew Lipman. Este defende que o encontro com a filosofia aconteça o mais cedo possível, ainda na infância. Ele propõe uma educação voltada para o pensamento crítico a partir das comunidades de investigação. Segundo Ann Sharp:

Nessas comunidades, seriam desenvolvidas as inteligências emocional, cognitiva e social das crianças. Exploraríamos não só o que pensamos e como pensamos, mas, também, o que sentimos e como sentimos, e exploraríamos o que pensamos que a sociedade deveria ser e como deveríamos nos relacionar nessa sociedade. (Ann Sharp *in* KOHAN; WUENSEH, 1998, p.18).

A metodologia do Programa Filosofia para Crianças consiste em apresentar as idéias dos filósofos através das novelas filosóficas que possuem personagens infantis expondo no texto a fala dos filósofos. A imaginação segundo Sharp *in* KOHAN; WUENSEH (1998) é fundamental, pois através dela os participantes da comunidade de investigação conseguem dar novos sentidos e significados as idéias dos filósofos.

A criatividade assume o papel de motivar o pensamento lógico de acordo com LIPMAN; SHARP; OSCANYAN (1980) através de atividades criativas que variam desde uma dinâmica até dramatizações. Um dos pontos importantes do programa é a postura do professor que é orientado a adotar um comportamento reservado no que tange a expor seu ponto de vista, porém ativo na condução da investigação no que diz respeito ao esclarecimento das regras e no incentivo ao diálogo entre os participantes.

O programa de filosofia para crianças é na verdade um modelo de educação para o pensar bem, ou seja, o pensar melhor no qual a abordagem apresentada por LIPMAN; SHARP; OSCANYAN (1980) tem por foco o trabalho do professor voltado para desenvolver no indivíduo a habilidade de pensar, fazendo com que as crianças adquiram o hábito de dialogar, ouvir o outro e através desta escuta atenciosa e interessada se sensibilizar para iniciar uma investigação onde possa se envolver em experiências problemáticas e tentar ajudar umas às outras ou até mesmo, melhorar e transformar a situação que estão vivenciando durante esta investigação.

Para o idealizador desta proposta as crianças aprendem a fundamentar o que pensam; deste modo aprendem a escapar das malhas do senso comum e se habitua a investigar e a dialogar umas com as outras com a perspectiva de perceberem que suas razões não são as únicas e, na maioria das vezes, não são suficientemente boas para sustentar uma argumentação.

Segundo KOHAN; WUENSEH (1998), para garantir essa postura por parte dos professores ao utilizarem o Programa “Filosofia para crianças”, Lipman não só disponibiliza um manual de apoio como também inaugura um Instituto (IAPC)<sup>4</sup> com a finalidade de formar colaboradores e oferecer orientação aos professores interessados em trabalhar com o programa. “O IAPC começou a oferecer seminários regulares intensivos e internacionais de formação em filosofia para crianças.” (KOHAN; WUENSEH, 1998, p.87). A partir dessas iniciativas o Programa “Filosofia para crianças” se expande para além das fronteiras gerando a necessidade de fundar um conselho internacional (ICPIC)<sup>5</sup> com a finalidade de respaldar as atividades desenvolvidas em vários países, dentre eles o Brasil, conforme veremos a seguir.

## **2.1 O Percurso inicial da filosofia para/com crianças no Brasil**

Apesar da filosofia não ser obrigatória no ensino fundamental no Brasil, a Filosofia para Crianças se expandiu de forma expressiva, tanto que está presente em vários estados brasileiros em escolas das redes pública privada de ensino. A chegada desta proposta ao Brasil acaba coincidindo com o momento do retorno da filosofia no antigo segundo grau atual Ensino Médio no país, uma vez, que a filosofia esteve afastada do currículo escolar por longos anos, restringindo-se apenas ao ensino superior, de acordo com KOHAN; WUENSEH (1998).

Assim, em meados do ano de 1984, segundo WONSOVICZ (2005), a partir dos esforços da professora Catherine Young Silva chega ao Brasil, mais precisamente na capital de São Paulo, a proposta de Matthew Lipman, o Programa “Filosofia para Crianças”. A professora Catherine foi responsável por traduzir com seu grupo de trabalho a novela filosófica “A Descoberta de Ari dos Telles”, onde serão trabalhados temas não só éticos, mas também sociais, como é o caso da mentira, verdade, justiça e natureza das regras e dos padrões. Assim, esta novela filosófica tem por objetivo definir a inter-relação da lógica e da moral com alunos das antigas 5º e 6º séries do Ensino Fundamental II atual 6º e 7º Ano.

Conforme KOHAN; WUENSEH (1998), Catherine contou com a ajuda de seu filho para divulgar a proposta de Lipman a partir da sede de uma escola

---

<sup>4</sup>IAPC - *Institute for Advancement of Philosophy for Children.*

<sup>5</sup>ICPIC – *International Council for Philosophical Inquiry with Children.*

especializada em ensino de idiomas Yáziqi. Desta iniciativa surge o interesse de duas escolas particulares que aceitam participar de uma experiência informal com o programa, o que reverbera na necessidade de promover cursos de formação de professores com a finalidade de estender o trabalho para a rede pública de ensino. Isto se dá a partir do apoio do professor Marcos Antonio Lorieri, antigo professor de Catherine e “Professor de Filosofia da Educação na PUC-SP, era também técnico da Secretaria Estadual de Educação (DRE2).” (KOHAN; WUENSEH, 1998, p.52).

Porém, foi no dia 30 de Janeiro de 1985 de acordo com WONSOVICZ (2005) que a professora Catherine institucionaliza essa proposta aqui no Brasil ao fundar o CBFC – Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças. Dessa forma um número mais expressivo de professores e crianças foi alcançado em várias regiões do país. Preocupada com a eficiência deste alcance é inaugurada a franquia “Filosofia para Crianças”, responsável por representar de forma exclusiva o programa desenvolvido pelo Lipman. Deste modo os centros regionais aderem a um contrato com o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças.

Assim, segundo KOHAN; WUENSEH (1998) o grupo de trabalho composto por Catherine, Lorieri e as professoras Sylvia e Ana Luiza contribuíram ativamente na ampla divulgação e formação de professores que, por sua vez, disseminaram o programa em suas respectivas regiões de origem.

Dentre os centros regionais que se filiaram ao Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC) vamos dar destaque ao de Santa Catarina e ao esforço do professor Silvio Wonsovicz, que na época ele trabalhava no Departamento de Metodologia do Ensino (MEN) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em Florianópolis/ SC e seguiu na busca de mais informações estabelecendo contatos com a pioneira do programa aqui no Brasil, a professora Catherine Young, participando de treinamentos e capacitações oferecidos pela mesma na cidade de São Paulo, segundo WONSOVICZ (2005). Assim, o professor Wonsovicz leva a proposta de Filosofia para Crianças do Lipman para sua cidade com o objetivo de desenvolver o Programa de Filosofia para Crianças nas escolas estaduais e municipais. De acordo com WONSOVICZ:

Os centros deveriam se submeter a uma série de itens rezados contratualmente: Comprometiam-se a cumprir fielmente uma

determinada condução pedagógica e as diretrizes da estrutura representante da Filosofia para Crianças (financeira, pedagógica, mercadológica). Assumiam a utilização exclusiva do material didático traduzido do Lipman, cuja venda exclusiva era feita pela escola de inglês Yázigi às escolas treinadas e aos centros regionais estabelecidos. Deveria respeitar o controle rígido da comercialização dos livros e do seu uso, somente podendo usá-los, as pessoas que passassem por cursos e treinamentos dentro da metodologia e entendimento parcial da proposta teórica. (WONSOVICZ, 2005, p.81).

Para isso de acordo com WONSOVICZ (2005) se fez necessário criar um centro de treinamento para os professores, então o professor Silvio busca o apoio da atual UNISUL que na época passava pelo processo de transição deixando de ser Fundação para ser Universidade. A proposta do Conselho Institucional na época é que o Centro Catarinense de Filosofia idealizado pelo professor Wonsovicz se vinculasse ao Departamento de Filosofia, o que não foi bem recebido pelos professores do departamento que sem ao menos examinarem a proposta e investidos de descrédito a rejeitam. Nesse momento é feita outra tentativa infrutífera: a de vincular o Centro ao Departamento de Metodologia do Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Conforme relata o professor Wonsovicz:

Havia, sim, um preconceito, e também um ranço com relação a tudo que viesse de fora, pois não se tratava de uma proposta da universidade para a sociedade. Era antes, a sociedade propondo algo novo junto à Academia. (WONSOVICZ, 2005, p. 88).

Essas reservas em relação ao programa de Filosofia para Crianças também se fizeram presente em São Paulo na medida em que o programa se expandia e recebia o interesse da mídia que, através de reportagens em veículos de comunicação TV, jornais e revistas, declaram a necessidade de:

Suspeitar dessa proposta e investigar cuidadosamente seus pressupostos e bases ideológicas, ressaltando que o programa parecia bem estruturado, mas o que podia ser bom pra as crianças norte-americanas talvez não fosse bom para as crianças brasileiras. (KOHAN; WUENSEH, 1998, p.54).

Então, após várias tentativas em julho de 1989 foi oficializado o Centro Catarinense de Filosofia no 1º Grau, em uma sala cedida pelo Colégio Coração de Jesus com a proposta de implantar a filosofia no Colégio, o que gerou a oportunidade de realizar trabalhos de formação de professores, além de ampliar a divulgação da proposta de filosofia para crianças. WONSOVICZ (2005).

O Centro Catarinense, segundo KOHAN; WUENSEH (1998) coordena um grupo de escolas envolvidas na REDE-Educação para o Pensar. Atualmente o objetivo do Centro “é organizar e solidificar a REDE-Educação para o Pensar de forma a prestar serviços às escolas do sul do país que desejam ter filosofia e outras disciplinas dentro da ótica de uma educação para o pensar.” (KOHAN; WUENSEH, 1998, p.64).

Assim, o trabalho iniciado pelo professor WONSOVICZ (2005) em Santa Catarina se desdobra em encontros estaduais e nacionais, preparação de professores, publicações como um informativo bimestral, o jornal Corujinha e a revista Philo S. “Revista Brasileira de Filosofia no 1º Grau, revista semestral de caráter temático, científico.” (WONSOVICZ, 2005, p. 98). De acordo com os dados atualizados da editora Sophos<sup>6</sup> o jornal Corujinha está hoje em sua 89ª publicação. Todo esse empenho resulta hoje no Centro de Educação para o Pensar e na editora Sophos.

Seguindo a “esteira” do trabalho de Lipman outras trajetórias foram sendo traçadas, novas possibilidades de relações entre a filosofia e a infância começaram a serem tecidas, pensadas e dessas relações surgem colóquios internacionais e projetos foram sendo desenvolvidos com parcerias entre Universidades e escolas públicas, professores-pesquisadores seguem um caminho para vivenciarem suas pesquisas, questionam seus fazeres cotidianos, investigam sua própria prática, se movimentam no sentido de pensarem junto com seus alunos a escola.

A partir da proposta inicial de Matthew Lipman outras perspectivas foram se tecendo, se reconfigurando; esse é o caso do Projeto “Filosofia na escola: uma experiência filosófica com crianças na Universidade de Brasília”, que, além de ser herdeiro da proposta lipmaniana, possibilita o diálogo entre a escola pública e a universidade. “Com um projeto permanente de extensão universitária

---

<sup>6</sup>A se verificar no seguinte endereço eletrônico: <https://editorasophos.com.br/site/phone/jornal-corujinha.html>



para o desenvolvimento da idéia de propiciar a presença da filosofia na escola, em todos os níveis de ensino, e que também privilegia o trabalho com a rede pública de ensino.” (KOHAN; WUENSEH, 1998, p.57).

## **2.2 Escola Pública: um lugar para pensar a experiência filosófica com crianças na Universidade de Brasília**

Em meados da década de noventa a proposta de uma relação de filosofia e a escola básica chega de forma oficial na Universidade de Brasília autorizada pela Câmara de Extensão. “É um projeto de extensão que busca a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, configurando-se como um elo entre a universidade e algumas escolas públicas do Distrito Federal.” (SALLES, 2008, p.126). Um dos diferenciais desse projeto é o fato dele ser direcionado exclusivamente para a escola pública.

De acordo com SALLES (2008) o Projeto “Filosofia na Escola” possibilita um encontro entre a filosofia e a infância, capaz de gerar um ambiente capaz de propiciar experiências de pensamento com as crianças, professores, alunos da universidade que fazem parte do programa de extensão como mediadores. Portanto, entendemos que no Projeto “Filosofia na Escola”, a filosofia não está direcionada unicamente para a criança, mas a inclui em todo o processo como sujeito capaz de dialogar. Por isso o ato de perguntar ganha ênfase, todos são convidados a se desfazer das certezas acumuladas ao longo de suas trajetórias até ali, a dúvida é potencializada. O Projeto “Filosofia na Escola” é um articulador entre a escola pública e a universidade no qual a filosofia é vivenciada não apenas pelas crianças, mas principalmente pelos professores que a concebem como prática interdisciplinar e pelos estudantes da universidade vinculados ao programa de extensão que investigam seus fundamentos teóricos na perspectiva de pensarem sua prática. Tal qual o Programa “Filosofia para Crianças”, também privilegia a investigação filosófica, porém não adota esse programa como também a nenhum outro. “Mesmo acolhendo algumas idéias do Programa Filosofia para Crianças, vai muito além destas, tanto no que se referem as suas bases teóricas quanto aos materiais didáticos utilizados.” (SALLES, 2008, p. 127). Porém, se propõe a pensar sobre a filosofia e os meandros que implicam o seu ensino, como também os desdobramentos deste pensar transformador.

Então se trata de uma tarefa dialógica capaz de conectar o sujeito da experiência com o mundo e com os outros, por isso não é apenas um pensar sem compromisso, muito pelo contrário é um pensar que traz consigo o compromisso de transformar os sujeitos da experiência. Essa transformação começa à medida em que somos atravessados pela experiência, tocados de forma singular ao ponto de nos impulsionar para uma reflexão profunda e atenta de nossa prática diária.

Portanto, a educação filosófica é a principal característica do Projeto Filosofia na Escola, uma educação voltada para o pensamento crítico, questionador e transformador porque nos permite ir até as fronteiras do possível, é um pensar que está disposto a refletir sobre o que às vezes está à margem ou até mesmo refletir sobre o que está submerso em nosso pensamento, devido há anos sendo submetidos a uma forma fixa e retilínea de pensar. A experiência de pensamento quebra essa estrutura, promove uma ruptura nessa fixidez e inaugura novas possibilidades, explora as potências até suas últimas consequências. Ao pensarmos a partir da nossa prática inauguramos um movimento de pensar o gesto de perguntar, de pensar sobre o sentido da nossa vida; quando fazemos esse movimento aperfeiçoamos nossa percepção, começamos a enxergar o mundo, o cotidiano da escola sob um novo prisma, capaz de perceber não só a nós mesmos, mas principalmente o outro enquanto outro, sua alteridade, sua diferente forma de enxergar o mundo, de pensar e de agir. Contudo, podemos afirmar que enxergamos a infância como alteridade, isso significa que vemos a infância com responsabilidade que, por sua vez, deriva em compromisso assumido por nós para com as vozes que emergem da infância que não é apenas a cronológica, mas sobretudo a infância do pensar.

Quando nos dispomos a explorar tais potências se abre um leque de possibilidades. Isso se dá devido à ampliação de nossa visão que se torna possível através do momento no qual encontramos sentido para nossa prática. Em uma experiência de pensamento na qual os sujeitos que participam conseguem se conectar entre si e com o mundo através do caráter dialógico da filosofia, inevitavelmente entra em jogo a linguagem, o que também permitirá que se evidencie o diálogo e as implicações do mesmo. Entendemos que deve ser um diálogo inclusivo, colaborativo e igualitário que inclui o outro, a criança. Trata-se de um diálogo de múltiplas vozes, onde as muitas vozes que compõe esse diálogo

possuem o mesmo valor, o mesmo peso, todas as falas são acolhidas, pensadas, repensadas e jamais ignoradas.

A troca de ideias entre os participantes é fundamental em um diálogo colaborativo. Como cada aluno argumenta para justificar ou defender sua ideia, como cada ideia é tratada faz toda a diferença, os gestos de cada sujeito da experiência são muito importantes em uma experiência de pensamento.

Segundo Ana Corina Salas *in* KOHAN; OLARIETA (2012) existem evidências claras de que o projeto “Filosofia na escola” em Brasília se assemelha muito com o projeto atualmente desenvolvido na cidade de Caxias no Rio de Janeiro: a forma como são conduzidos os trabalhos com reuniões entre os professores das escolas envolvidas como também com as crianças. Pergunta Corina a Kohan:

ACS: Tive a oportunidade de conhecer um pouco da experiência no Rio de Janeiro. Uma das coisas que mais me chamou atenção, e esta se expressa também na descrição do projeto, tanto de “Filosofia na Escola em Brasília”, como “Em Caxias, a filosofia en-caixa?”, no Rio de Janeiro, são os espaços de reunião. Reuniões com as crianças, reunião dos professores que participam do encontro com as crianças, reunião com todos os professores que participam do projeto... (SALAS *in* KOHAN; OLARIETA, 2012, p. 164)

Então, essa pergunta de Corina Salas para Kohan em uma entrevista ,que está devidamente publicada no livro “A escola pública aposta no pensamento”, nos permite entender que a partir desse Projeto “Filosofia na escola: uma experiência filosófica com crianças na Universidade de Brasília” outras iniciativas surgiram, dentre elas o NEFI (Núcleo de Estudos de Filosofia e Infâncias) que atualmente abriga o Projeto “Em Caxias a Filosofia en-caixa?”. Isso fica ainda mais evidente na resposta dada pelo professor Kohan:

Pois nós tratamos de trabalhar sempre da mesma maneira, com meninos e meninas, com os docentes das escolas, entre os estudantes e professores da universidade: nossos espaços de formação são sempre marcados pela lógica da experiência: nós nos reunimos para experienciar o pensar e pensar a experiência. (KOHAN; OLARIETA, 2012, p. 164)

Dedicamos o item a seguir para apresentar o projeto de Caxias, como ele foi pensado e as escolas que fazem parte.

### **2.3 O Projeto “Em Caxias a Filosofia en-caixa?: a escola pública aposta no pensamento”**

A partir desse item apresentaremos o Projeto “Em Caxias a Filosofia en-caixa?”. Como o próprio nome revela o projeto se desenvolveu em duas escolas municipais de Duque de Caxias no Rio de Janeiro, atualmente apenas uma permanece vinculada. Apresentaremos ambas as escolas tanto a que se desvinculou como a que permanece no projeto contribuindo com seu espaço físico nos quais os espaços-tempos são constituídos. Faremos também uma breve apresentação de alguns professores que contribuem com o projeto e como eles repensaram suas práticas a partir das experiências compartilhadas conforme a seguinte afirmação do idealizador do projeto:

Mas que de um projeto, trata-se de uma experiência compartilhada ao longo de quatro anos que nos levou a viajar a outras terras para contá-la, que trouxe viajantes curiosos por conhecê-la e viajantes que chegaram para contar suas próprias e distantes histórias. (KOHAN; OLARIETA, 2012, p.10).

Os princípios norteadores do projeto de Caxias também serão expostos mais adiante como também o objetivo dessa iniciativa de pensar a filosofia, a infância e a escola pública.

A trajetória do projeto começa a se delinear a partir das visitas realizadas pelos membros do NEFI às escolas públicas do estado do Rio de Janeiro KOHAN; OLARIETA (2012). Escolhida à escola o professor e pesquisador Walter Omar Kohan, fundador do NEFI, entra em contato com a primeira escola municipal Joaquim da Silva Peçanha, localizada em Duque de Caxias/RJ no fim de 2007.

Uma proposta inovadora, trabalhar filosofia com as crianças do Ensino Fundamental com o objetivo segundo o (caderno de materiais elaborado pela UERJ/PROPED/NEFI Abril, 2010, apud GOMES, 2011, p.45), “Fortalecer o pensamento de crianças e professores da Rede Municipal de Educação de Duque

de Caxias visando à constituição de subjetividades críticas e transformadora.” A partir dessas colocações entendemos que essa proposta é um convite para uma forma de pensar transformadora, um pensar crítico capaz de modificar nossa forma de pensar. Assim, Segundo a narrativa de Vanise Gomes:

É uma proposta ousada e inovadora que tem provocado muitas inquietações, transformações e autotransformações, consideradas positivas e inusitadas para nós, professoras, algo que tem nos tocado e nos afetado profundamente. (Gomes *in* KOHAN; OLARIETA, 2012, p.54)

Porém, para que tudo isso se tornasse realidade foi necessário um trabalho em conjunto com os profissionais da escola, diretora, professores interessados em fazer parte do projeto, as crianças e adultos do EJA. Recursos financeiros foram viabilizados através de três editais que apoiam melhorias em escolas públicas da FAPERJ. Conforme afirmação de Kohan:

No final de 2009, o projeto foi contemplado, uma vez mais, pelo Edital de Apoio à Melhoria da Escola Pública da FAPERJ (14/2009). Com essa verba, foi construída, na Escola Pedro Rodrigues do Carmo, em Duque de Caxias, uma sala do pensamento, como um espaço escolar diferenciado, que permite diversas atividades e formas de ocupação distintas. (KOHAN; OLARIETA, 2012, p. 17).

Esses recursos foram empregados na compra de equipamentos eletrônicos entre outras necessidades básicas para o desenvolvimento do projeto, além de uma biblioteca, segundo KOHAN; OLARIETA (2012). Foi elaborado um cronograma de distribuição dos professores com a finalidade de organizar o tempo destinado às experiências filosóficas dentro da grade escolar a fim de contribuir e interagir com os conteúdos das demais disciplinas do currículo, além da formação dos professores que aderiram ao projeto, para que toda a experiência filosófica executada estivesse em concordância com os princípios norteadores do projeto a serem descritos mais adiante.

O projeto é apresentado às escolas municipais através das ações realizadas pelos colaboradores do NEFI: oficinas, reuniões e jornadas. Mais adiante dedicamos um item para apresentar o NEFI.

Realizamos três cursos intensivos de formação com os profissionais da escola: dois mais curtos, num centro cultural, em Duque de Caxias, próximo à escola; outro no campus CEADS da UERJ em Dois Rios, na Ilha Grande. Iniciamos seminários teórico-metodológicos quinzenais na UERJ, descontinuados porque as professoras não podiam comparecer com regularidade. (KOHAN; OLARIETA, 2012, p.15).

De acordo com os autores logo acima citados os pesquisadores internacionais e nacionais tomam conhecimento do projeto em comunicações, palestras e oficinas realizadas nos Colóquios Internacionais realizados na UERJ. A participação das duas escolas vinculadas ao projeto nos colóquios internacionais realizados como também nas jornadas de filosofia em Caxias contribuíram muito para o crescimento e amadurecimento dos alunos e dos professores.

A segunda escola a fazer parte do projeto “Em Caxias a Filosofia en-caixa?” é a escola municipal Pedro Rodrigues do Carmo no mês de março de 2009 quando o professor Walter Kohan convida professores desta escola para participarem de uma de suas palestras na UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro). Logo no semestre seguinte este grupo de professores participantes da palestra ministrada pelo professor Kohan dá início ao trabalho de filosofia com crianças em suas respectivas turmas contando com a assessoria direta dos membros do NEFI; nesse momento o projeto contava com o engajamento de nove professores da escola. “Durante quatro dias esses professores tiveram a oportunidade não apenas de vivenciar, mas também de planejar e avaliar experiências de filosofia.” (KOHAN; OLARIETA, 2012, p. 98).

Uma das primeiras colaboradoras do projeto é a professora “Vanise Dutra Gomes<sup>7</sup> coordenadora da escola Joaquim da Silva Peçanha que se mantém vinculada ao projeto de Caxias, segundo (BERLE, 2018). No ano de 2011 a professora Vanise defendeu sua dissertação de mestrado na qual desenvolveu sua pesquisa a partir da própria prática docente como professora no referido projeto.” (KOHAN; OLARIETA, 2012, p.18). Esse projeto de extensão tem sido solo fértil para o desenvolvimento de pesquisas sobre o significado e o sentido de

---

<sup>7</sup> Doutora em Educação pela UERJ Universidade do Estado do Rio de Janeiro e professora coordenadora do Projeto “Em Caxias, a filosofia en-caixa?”.

reunir a filosofia e a infância, mas também para pesquisa com jovens e adultos através de uma experiência estética KOHAN; OLARIETA, (2012). Além da professora Vanise vários professores de ambas as escolas envolvidas pelo projeto também defenderam pesquisas de mestrado e doutorado entre eles: Adelaide Léo,<sup>8</sup> José Ricardo Santiago<sup>9</sup>. O projeto também abre espaço para professores de várias partes do país do exterior desenvolverem suas pesquisas de mestrado, doutorado e pós-doutorado, dentre eles Jason Wozniak<sup>10</sup>, Dr<sup>a</sup> Beatriz Fabiana Olarieta<sup>11</sup> e professora Dr<sup>a</sup> Maria Reilta Dantas Cirino<sup>12</sup>. Atualmente o projeto recebe inúmeros pesquisadores das áreas de educação e filosofia.

O projeto “Em Caxias a Filosofia en-caixa?” também se estendeu para a Educação de Jovens e Adultos–EJA, conforme destaca Jason Wozniak logo abaixo:

Durante um ano e meio, três professores, membros do Núcleo de Estudos de Filosofia da Infância (NEFI), e cerca de 40 alunos de classes de alfabetização para adultos em duas escolas públicas de Duque de Caxias, estiveram envolvidos em exercícios filosóficos para tornar um mundo estanho. Juntos, tentamos nos distanciar dos modos habituais de perceber o mundo em um esforço de alcançar novas maneiras de nos aproximarmos dele. Mais especificamente, professores, alunos e pesquisadores participaram de experiências filosóficas que nos permitiram desfamiliarizar os modos utilitários habituais de perceber o mundo

---

<sup>8</sup> Coordenadora do Projeto “Em Caxias, a filosofia en-caixa?”, na Escola Municipal Pedro Rodrigues do Carmo até o ano de 2016.

<sup>9</sup> Professor da rede municipal de Duque de Caxias.

<sup>10</sup> Doutor em Filosofia e Educação, Teachers College, Columbia University. Coordenador do Projeto “Em Caxias, a filosofia en-caixa?”.

<sup>11</sup> Graduada em Educação Infantil e em ciências da Educação pela *Universidad Nacional de Cuyo* (Argentina), especialista em Ensino de Filosofia pela Universidade de Brasília; mestre em Educação pela UERJ e doutora em Educação pela mesma instituição. É uma das coordenadoras do Projeto “Em Caxias a Filosofia en-caixa?: a escola pública aposta no pensamento”.

<sup>12</sup> Mestra em Educação pelo PPGED/UFRN. Doutora em Educação/ProPEd/UERJ e com etapa sanduíche CAPES, na *Universidad de La Plata/ ARG*. Professora Adjunta III, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/ UERN. Professora do Curso de Filosofia e do Mestrado PROF-FILO/Campus Caicó/UERN; membro do Grupo de Pesquisa Aprender e Ensinar na Educação Básica/ UERN/Caicó/RN e do Núcleo de Filosofias e Infâncias/NEFI/UERJ/RJ.

e concomitantemente cultivar abordagens estéticas. (Wozniak *in* KOHAN; OLARIETA, 2012, p.120).

Segundo Wozniak *in* KOHAN; OLARIETA, (2012) esta experiência em um curso de alfabetização para jovens e adultos intencionou enxergar o mundo por outro prisma, na verdade nos alerta para a forma utilitarista a qual estamos habituados a enxergar as coisas, as pessoas que nos cercam em nosso cotidiano. Para o professor Wozniak nos habituamos a agir de forma automática e insensível limitando nossa interação e engajamento com o mundo. Segundo Jason Wozniak isso limita nossa percepção fazendo com que o que não for de uso utilitário e imediato não seja percebido por nós. Portanto, o que ele propõe nessa experiência de pensamento é fazer uma ponte entre a filosofia e a arte com o objetivo de tornar a realidade estranha desfamiliarizando nossa percepção habitual para inaugurar uma percepção estética, assim, Wozniak afirma que “Contemplar o mundo de maneira estética é um modo de praticar a filosofia.” (Wozniak *in* KOHAN; OLARIETA, 2012, p.127).

Entendemos que as ações do Projeto “Em Caxias a Filosofia en-caixa?” tanto com crianças ou com jovens e adultos promovem uma vivência com a prática da filosofia, proporcionando assim que cheguemos o mais próximo possível de uma vida filosófica como Sócrates a entendia. “A filosofia que afirmamos nasce de certo modo com Sócrates. Ela é um exercício público da palavra, questionadora, problematizadora.” (KOHAN; OLARIETA, 2012, p.31).

Então é possível perceber que o projeto permite que as crianças construam uma nova forma de compreensão da escola, do tempo, do papel do professor em sala de aula e durante o momento das experiências, que antes era o único a fazer as perguntas e a exigir as respostas tidas como “resposta certa”. Porém durante as experiências filosóficas nascem as experiências do perguntar que propiciam o encontro de infâncias distintas como também da percepção de tempo. Como é possível perceber nessa narrativa da Fabiana Olarieta no trecho do livro que narra à trajetória do projeto de Caxias, a mesma traz as falas das crianças de uma das escolas:

Diogo, que participa há só três encontros, arrisca sua definição: É uma aula de conversa que a gente aprende mais. A gente está



com uma dúvida e pergunta para o outro, e vão crescendo as dúvidas e as respostas.

Paulo não se conforma: Não é só aula de perguntas e respostas. A gente se diverte, desenha pinta. Enquanto a gente vai fazendo isso as perguntas vão aumentando.

Wesley completa: As perguntas saem de nossa mente. A gente vai tirando as dúvidas da cabeça...

Wesley insiste com a comparação com a sala de aula: Aprendemos mais coisas que na sala. Aqui temos tempo livre para falar e pensar. É muito interessante ter perguntas e ficar com dúvidas. (KOHAN; OLARIETA, 2012, p. 84-85).

Assim, o projeto continua a redimensionar o papel da filosofia na educação básica no chão da escola pública convidando professores a repensar suas práticas, os sentidos dessa prática e as crianças a pensarem de igual para igual também com os adultos, de forma a vir a colaborar e superar situações de crise no cotidiano.

Enxergamos uma semelhança com o método de Sócrates, a maiêutica na qual as perguntas nos levam a outras indagações mais profundas. É possível confirmar o que entendemos a partir da seguinte narrativa de Kohan sobre a defesa do filósofo grego no que diz respeito à segunda acusação:

Sua segunda justificativa é muito significativa para nós, em especial por sugerir uma posição para um professor sem se colocar no lugar de mestre – pois de fato nada tem a transmitir – provoca aprendizagens. (KOHAN; OLARIETA, 2012, p.32).

Além da aproximação com a forma socrática de praticar a filosofia o projeto também se apoia em outros filósofos e educadores. São eles o venezuelano Símon Rodríguez, contemporâneo e mestre de Símon Bolívar, “O Libertador da América Latina”, que o chamava carinhosamente de “O Sócrates de Caracas.” Um dos traços mais latentes de Rodríguez no Projeto “Em Caxias a Filosofia en-caixa?” é a invenção.

Conforme descreve Kohan:

Rodríguez costumava afirmar: Inventamos ou erramos. A afirmação se desdobra em várias dimensões. É uma alternativa filosófica, pedagógica, política, existencial. É ali onde se joga o que somos, e o projeto do que podemos ser (KOHAN; OLARIETA, 2012, p.35).

Tal qual o Sócrates da Grécia clássica, Rodríguez também acreditava em uma filosofia prática, em um agir filosófico, social e político que ele entendia como ocupar-se do que realmente e socialmente importa. Outro filósofo que ajuda a fundamentar o projeto de Caxias é Jacques Rancière através de sua obra “O Mestre Ignorante” que narra a trajetória pedagógica do professor Joseph Jacotot que, por sua vez, acreditava na igualdade das inteligências.

Assim, Kohan afirma:

Aprendemos com Rancière-Jacotot a necessidade de não inferiorizar ninguém, seja pelo tamanho, pela etnia, pela classe, pela idade. Todos têm igual capacidade de aprender, todos podem o que pode qualquer ser humano. (KOHAN; OLARIETA, 2012, p. 37).

Uma emancipação das inteligências é o que o mestre ignorante propõe, de certo modo, também é o que está sendo proposto pelo projeto em Caxias no instante em que se propõe a dialogar com a infância, com jovens e adultos colocando na mesma experiência de pensamento a criança, os professores da escola e os membros do NEFI. De acordo com o idealizador do projeto de Caxias Michel Foucault também deixa sua marca na fundamentação deste projeto conforme Kohan destaca a seguir:

De Foucault aprendemos também a olhar a escola como um dispositivo moderno disciplinar, a estar atentos aos diversos modos de exercício de poder que nela se praticam, a desconfiar das evidências e das boas intenções que parecem desatender os modos instituídos de exercer o poder. Aprendemos também que somos constituídos pelas relações de poder que estamos exercendo e que a filosofia, como exercício e experiência, talvez possa nos ajudar nisto: a compreender o que estamos sendo para poder ser de outra maneira. (KOHAN; OLARIETA, 2012, p.39).

Foucault nos alerta para estarmos atentos às relações de poder tecidas na escola, só assim é possível enxergar melhor a linha tênue que separa a disciplina da mera domesticação. Assim como Sócrates na Grécia clássica levava a filosofia para a Ágora, o italiano Giuseppe Ferraro dá sua contribuição ao projeto pensando a filosofia para fora dos muros da academia, a leva para as escolas da periferia onde dialoga com as crianças, leva-a também para os adultos e jovens

encarcerados que cumprem pena perpétua com finalidade de melhorar sua qualidade de vida.

Segundo Kohan:

Com Giuseppe aprendemos também a não separar a vida do corpo e do pensamento. Aprendemos que pensar é tocar e deixar-se tocar pelo outro. Não há pensar no isolamento, pensar exige sempre pensar com o próprio corpo e com, pelo menos, outro corpo. Assim, o pensar chama o sentir, e a filosofia exige sentir e pensar junto ao outro, ao outro corpo, tocá-lo e deixar-se tocar por ele. (KOHAN; OLARIETA, 2012, p. 40).

Mais uma vez temos a filosofia não como um conteúdo, mas, como prática. Conforme Kohan:

Aprendemos que ela é uma e a mesma coisa ali onde se pratica, onde se encontram os amigos, para pensar juntos. Exatamente isso aprendemos de Giuseppe: que a filosofia só se pode praticar entre amigos, porque ela é, mais do que um desejo, busca, ou amizade pelo saber, um saber de desejo, busca e amizade. (KOHAN; OLARIETA, 2012, p.39).

Trata-se de um vínculo entre vida e existência e entre a vida e o mundo. Como bem salienta Kohan:

A filosofia na escola, no encontro com outros professores e estudantes, crianças e adultos, nos torna mais livres: porque nos permite sair do mundo individual, potenciando nossa liberdade de estar com outros no mundo. (KOHAN; OLARIETA, 2012, p.40).

O Projeto “Em Caxias a Filosofia en-caixa?” é herdeiro das ideias de Matthew Lipman, apesar de não utilizar o programa e divergir em alguns pontos.

Conforme afirma Kohan:

A própria idéia do projeto está inspirada em Lipman e Sharp, dentre outros motivos, na afirmação originária da possibilidade e importância da reunião entre filosofia e infância nas instituições educativas. (KOHAN; OLARIETA, 2012, p. 41).

De acordo com KOHAN; OLARIETA (2012) as comunidades de investigação pensadas por Lipman, além de estimular a criatividade dos

participantes também, evidenciam o caráter dialógico da filosofia promovendo o encontro com o outro, com a infância do outro. Portanto, os espaços-tempos onde acontecem as experiências de pensamento no projeto de Caxias lembram muito as comunidades de investigação pensadas por Lipman no que tange à disponibilidade para o encontro e à disposição para o diálogo.

No encontro comum, ela se torna uma prática dialógica, onde o que importa não é quem tem a razão, quem pode citar coisas mais extravagantes ou quem convence quem, mas a investigação coletiva tende a mostrar a complexidade dos problemas, as diferentes maneiras de enfocar uma questão ou de pensar um enigma. (KOHAN; OLARIETA, 2012, p. 42)

Porém a forma de pensar os espaços, as linhas de fuga, as bolhas de ar das quais emergem uma maneira alternativa de pensar a filosofia e seu ensino foi legada do filósofo francês Gilles Deleuze, conforme ressalta Kohan:

Com Deleuze aprendemos a dar importância às formas não subjetivas, impessoais, que circulam – não sem dores e dificuldades – pelas instituições educacionais. Ou que, em todo caso, podem nelas, ser desenhadas, tais como devires, linhas de fuga, ritornelos. (KOHAN; OLARIETA, 2012, p. 43).

Além dessas, Deleuze traz ao projeto outras contribuições, dentre elas, ele aponta para a necessidade de pensar o que se encontra nos limites da educação maior como também evidencia a relação com o aprender. “Aprender supõe dar atenção aos signos, decifrar signos do mundo, das pessoas, da vida.” (KOHAN; OLARIETA, 2012, p. 44). O mesmo ressalta a criação de conceitos, o que será explicado em outra subseção deste trabalho.

A fundamentação do projeto de Caxias também possui contribuição zapatista<sup>13</sup> com a figura do subcomandante e filósofo Marcos. “De Marcos e os zapatistas, o que aprendemos é, sobretudo, uma maneira de pensar e afirmar a política.” (KOHAN; OLARIETA, 2012, p. 45). Podemos entender que a militância política perpassa todo o projeto, seja com a proposta igualitária de Rodríguez, seja com o “hoje dizemos basta!” do zapatista Marcos. A posição do professor de

---

<sup>13</sup> “O zapatismo é uma política da igualdade afirmada pelo diferente.” (KOHAN; OLARIETA, 2012, p.45)

filosofia e o caráter contraditório do ensino de filosofia no projeto ganha destaque a partir das concepções de Jacques Derrida que tanto apontam como acolhem uma hospitalidade como experiência radical, como bem reitera Kohan:

Derrida também ensina a ver de maneira paradoxal a relação do professor com um método. Ele precisa de um caminho, planejamento, recursos, textos, estratégias de sensibilização, formas de avaliação. Mas a filosofia escapa a qualquer método. (KOHAN; OLARIETA, 2012, p. 47).

Trata-se de uma tensão que irá caracterizar o paradoxo da hospitalidade, no mesmo instante em que a hospitalidade do âmbito escolar acolhe a presença do outro também passa por uma transformação causada por essa mesma presença. Esta, por sua vez, nas relações intersubjetivas, reverbera em hostilidade e conflitos devido às diferenças de como o outro enxerga o mundo e como essa visão se choca com as normas e diretrizes que regulam a escola. “De maneira livre nos apropriamos desse caráter antinômico para não estar tranquilos, para dotar nossa prática dessa ausência de conforto que faz o pensamento se mexer e nunca deixar de se mexer.” (KOHAN; OLARIETA, 2012, p. 46)

Outra presença de forte contribuição para o projeto é a do poeta brasileiro Manoel de Barros que contribui ativamente com sua escrita e exercício de pensamento. Portanto, entendemos que o Projeto “Em Caxias a Filosofia encaixa?” convida-nos não apenas a pensar, mas também a inventar como Rodríguez e Manoel de Barros, a compartilhar um exercício permanente de pensamento.

Ao ser perguntado em uma entrevista sobre a especificidade filosófica do que faz no projeto de Caxias, por que ele denomina sua prática de filosofia e não simplesmente de pensamento, o professor Kohan se apoia tanto em Deleuze como em Bergson para justificar sua resposta, como fica claro na afirmação seguinte:

Por exemplo, se considerássemos que a filosofia é a criação de conceitos, como afirma Deleuze e Guattari (1993), então, a resposta a essa pergunta é claramente não, não estamos fazendo filosofia em Caxias segundo essa concepção. Mas se, a partir de uma inspiração bergsoniana, concebemos a filosofia como uma

forma de estender, aprofundar e intensificar a nossa visão, talvez possamos dizer que estamos fazendo exercícios filosóficos em Caxias. Ou citando Bergson (2006a), podemos dizer que a filosofia é uma prática em que aprendemos a perceber e atender o mundo (também as pessoas e nós mesmos) de outras formas. E também isso fazemos em Caxias. Ou ainda segundo outra referência a Bergson (2006b) se a filosofia é a conversão do olhar do que serve a interesses práticos em direção ao que não serve a interesse prático, então talvez também estejamos fazendo filosofia. (KOHAN; OLARIETA, 2012, p. 172).

Para o professor Kohan o que realmente importa é o que faz e porque faz. “Talvez, a questão de fundo mais importante não seja se o que fazemos é ou não filosofia, mas o que fazemos e por que o fazemos.” (KOHAN; OLARIETA, 2012, p.173). Por isso os princípios norteadores do projeto são de suma importância. Nesse momento apresento os princípios norteadores do Projeto “Em Caxias a Filosofia en-caixa?” como se encontra descrito no livro “A escola pública aposta no pensamento”:

**a) A problematização como maneira de abrir espaços onde habitualmente não há perguntas:** Isso significa que na análise de um texto pelas crianças e pelos adultos ali envolvidos ambos consigam encontrar problemas que os afetem e juntos consigam elaborar perguntas que substituam de certo modo estes problemas e assim iniciar a prática do pensar.

**b) A investigação criativa como modo de compor e recompor o pensar e o sentir, de reconfigurá-los e fazê-los proliferar:** O momento da investigação criativa é na verdade uma composição tal qual a de um pintor onde os materiais pincéis, tintas e a própria técnica estão ao seu serviço, porém o resultado transcende tudo que foi aplicado.

**c) O diálogo participativo, aberto e fundamentado na inter – relação com os outros:** No diálogo participativo todos compartilham da discussão com respeito às idéias e também ao outro, a colaboração de todos os participantes é sempre bem vinda e importante para o debate.

**d) O trabalho colaborativo, enquanto forma de se envolver nas práticas educacionais:** O professor não é o sábio capaz de responder todas as questões, mas apenas o norteador para que a discussão seja ampla e compartilhada na qual tanto as ideias quanto a forma de tratá-las são importantes.

**e) A resistência frente a toda imposição:** Não se intimidar frente a todas as dificuldades de caráter físico da escola pública como também a falta de familiaridade com a filosofia por parte dos profissionais da escola.

**f) O enriquecimento da vida, para tornar mais complexo o mundo e explorar outras dimensões da existência:** O projeto alcança crianças com dificuldades em avançar no processo

pedagógico, ajudando-as na compreensão e interpretação de um texto e motivando-as no desenvolvimento dos códigos da escrita.

**g) O exercício permanente sobre o próprio pensamento, sobre as idéias com as quais nós lemos e vemos o mundo:** Acontece quando nos abrimos para a mudança, começamos a permitir que as crianças nos questionem, perguntem e não apenas se proponham a responder.

**h) A igualdade das inteligências dos participantes como serem capazes de pensar sem distinção de idade, lugar institucional, cor de pele, opção sexual, etc.:** Todos são importantes e capazes e cada idéia trazida ao centro da discussão é acolhida com respeito e analisada por todos.

**i) A experiência como modo de se abrir ao novo e se relacionar com o próprio pensamento:** Se trata de uma experiência inigualável onde é possível se crer no outro e estar do lado do outro para aprender, para fazer por si mesmo e não apenas repetir o que já foi dito ou ensinado.

**j) A diferença como afirmação da irreduzível singularidade da vida:** A filosofia é um diferencial capaz de transformar não só o aluno, mas também a escola fazendo desta uma instituição acolhedora. (KOHAN & OLARIETA, 2012, p. 171).

Quando observamos os princípios norteadores do projeto começamos a perceber a complexidade da tarefa a qual o projeto se propõe propiciar um encontro entre a filosofia, a infância e a educação, onde a filosofia não é concebida como uma disciplina da grade curricular, como um conteúdo, segundo KOHAN; OLARIETA (2012), mas como um acontecimento por se tratar de uma experiência de pensamento com crianças da escola básica e professores que não são egressos da formação em filosofia. Para tanto Kohan nos diz que:

A proposta de levar a filosofia à escola não é considerada no projeto como o transporte para a escola de um conteúdo que poderia ser considerado filosófico, mas como a possibilidade de abrir nela um espaço para o filosofar como verbo, para se entregar a esse particular exercício do pensar. O filosofar é visto aqui como uma experiência, como um trabalho sobre o sentido: Sobre o sentido do que somos e do que nos acontece. (KOHAN; OLARIETA, 2012, p.173).

A compreensão desses princípios pelos profissionais de educação envolvidos no projeto é de suma importância para constituição das experiências de pensamento, uma vez que podemos reconhecer nesses princípios as bases teóricas que fundamentam todo o projeto.

No que se segue trazemos o Núcleo de Estudos de Filosofias e infâncias que vem se afirmando como um espaço dedicado à pesquisa e extensão que se localiza na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

## **2.4 Sobre o Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI/UERJ)**

Durante a apresentação do projeto de Caxias na subseção anterior mencionamos o NEFI as ações promovidas pelos seus membros nas escolas engajadas no projeto, nos colóquios internacionais na UERJ e nas palestras que se destinavam à apresentação do projeto de extensão de Caxias para outras instituições escolares. Portanto, faz-se necessário dedicar essa subseção para expor melhor as atividades desenvolvidas pelo núcleo, sua importância para o projeto de Caxias e para os pesquisadores que o mesmo acolhe. O NEFI foi idealizado e fundado pelo professor Walter Kohan, que atua como coordenador das atividades do núcleo. O Núcleo de Estudos de Filosofia e Infâncias, localizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro BERLE (2018), é um espaço destinado à pesquisa, ao ensino e à extensão, tendo como um de seus objetivos fazer uma ponte entre a escola básica pública e a universidade, assim fomenta pesquisas nas áreas de filosofia, educação e infâncias. O NEFI tem recebido professores e professoras de várias regiões do Brasil e do mundo, em sua grande maioria alunos de mestrado, doutorado, pós-doutorado e professores da rede municipal de ensino e seus respectivos alunos, todos interessados em pensar as relações entre filosofia, infâncias e educação. Conforme destaca Simone Berle:

Nesse cenário, desde 2004, muitas pessoas por ele passaram: Formaram-se 9 estudantes de graduação, 18 de mestrado, 13 de doutorado, 12 de pós-doutorado, houve 17 bolsistas de extensão, 4 de iniciação à docência, 18 de iniciação à pesquisa (de cursos da graduação da UERJ e de seu colégio de aplicação, CAP/UERJ, três bolsistas de iniciação à pesquisa júnior), mais de 20 professoras e professores visitantes, 8 professoras, professores de escola pública bolsistas de apoio técnico, 7 estudantes bolsistas de outros países em estâncias temporárias, projetos de pesquisa interinstitucionais foram realizados com Universidades nacionais (UNB; UNESP; UNICAMP; UFC; UFRJ) e internacionais (dentre outras, Paris 8, KU Leuven, Univ. de Buenos Aires, La Plata, FLACSO, Univ. de Chile, Univ. Pedagógica y Tecnológica de Colômbia, University of British Columbia, Montclair State University,



Universidade do Porto, Universitàdi Napoli, Universitàdi Padova, The AegeanUniversity, Universityof Cape Town, UniversityofStrathclyde, Universidad Central de Venezuela). (BERLE, 2018, p.110).

Segundo Simone Berle os membros que compõe este grupo são pesquisadores vinculados aos programas de mestrado e doutorado e pós-doutorandos de instituições de várias regiões do Brasil e também do exterior, os professores da rede pública de ensino. Podemos então afirmar que o NEFI também se constitui como um espaço capaz de abrigar pesquisas em vários níveis. “espaço que promove a composição de muitas vozes.” (BERLE, 2018, p. 107). Essas vozes estão afinadas em um diálogo com a infância, a filosofia e a educação em diferentes ambientes físicos como, por exemplo, uma piscina vazia, onde sentados em sua borda os membros desse núcleo se reúnem para compartilhar suas experiências e pensar uns com os outros a experiência, pensar sobre suas vivências quanto pesquisadores, mas também como pessoas, indivíduos com suas percepções singulares sobre o mundo e sobre a vida.

Desde 2003 o NEFI tem estreitado laços e estabelecido parcerias com instituições nacionais e internacionais. Podemos dizer que tem se tornado um porto no qual os pesquisadores visitantes e locais podem vivenciar suas pesquisas, isso porque no NEFI a pesquisa é concebida como vida BERLE (2018). Tal qual a vida a pesquisa possui movimentos de começo, do perguntar ao outro e a si mesmo, da escuta do outro, da convivência, da escrita, do recomeço, do aprendizado, do ensino. Deste modo, no NEFI a pesquisa não se dissocia das relações de convivência com o outro, assim fomenta atitudes educativas a partir de uma educação filosófica. Como é possível verificar na narrativa logo a baixo:

O NEFI está inscrito e recebe fomento para realização de ações acadêmicas nas instâncias de avaliação e validação dos estudos acadêmicos e científicos do Brasil em nível estadual, nacional e internacional tais como FAPERJ<sup>14</sup>, CNPq<sup>15</sup>, CAPES<sup>16</sup> o Programa Erasmus, o Conselho Internacional para a Investigação Filosófica

<sup>14</sup>FAPERJ- Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em:<<http://www.faperj.br/>> (BERLE, 20018)

<sup>15</sup>CNPq- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Disponível em:<<http://cnpq.br/>> (BERLE, 20018)

<sup>16</sup>CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em:<<http://www.capes.gov.br/>> (BERLE, 20018)

com Crianças (ICPIC), universidades e outras instituições de países como África do Sul, Suíça, Chile, Argentina e Itália e, portanto, está definido institucionalmente como um agente que promove o desenvolvimento de pesquisas científicas no país a partir de sua interlocução com outras instituições nacionais e internacionais. (BERLE, 2018, p. 38).

As relações de convivência com o outro são constantemente fomentadas; os colaboradores, ou melhor, nefianxs BERLE (2018) se reúnem semanalmente para compartilhar suas experiências e pensarem juntos sobre a experiência, sobre filosofia e infâncias e, sobretudo, sobre a prática de filosofia com crianças uma vez que desde o ano de 2007 o NEFI abriga o projeto de extensão desenvolvido em escolas públicas no município de Duque de Caxias na baixada fluminense denominado “Em Caxias a Filosofia en-caixa?”. Projeto este que tem se tornado ao longo desses anos um berçário para pesquisas nas áreas de educação, filosofia e infâncias. Estes encontros semanais do NEFI são espaços-tempos de resistência e persistência nos quais é possível não apenas o exercício do pensar, mas principalmente pensar-se a partir da abertura igualitária proposta pelo núcleo e sua coordenação.

Conforme BERLE (2018) a abertura para o diálogo existente no núcleo permite uma interlocução tanto com o pensamento europeu, predominando os franceses, como também com o pensamento latino-americano, conforme Simone Berle evidencia a seguir:

Podemos destacar, de um lado, a filosofia para/com crianças, criada por Matthew Lipman e Ann Margaret Sharp, com seu influente paradigma da comunidade de investigação filosófica. De outro lado, a filosofia européia, em particular, com alguns filósofos franceses como M. Foucault, J. Derrida, J.-F. Lyotard, G. Deleuze, e J. Rancière. Também merecem destaque os pedagogos belgas J. Masschelein e M. Simons, através de seus aportes sobre a forma escolar e a pesquisa educativa. Finalmente as fontes do pensamento latino-americano como Paulo Freire, Simón Rodríguez e os zapatistas. (BERLE, 2018, p. 112).

Dentro de tal perspectiva percebemos que a mola impulsionadora dos trabalhos do núcleo é o exercício do filosofar capaz de problematizar a si mesmo como ação do pensamento, desse modo propõe uma educação filosófica. “A partir

dos estudos do NEFI consideramos que esta tarefa educativa passa por uma educação filosófica.” (BERLE, 2018, p. 40).

Os trabalhos do NEFI se concentram nos arcabouços teóricos da Educação, Filosofia e Infância. Deste modo seus colaboradores ou membros foram responsáveis por visitar as escolas públicas com a finalidade de verificar a possibilidade de um trabalho com as crianças e com o corpo docente no que tange às práticas de formação de acordo com KOHAN; OLARIETA (2012). São os membros do NEFI que são responsáveis por organizar e pensar os cursos de formação com os profissionais das escolas. “As nossas ações, seja na escola, seja na universidade, são construídas em torno da disposição em perguntar o que move o pensar. Por isso os encontros se dão nas mais variadas dimensões e possibilidades de (encontrar com) filosofar.” (BERLE, 2018, p. 110).

De acordo com BERLE (2018) o NEFI tem como sustentáculo a construção de um trajeto educativo onde é possível encontrar sentido para nossa prática no coletivo, quando nos permitimos pensar com. Assim percebemos que não existe a rigidez de uma metodologia a ser seguida, mas uma busca de sentidos. “Quer dizer, trata-se do caminho educativo em que cada um encontra sentido para si, no coletivo.” (BERLE, 2018, p.119)

No próximo item voltamos nosso olhar para tarefa educativa que está latente nas ações do NEFI e, como bem evidência Simone Berle em citações acima, tal tarefa é atravessada pela educação filosófica, presente não apenas no projeto de Caxias, seminários na pós-graduação e nos Colóquios Internacionais de Filosofia e Educação (CIFE) que acontecem a cada dois anos, mas também nos demais encontros de formação realizados e apoiados pelo núcleo.

#### *2.4.1 A Tarefa Educativa perpassada pela Educação Filosófica*

Assim, como anunciamos no final do item anterior essa seção do trabalho se dedica a compreender a tarefa educativa proposta pelo NEFI. Também intencionamos refletir sobre os princípios norteadores que foram constituídos nesta proposta, sobretudo intencionamos refletir sobre o princípio educativo presente nas ações realizadas pelo núcleo que é o de pensar a experiência, pensar o sentido da experiência de pensamento.

A educação filosófica propõe a necessidade de aprendermos a perguntar, no mesmo instante que também propõe um diálogo e coloca em suspenso, ou seja, em dúvida as concepções que trazemos sobre educação e sobre as relações educativas, de acordo com BERLE (2018). Isso nos move para uma reflexão das mesmas, o que por sua vez nos conduzirá a uma necessidade de aprender a pesquisar. Esse aprender a pesquisar diz respeito a enxergar a pesquisa como vida, que pulsa capaz de transformar e ser transformada, o que irá implicar em pensar a educação, a filosofia e a própria formação do professor ou professora. Faz emergir perguntas sobre a sustentação de nossa prática docente.

O NEFI tem como sua principal tarefa pensar a filosofia como dimensão da educação no pensar. Segundo afirma Simone Berle a seguir:

A filosofia como dimensão da educação no pensar seria justamente essa tarefa que busca mais pensá-la do que conhecê-la e é nesse pensar a educação que o NEFI concentra seus esforços. (BERLE, 2018, p.41).

Tal tarefa vem a estabelecer o que BERLE (2018) chama de princípio educativo que é: pensar a experiência, colocá-la em evidência, detectar o seu sentido, vivenciar o pensar. “O sentido propriamente dito se estabelece num encontro, numa relação aberta com aquilo que desde fora força o pensamento.” (LÓPEZ, 2008, p.60). A filosofia e a infância promovem esse acontecimento, uma vez que a filosofia é uma relação com o saber. Dentro desta relação com o saber surgiram desdobramentos, um deles é a relação do que ainda não foi pensado com o pensamento a qual LÓPEZ (2008) denomina de experiência trágica. Contudo, o trágico aqui é entendido como outra relação que desta vez será entre o ilimitado e a forma capaz de resultar na potência de pensamento. Mais adiante dedico uma seção sobre a potência de pensamento.

Quando pensamos em uma educação filosófica é inevitável não pensar na educação como vida. “Viver. Trata-se de dar a ver como temos estreitado a relação entre viver e educar, estreitando as relações entre experiência e pensamento, infância e filosofia.” (BERLE, 2018, p. 107).

A partir desta concepção podemos afirmar que uma educação como vida põe em evidência as relações humanas, uma vez que se propõe a dialogar com o mundo, com as diferentes perspectivas de vida dos sujeitos envolvidos

nesse processo. Desta forma força um movimento de pensamento no qual as certezas se desfalecem cedendo lugar para o não pensado, então o inusitado começa a ditar as regras, o ato de perguntar ganha ênfase. A partir do perguntar um exercício de pensamento é colocado em prática fomentando também um ato de militância porque, de acordo com DURAN; KOHAN (2018), a educação filosófica propõe uma educação igualitária por se tratar de uma educação com meninos e meninas. Portanto, uma educação filosófica sugere uma vida filosófica, permeada por um agir ético. “A filosofia e a educação não são fáceis de separar na tradição de uma vida ética e heróica que se inicia com Sócrates.” (DURAN; KOHAN, 2018, p. 118).

Esse viver filosófico faz emergir uma das dimensões do pensamento o par: Experiência/ Sentido. De acordo com Simone Berle:

No NEFI, nos aproximamos mais da compreensão de que é fundamental o investimento em ações que se comprometam em trocar o par ciência/técnica por experiência/sentido, como sugere (LARROSA, 2002 *apud* BERLE, 2018, p.109).

Para explicarmos melhor o sentido recorremos a Deleuze quando ele afirma que um fenômeno<sup>17</sup> é um signo<sup>18</sup>. “Um sintoma que encontra seu sentido numa força atual. A filosofia inteira é uma sintomatologia, uma semiologia.” (DELEUZE, 1976, p.5). O sentido é determinado pela força que está atuando sobre o signo. Por sua vez o signo não tem forma ou conteúdo, traz um mundo de encontros, fazendo com que o sentido seja a própria explicação deste signo, o que vai derivar em uma dualidade signo-sentido. Isso porque o sentido na concepção deleuzeana “É uma constelação, um complexo de sucessões, mas também de coexistências.” (DELEUZE, 1976, p.5). Isso, por sua vez, resulta em uma pluralidade.

Deleuze chama nossa atenção para o caráter múltiplo e plural do pensar filosófico quando afirma “O pluralismo é a maneira de pensar propriamente filosófica inventada pela filosofia” (DELEUZE, 1976, p.5). A maturidade dos

---

<sup>17</sup>Fenômeno: “Um fenômeno não é uma aparência, nem mesmo uma aparição, mas um signo, um sintoma que encontra seu sentido em uma força atual.” (DELEUZE, 1976, p.5)

<sup>18</sup>Signo: “Signo é aquilo que encontramos no mundo, mas que escapa à representação.” (LÓPEZ, 2008, p.56)

conceitos deriva dessa multiplicidade que se dá através da atuação das forças, se trata de uma passagem de sentidos, que se desdobram em relação com outros e das coisas que por sua vez se afinam com as forças que delas se apoderam: quanto maior for a afinidade do sentido com essa força, resultará na origem da coisa. Isso se dá porque de acordo com DELEUZE (1976) os sentidos não são equivalentes. Assim teremos o sentido como um dos elementos do pensamento, uma força atuante capaz de se manifestar nas coisas ou objetos.

Existe uma correlação entre fenômeno e sentido. Em cada acontecimento ou experiência, até mesmo em todo fenômeno existe uma pluralidade silenciosa dos sentidos. DELEUZE (1976) Tudo depende da força que vai atuar em determinado signo fazendo com que o mesmo sofra variações de sentido. Isso porque o signo é a manifestação de uma força em plena atuação. Porém essa força que atua sobre o signo nunca deixará de ser uma pluralidade. LÓPEZ (2008) Por isso um fenômeno traz consigo múltiplos sentidos.

É possível a partir de uma experiência do pensar encontrar sentido para nossa prática docente ao mesmo tempo em que caminhamos na direção de uma educação filosófica, igualitária, inclusiva, na qual é possível pensar a escola como vida. Para falar da experiência nos apoiaremos em Maximiliano López<sup>19</sup>, a partir do conceito de experiência trágica que o mesmo criou com o propósito de “Tentar pensar o que significa pensar, e pensar com outros, no interior de uma proposta teórico-metodológica, denominada filosofia com criança.” (LÓPEZ, 2008, p. 97). Para ele a experiência trágica é atemporal, mas sobretudo possui a capacidade de transformar o indivíduo que a vivencia porque também é concebida como um acontecimento.

Para tanto López nos diz:

O acontecimento é a própria vida dos corpos e o acontecimento contrai o tempo num instante que ao mesmo tempo vida e morte. Tudo que está na vida nasce e morre constantemente. Assim, o instante é sempre intensivo, não tem extensão, só tem intensidade. (LÓPEZ, 2008, p. 98).

---

<sup>19</sup> Maximiliano Valerio López, especialista em Ensino de Filosofia pela Universidade de Brasília e mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, professor da Universidade Federal Fluminense, integrante do Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância (NEFI).

A experiência inaugura o tempo do instante não cronológico, uma intensidade não extensa da qual ninguém pode se apoderar. De acordo LÓPEZ (2008) isso se dá porque na experiência de pensamento o sentido é concebido como abertura para além dos limites de nossa subjetividade. A proposta de filosofia com crianças possibilita através das experiências de pensamento a abertura para uma zona de fronteira do saber com o não saber uma potência. No próximo item faremos uma breve explanação sobre a potência de pensamento.

#### *2.4.2 Potência de pensamento*

Conforme antecipamos no parágrafo anterior este item trata da potência de pensamento, sobre o exercício permanente sobre o próprio pensamento. Este é um dos princípios norteadores do projeto em Caxias. KOHAN; OLARIETA (2012). O encontro da filosofia com a infância propicia esse exercício e inaugura a relação do pensamento com a exterioridade, com o fora, nessa relação o que está em jogo é a criação. LÓPEZ (2008). Criação como acontecimento que não seria possível se não considerássemos que “a filosofia é um construtivismo, e o construtivismo tem dois aspectos complementares, que diferem em natureza: criar conceitos e traçar um plano”. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 51). O plano que estamos nos referindo é o plano de imanência. “O plano envolve movimentos infinitos que o percorrem e retornam, mas os conceitos são velocidades infinitas de movimentos finitos, que percorrem cada vez somente seus próprios componentes.” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 51).

De acordo com LÓPEZ (2008) o que dá sustentação a esse entendimento da criação de conceitos como objeto da filosofia é a relação entre o pensamento e o que está fora, com a exterioridade. O plano de imanência é o lugar onde o pensamento habita segundo Deleuze:

O plano de imanência não é um conceito pensado nem pensável, mas a imagem do pensamento, a imagem que ele se dá do que significa pensar, fazer uso do pensamento, se orientar no pensamento. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 53).

Então podemos conceber que Deleuze entende o pensamento como um processo de subjetivação no qual a partir da tensão constituída pela

“elasticidade do conceito e a fluidez do meio” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 53). Ou seja, do próprio plano de imanência. Isso porque a subjetivação é entendida como uma individuação que pode ser tanto coletiva como particular. “É um modo intensivo e não um sujeito pessoal. É uma dimensão específica sem a qual não se poderia ultrapassar o saber nem resistir ao poder.” (GELAMO, 2009, p.133). Trata-se de uma dobradura da própria imanência que, mesmo ao dobrar-se, não se separa, mas possibilita uma especificidade em si mesma permitindo uma abertura de mundo através da experiência de pensamento, sendo possível uma invenção de si e do mundo.

Deste modo, as linhas de forças se desdobram dando início a um processo de desaceleração da velocidade existente no plano de imanência, na ida e vinda, a qual Deleuze denomina de movimento infinito que ele afirma ser duplo. “É neste sentido que se diz que pensar e ser são uma só e mesma coisa.” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 54). Isso acontece numa relação de si consigo na dobradura das linhas de forças permitindo que os acontecimentos venham à tona como expressão do sujeito, no modo como este resiste, se relaciona, vive, argumenta, como se enxerga e se identifica na sociedade no meio cultural em que se insere. Quando nos referimos à desaceleração da velocidade existente no plano de imanência, estamos nos referindo ao corte no caos, se trata de uma interrupção entre duas determinações, conforme Deleuze salienta: “Já que uma não aparece sem que a outra tenha já desaparecido, e que uma aparece como evanescente quando a outra desaparece como esboço.” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 56).

Esta atuação do plano de imanência reverbera na criação de conceitos. Seguindo esse raciocínio, a filosofia se dá ou acontece quando o plano de imanência é estabelecido. O supracitado filósofo salienta que ambas são indispensáveis, uma vez que a filosofia traça planos sobre o caos. Portanto, Deleuze concebe:

O que o filósofo traz do caos são variações que permanecem infinitas, mas tornadas inseparáveis sobre superfícies ou em volumes absolutos, que traçam um plano de imanência secante: não mais são associações de idéias distintas, mas re-encadeamentos, por zona de indistinção, num conceito. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 260).



Essa luta que objetiva vencer o caos implica em possuir um plano imanente que o atravesse tal qual uma fissura capaz de dispersar o próprio caos coexistente com a finalidade de ir além, retornando e retomando-o, investigando-o para que possibilite as variações conceituais. “A filosofia também luta contra o caos, como abismo indiferenciado ou oceano da dissemelhança.” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 266).

Em relação ao movimento infinito que, na sua concepção, é duplo, tal duplicidade é na verdade a reversão do movimento implicando no binômio interioridade/exterioridade, ou seja, a relação entre imagem do pensamento e a matéria do ser. Movimentos infinitos atados entre si, dobraduras constantes e instantâneas que segundo DELEUZE; GUATTARI (1992) são enormes tessituras, um tear de grandes proporções, um ir e vir incansável por todo o plano construindo rizomas e proliferações repletas de concavidades e convexidades que, por sua vez, geram a curvatura variável do plano. Conforme explica Deleuze a seguir:

O plano de imanência não para de se tecer, gigantesco tear. Voltar-se-para não implica somente se desviar, mas enfrentar, voltar-se, retornar, perder-se, apagar-se. Mesmo o negativo produz movimentos infinitos: cair no erro, bem como evitar o falso, deixar-se dominar pelas paixões, bem como superá-las. Diversos movimentos do infinito são de tal maneira misturados uns com os outros que, longe de romper o Uno-Todo do plano de imanência, constituem sua curvatura variável, as concavidades e as convexidades, a natureza fractal de alguma maneira. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 55).

Um plano de imanência será sempre único tendo como seus elementos os traços diagramáticos e os traços intensivos que o habitam. De acordo com DELEUZE; GUATTARI (1992). Os traços diagramáticos se tratam de um horizonte absoluto de natureza fragmentada, movimentos infinitos incessantes, também conhecidos como intuição. Enquanto que os traços intensivos são rupturas originais, movimentos finitos no qual a velocidade é infinita, capazes de constituir volumes cujas bordas são irregulares, desajustadas, fragmentárias, que cravam uma interrupção no grau de proliferações, dimensões absolutas que podem ser denominadas de intenções.

Conforme reitera Deleuze:

Se a filosofia começa com a criação de conceitos, o plano de imanência deve ser considerado como pré-filosófico. Ele está pressuposto, não da maneira pela qual um conceito pode remeter a outros, mas pela qual os conceitos remetem eles mesmos a uma compreensão não-conceitual. Esta compreensão intuitiva varia ainda segundo a maneira pela qual o plano está traçado. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 57).

Pré-filosófico neste caso significa que é inexistente fora da filosofia mesmo que essa venha pressupor.

Portanto, Deleuze concebe o caos como um território de afirmação, devido à tensão oriunda da imanência que reverbera em modos de subjetivação. “A filosofia é ao mesmo tempo criação de conceitos e instauração do plano. O conceito é o começo da filosofia, mas o plano é sua instauração.” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 58). Disso infere-se que o plano é uma espécie de mapa traçado no caos para possibilitar as experiências de pensamento para que estas se tornem acontecimentos, enquanto que o conceito segundo Deleuze é:

Um conjunto de variações inseparáveis, que se produz ou se constrói sobre um plano de imanência, na medida em que este recorta a variabilidade caótica e lhe dá consistência (realidade). Um conceito é, pois, um estado caótico por excelência; remete a um caos tornado consistente, tornado pensamento, caosmos mental. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 267).

De acordo com DELEUZE; GUATTARI (1992) não só a filosofia como também a arte são potências de pensamento, ambas permitem formas de pensamento ou de criação em planos de imanência a partir de uma fissura no caos. Assim, é possível experienciar o pensar na escola básica a partir da filosofia. Enquanto potência de pensamento a filosofia pode se dirigir ao não-filósofo, aquele que habita outro território, o estrangeiro, que pode ser o pedagogo, a criança, inaugurando outra temporalidade novos espaços-tempos.

Conforme evidencia Gomes:

Aluno e professor pensando o impensável, juntos, num mesmo nível, sem hierarquias, na mesma altura... Dialogando juntos...

Palavras, gestos, silêncios e outras linguagens sendo circuladas igualmente. (Gomes in KOHAN; OLARIETA, 2012, p. 71).

Então, quando professor e o aluno pensam juntos de forma igualitária, ou seja, no mesmo nível, estamos diante da potência de pensamento, capaz de intencionar uma rachadura no caos possibilitando criar ou recriar conceitos. De acordo com KOHAN; OLARIETA (2012) a criação conceitual é uma das dimensões da filosofia de extrema importância no projeto. Por isso o item que se segue foi elaborado de modo a tentar elucidar sobre a criação de conceitos.

#### *2.4.3 Criação de Conceitos*

Ao pensarmos o fazer filosófico no ensino básico, está implícito pensar na trindade elementar da filosofia, que se inicia pelo traçado de um plano de imanência que, de acordo com DELEUZE; GUATTARI (1992), é considerado pré-filosófico por ser a base do ato do filosofar. Respondendo ao plano temos os personagens pró-filosóficos que são construídos de acordo com as possibilidades geradas pelo encontro. Este responsável pela insistência no tempo, ou melhor, pela invenção, o fazer viver da filosofia, respondendo por último a esses dois, mas não menos importantes, os conceitos filosóficos, é na verdade a consistência de tudo, por ser ele o responsável por dizer o acontecimento. O conceito é devir, porém o devir não é ser. Assim, o fazer filosófico é composto por traços diagramáticos, personalísticos e intensivos. Porém, o plano de imanência só pode ser povoado por conceitos de um mesmo grupo. Conforme afirma a seguir o supracitado filósofo:

Há uma infinidade de conceitos possíveis sobre um plano: Eles ressoam, ligam-se através de pontes móveis, mas é impossível prever o jeito que assumem em função das variações de curvatura. Eles se criam por saraivadas e não cessam de bifurcar. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.100).

Isso explica porque não existe conceito simples; todo e qualquer conceito é uma multiplicidade. DELEUZE; GUATTARI (1992) O conceito possui componentes capazes de nos levar a outros conceitos, operando sempre lance por lance. Tudo isso só é possível devido ao plano de imanência que atua como

um território, um platô dando-lhes suporte, permitindo que os conceitos conservem sua continuidade e integridade. Quando o conceito não expõe a essência de algo, ele expressa o evento.

Segundo DELEUZE; GUATTARI (1992), os conceitos que permeiam o mesmo plano de imanência possuem um devir, se relacionam de forma a se ajustarem, respondendo a problemas que se conectam. Os conceitos são incorpóreos, mas operam sempre nos corpos, são a partir dos problemas levantados pelos sujeitos da experiência que é possível criar um conceito ou desdobrá-lo. Desdobram-se ou bifurcam-se em outros conceitos devido à finitude de seus componentes que habitam outras regiões do mesmo plano de imanência; algumas vezes para compor uma co-criação necessitam de vários problemas, de ligações rizomáticas.

Portanto, a criação ou co-criação de conceitos dependerá sempre da instauração do plano de imanência. O conceito além de ocupar todo o plano de imanência deve também responder o problema ou problemas levantados, desta forma eles expressam o acontecimento. “O conceito é evidentemente conhecimento, mas conhecimento de si, e o que ele conhece, é puro acontecimento, que não se confunde com o estado de coisas no qual se encarna.” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.46)

Então, uma experiência de pensamento possibilita o acontecimento entre a filosofia e a infância promovendo uma abertura afirmativa. Nessa abertura é possível compartilhar um exercício permanente do pensar, no qual é possível interrogar os sentidos criados, como também permite que outros venham a surgir.

O próximo item a ser trazido detalha a noção de Devir como Deleuze a concebe que, de acordo com KOHAN; OLARIETA (2012), tem haver com a experiência de vida que é afirmada.

#### *2.4.4 Devir criança quanto afirmação*

Na tentativa de elucidar o que entendemos por Devir criança como experiência de vida que se afirma, optamos por iniciar esse item com as palavras de Deleuze:

Heráclito negou a dualidade dos mundos, negou o próprio ser. Mais ainda: fez do devir uma afirmação. Ora, é preciso refletir longamente para compreender o que significa fazer do devir uma afirmação. Sem dúvida significa em primeiro lugar que só há o devir. Sem dúvida é afirmar o devir. Mas afirma-se também o ser do devir, diz-se que o devir afirma o ser ou que o ser se afirma no devir. Heráclito tem dois pensamentos que são como marcos: de acordo com um deles o ser não é, tudo está em devir; de acordo com o outro o ser é o ser do devir enquanto tal. Um pensamento trabalhador que afirma o devir, um pensamento contemplativo que afirma o ser do devir. Estes dois pensamentos não são separáveis, são o pensamento de um mesmo elemento, como Fogo e como Dikè, como Physis e Logos. Pois não há ser além do devir, não há um além do múltiplo; nem o múltiplo nem o devir são aparências ou ilusões. (DELEUZE, 1976, p. 14)

Deleuze concebe a afirmação como uma potência da força ativa, não é o ato ou ação. Um devir afirmativo pode ser compreendido como uma possibilidade da atuação de uma força afirmativa que, por sua característica, pode se apoderar ou apropriar-se até o limite do que pode, até o limite de suas consequências. “Só a força ativa se afirma, ela afirma sua diferença, faz de sua diferença um objeto de gozo e de afirmação.” (DELEUZE, 1976, p. 28) Então, uma abertura afirmativa se dá no encontro da filosofia com a infância. Uma infância não cronológica, infância como possibilidade de pensar o que ainda não foi pensado ou de recomençar a pensar o que já tem sido pensado sob outro prisma capaz de por em evidência o diálogo participativo, o que só será possível em um espaço-tempo igualitário.

A escola como scholé propicia uma abertura afirmativa, uma vez que a mesma se baseia em dar tempo livre, ou seja, põe em suspenso às obrigações da cotidianidade. “Esta suspensão de um tempo e espaço é, para os pedagogos belgas, a abertura afirmativa a outro tempo e espaço.” (DURAN, KOHAN, 2018, p. 47.) Assim é possível por em suspenso a estrutura rígida de caráter mercadológico que infelizmente tenta domar a escola a todo custo.

De acordo com Maximiliano Duran e Walter Kohan:

A scholé é a materialização de um tempo que separa (tira os alunos do mundo produtivo, econômico e social) e, ao mesmo tempo, une inventa um tempo igualitário, independente do mundo da casa, da comunidade e do trabalho, que transcende a ordem social, e suas respectivas posições hierarquizadas. (DURAN; KOHAN, 2018, p. 47)

É o espaço-tempo onde alunos e professor conseguem sair do contexto normal, sair da produção para habitar um momento livre para compartilhar uma experiência de pensamento. Essa bolha de ar ou rachadura do contexto normal pode ser chamada de Devir afirmativo, nessa rachadura do tempo tanto o passado quanto o futuro são colocados em suspenso. É o tempo aqui e agora que nos convida a pensar. Isso significa que somos convidados a nos despojar da rigidez dos conteúdos já acumulados durante os anos, como também abandonar as expectativas e perspectivas com o futuro pré- estabelecidas pelo currículo.

O devir é o instante em atuação, no instante que passa, ou seja, ainda em atuação é passado. “É preciso que o presente coexista consigo mesmo como passado e como futuro.” (DELEUZE, 1976, p. 25.) Um fluxo contínuo das forças. As forças podem ser afirmativas ou negativas. “Nenhuma força renuncia ao seu próprio poder.” (DELEUZE, 1976, p. 21.) Ambas as forças possuem qualidades e características distintas, no que tange à qualidade as forças podem ser ativas ou reativas. As forças ativas se caracterizam por dominarem, apoderar-se, apropriar-se, enquanto que as forças reativas se caracterizam por obedecerem, são dominadas.

Nessa concepção de um fluxo contínuo de forças afirmativas ou negativas, ou seja, um devir reativo de forças, Deleuze anuncia o eterno retorno como aquilo que retorna sem ser o mesmo, uma repetição diferente. Quando a força reativa separa a força ativa do que ela pode, esta última torna-se, por sua vez, reativa. As forças ativas tornam-se reativas. E a palavra devir deve ser tomada no sentido mais forte; o devir das forças aparece como um devir reativo. (DELEUZE, 1976, p. 31.)

As forças reativas de acordo com DELEUZE (1976) triunfam no momento que são largadas à vontade de nada, que só é possível devido à afinidade que possui a reação com a negação. Essa negação é concebida como uma qualidade da vontade de potência que, por sua vez, institui o devir reativo das

forças. Significa que o uno como um clamor do ser retorna como um diferente absorvido no múltiplo, ou melhor, como uma repetição diferente. Segundo Gilles Deleuze isso não permite pensar o eterno retorno sem vinculá-lo ao devir. Portanto, o que retorna no movimento desse eterno retorno é a afirmação da diferença.

Para Deleuze:

Só podemos compreender o próprio eterno retorno como a expressão de um princípio que é a razão do diverso e de sua reprodução, da diferença e de sua repetição. Tal princípio é apresentado por Nietzsche como uma das descobertas mais importantes de sua filosofia. Ele lhe dá o nome: Vontade de potência. (DELEUZE, 1976, p. 25)

Assim, o eterno retorno é concebido de acordo com DELEUZE (1976) como uma síntese do tempo e das dimensões desse tempo, um instante em atuação. Por isso que o devir não pode ser considerado como algo ou possuir algum objetivo, ele não começa dele mesmo nem tão pouco se torna, muito menos chega até um estado final. Mas um instante que passa sendo tanto presente quanto passado. O movimento de recomeço, pensar o que já vem sendo pensado se trata do devir, do morrer e renascer dos sentidos. “O tempo passa, e nesse passar tudo se corrompe e morre. O tempo passa, e nesse passar tudo se desenvolve e cresce.” (LÓPEZ, 2008, p. 28) O Devir criança a partir da perspectiva de DELEUZE (1995) pode ser compreendido como intensidades e fluxos capazes de habitar várias idades e inaugurar linhas de fuga. Isso se dá porque o devir segundo KOHAN (2014) instaura outra temporalidade.

No grego antigo, existem três palavras que designam o tempo: chrónos, kairós e aión. Chrónos é o tempo cronológico, linear, da numeração ordenada; kairós trata de uma proporção, uma oportunidade, diverge do tempo linear e; por fim, mas não menos importante, aión que designa uma temporalidade não-numeral não-consecutiva nem sucessiva, se trata de uma duração. “La intensidad Del tiempo de la vida.” (KOHAN, 2014, p. 95) traduzindo de forma literal significa a intensidade do tempo de vida. A palavra intensidade na língua portuguesa é também sinônimo de força, o que nos convida a pensar não apenas sobre essa frase, mas sobre a seguinte frase retirada da tradução de um fragmento antigo: “El

tiempo e sun infante que juega um juego de oposiciones; su reino [es el] de un infante.” (KOHAN, 2014, p. 95) traduzido: O tempo é uma criança que joga um jogo de oposições; seu reino é de uma criança. Aqui estamos diante do tempo em ação como intensidade, ou seja, força. Força ativa que se afirma na potencialidade da infância. “Una fuerza infantil, eso también podría ser el tiempo aiónico.” (KOHAN, 2014, p. 96)

Força infantil ou tempo aiônico, tempo do acontecimento, da experiência, um devir minoritário que está sempre em processo. Tempo não sucessivo que interrompe a cotidianidade, porém intensivo. Uma força de resistência capaz de iniciar novas rotas rizomáticas. “atravessamos simultaneamente espacios cruzados, entrelazados, opuestos.” (KOHAN, 2014, p. 97). Devir minoritário porque foge ao controle da maioria unificadora e totalizadora existente na escola para inaugurar outro território. Propor zonas de vizinhança, microinfantil, DELEUZE (1997) devir infante que, por sua vez, rompe com o poder disciplinar para inaugurar a infância de um pensamento.

Segue afirmação de Kohan:

Devenir-infante no es volverse um niño, infantilizarse, nisiquiera retroceder a la própria infancia cronológica. Devenir es encontrarse con una cierta intensidad. Devenir-infante es la infancia como intensidad, un situarse intensivamente e nel mundo, un salir siempre de su lugar y situarse e otros lugares, desconocidos, inusitados, inesperados, es algo sin pasado, presente e futuro.” (KOHAN, 2014, p. 97).<sup>20</sup>

Portanto, entendemos por devir criança a intensidade de uma duração, uma relação com o desconhecido, uma relação com o inesperado. A partir da concepção de Infância como intensidade sem corpo, tal qual um corpo sem órgãos pensado por Deleuze, ensaiamos pensar a Infância como possibilidade que difere completamente da entendida como etapa cronológica da vida humana.

Devir criança significa uma desterritorialização absoluta, tem haver com o coeficiente de alteridade em relação ao que é majoritário. “Implica, portanto, a

---

<sup>20</sup>Tornar-se criança não é se tornar criança, tornar-se infantil, nem mesmo voltar à própria infância cronológica. Você se encontrará com uma certeza. Tornar-se criança é a intensidade, sendo intensamente colocada no mundo, sempre deixando seu lugar e se colocando em outros lugares, desconhecida, incomum, inesperada, é algo ininterrupto, presente e futuro.



simultaneidade de um duplo movimento, um movimento pelo qual um termo (sujeito) se subtrai à maioria, e o outro pelo qual um termo (termo médium ou o agente) sai da minoria.” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 77). Infância como potência que sai de seu lugar de origem para habitar outros territórios. Infância nômade, que atravessa territórios inesperados com sua língua estrangeira, com seus gestos e costumes desconhecidos. Infância como força afirmativa que se traduz dessa estrangeiridade. “Una infancia afirma – en lo que es y en lo que puede ser – la fuerza de lo mismo, del centro, del todo, la otra, una diferencia, un a fuera, una singularidad.” (KOHAN, 2014,) possibilitando a criação, a invenção, infância de uma experiência.

Começamos esse item tentando elucidar o devir criança como uma experiência e vida que se afirma, como algo que se sustenta em nossa prática. Isso porque as experiências de pensamento são o cerne do trabalho de filosofia com crianças. Conforme Gomes reitera:

A filosofia com crianças impõe uma condição primeira para aquele que deseja nela se aventurar: a abertura para trilhar o caminho da experiência e permitir que sua vida seja atravessada e afetada pelos encontros e desencontros de uma caminhada aberta, enigmática, imprevisível, levando-o a lugares ainda não vividos ou pensamentos ainda não pensados. Gomes *in* (KOHAN; OLARIETA, 2012, p. 62-63).

No item a seguir a experiência de pensamento é posta em evidência. Apresentaremos os elementos necessários para compor uma experiência de pensamento como também as características da experiência.

#### 2.4.5 *Experiência de pensamento: experienciar o pensar, pensar a experiência*

Para LARROSA (2014) quando entendemos que a experiência é um acontecimento, algo que nos toca, nos afeta, se torna inevitável perceber que a vida é uma relação com o mundo e com os sujeitos que o habitam. Vida que pulsa e impulsiona a pensar sobre si mesma, sobre os desdobramentos dessa experiência que é transformadora ao mesmo tempo em que inquieta.

Quando pensamos a experiência como uma mediação da vida humana, se consegue perceber que o saber da experiência não pode ser confundido com a mera duplicação de uma atividade ou de anos desenvolvendo um ofício. “O saber da experiência se dá entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos.” (LARROSA, 2014, p. 26-27). O saber da experiência é algo inseparável do indivíduo que foi tocado, transpassado pela experiência, ou seja, algo intransferível. Trata-se de um saber interno que torna o sujeito da experiência consciente da sua própria finitude e da finitude deste saber.

Conforme salienta Larrosa:

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. (LARROSA, 2014, p. 27)

No projeto de Caxias o ato de filosofar é concebido como experiência e “afeta a relação que temos conosco e com o mundo. Essa relação não pode ser reproduzida, não pode ser passada para outro (o outro não pode atravessar minha experiência).” (KOHAN; OLARIETA, 2012, p. 173). Devido a esse caráter intransferível da experiência não é possível que haja alguma compatibilidade com um método, algo previamente estabelecido porque não há garantia que o outro seja tocado, afetado, ou melhor, não existe nenhuma garantia de que o que me afetou irá afetar outros da mesma forma. Isso porque a experiência como acontecimento se faz presente sem avisar, intempestivo.

Segundo Gomes in KOHAN, OLARIETA (2012), para compor as experiências de pensamento são necessários alguns elementos primordiais, entre eles, a disposição inicial responsável por garantir as condições necessárias, tais como o respeito pela palavra e pensar do outro quando o diálogo é estabelecido. Outro elemento primordial é a leitura ou vivência de um texto que pode ser do próprio livro didático das crianças ou de literatura infantil, ou até mesmo um texto

sem palavras, apenas com imagens, poesia, ou uma dramatização. O importante é que o texto escolhido nos convide a pensar possibilite uma abertura para uma experiência/sentido. Assim a vivência ou leitura de um texto nos traz outro elemento primordial: a problematização. Porque a partir do convite ao pensar que o texto provoca quais elementos encontrados dentro do texto nos mobiliza para um questionamento, uma investigação possibilitando um espaço-tempo no qual as situações problemas do cotidiano possam surgir.

Uma vez estabelecido um espaço-tempo de problematização, outro elemento primordial que se faz presente é o diálogo que habita praticamente quase que por completo esse espaço-tempo. Deste modo também nós força a pensar sobre a nossa própria prática docente: a estrutura que habitualmente se vê na sala de aula é uma estrutura rígida na qual o professor faz as perguntas e os alunos tentam responder da forma “certa” de acordo com o que o professor espera. A experiência de pensamento rompe com essa forma para instaurar uma discussão igualitária onde não há resposta “errada” ou “certa”, mas existe a resposta que pensamos juntos.

O último elemento primordial que compõe a experiência é o momento de revisitar o tema da experiência, ouvir o que ecoa. O que repercutiu entre os sujeitos que se sentiram tocados, transpassados por ela.

O sujeito da experiência, além de ser consciente, é capaz de se aventurar em turvas águas, se “ex-por” a ponto de se deixar arrebatado transformando a si mesmo. Uma vez que a experiência em si é algo que nos afeta no sentido mesmo de nos comover, se trata de uma comoção singular, uma sensibilização interna e genuína como bem afirma LARROSA (2014). Tão autêntica que mesmo que um grupo de pessoas participe de uma mesma atividade haverá uma experiência para cada um, é impossível que dois indivíduos partilhem a mesma comoção.

Larrosa afirma o seguinte:

O sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição, (nossa maneira de pormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “ex-posição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência

aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a que nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (LARROSSA, 2014, p.26)

Então podemos inferir que esse sujeito está sempre tomado por algo que o impulsiona a estar sempre em movimento, em devir. Esse ato por sua vez se desdobra em um agir intempestivo, no sentido mesmo temporal, porque de acordo com DELEUZE (1976), a filosofia possui uma relação primordial com o tempo. Isso significa que a filosofia pensa no tempo, sobre o tempo, se preocupa em pensar com sua história, que precede a todos nós sem deixar de pensar com nossa época, com nossos contemporâneos e sobre o tempo que virá, com o por vir. “A filosofia, sempre intempestiva, intempestiva em cada época.” (DELEUZE, 1976, p.51.)

O tempo filosófico é assim um grandioso tempo de coexistência, que não exclui o antes e o depois, mas os superpõe numa ordem estratigráfica. É um devir infinito da filosofia, que atravessa sua história, mas não se confunde com ela. (DELEUZE; GUATTARI 1992, p. 78)

Então segundo DELEUZE; GUATTARI (1992) isso faz com que a filosofia seja uma coexistência de planos. Portanto, entendemos que seja essa coexistência de planos que nos permite dialogar com a infância, nos dando a possibilidade de acessarmos o mais íntimo do pensamento, por isso pensar implica correr riscos, se aventurar no desconhecido, se lançar em uma abertura de mundo.

Essa abertura de mundo é possibilitada pela experiência de pensamento devido à sua autenticidade e acima de tudo por não pretender ser um método a ser seguido ou adotado, mas um caminho alternativo entre tantos. Um caminho que não se repete, que não pode ser transferido, repleto de incertezas e imprevisível, porque não há como prever uma experiência, conforme LARROSA (2014).

Partindo desta perspectiva, invencionamos o caminho para as nossas vivências com as crianças, como iremos apresentar no próximo capítulo; traremos a escola municipal, o espaço físico que habitamos e seus atores, as experiências de pensamento que foram possíveis entre tantas tentativas sem sucesso.

Principalmente traremos o que reverberou dessas experiências, o que ainda está a ecoar.

### **3 TESSITURA DE PALAVRAS: INVENCIONANDO CAMINHOS PARA AS VIVÊNCIAS COM AS CRIANÇAS**

Como já mencionamos, a proposta deste trabalho é a de pensar a relação entre infância, experiência e pensamento. De modo geral estivemos mobilizados e atentos ao que é possível afirmar de uma experiência de pensamento com crianças. Essa pergunta se desdobra da seguinte forma: em que medida o compartilhamento de uma experiência de pensar pode contribuir para afirmar e promover um pensar mais alargado e diferente do que já se sabe entre as crianças?

A partir dos tensionadores do projeto intencionamos pensar a problematização, aprender a fomentar a dúvida, aprender a perguntar que, por sua vez, faz reverberar o diálogo participativo que acontece na inter-relação com o outro, como também mobiliza a pesquisa e a desnaturalização do conhecimento; na sequência ensaiamos apresentar cada um destes tensionadores.

Aprender a perguntar implica em fomentar a curiosidade latente das crianças, chamando a atenção delas, para o fato que elas são sujeitos atuantes em um mundo que está em constante transformação cultural, histórica e política. Ao instaurar sua subjetividade curiosa, perceberão o seu papel interativo com a realidade objetiva do mundo, não apenas como o sujeito observador dessa realidade, mas principalmente como sujeito com possibilidades de interferir nas ocorrências para propor mudanças significativas para si mesmas e para a comunidade na qual estão inseridas.

Em sua pedagogia da autonomia, Paulo Freire nos adverte que:

O bom clima pedagógico-democrático é o em que o educando vai aprendendo, à custa de sua prática mesma, que sua curiosidade, como sua liberdade, deve estar sujeito a limites, mas em permanente exercício. (FREIRE, 2011, p. 82)

Porém, interagir na realidade requer uma tomada de decisão, significa fazer escolhas. Para que qualquer decisão seja tomada e antes que se faça qualquer escolha, é necessário se interrogar sobre as ocorrências do mundo, do nosso cotidiano.

Nesse exercício da curiosidade aprendemos a perguntar, a suscitar a dúvida, a interrogar assim como fazia Sócrates na antiga Grécia, explorando cada pergunta como também a postura das crianças ao tentarem responder as perguntas. Assim é possível perceber o quanto as crianças estão atentas e as formas de atenção que emergem a partir das perguntas que pedem algum tipo de explicação por parte delas, fazendo com que elas tentem explicar ou fazer contraexemplos ou perguntas que estabelecem relações. Isto nos permitirá tomar distância do fato analisado ou ocorrência em questão para que desta forma a reflexão crítica atue de modo a cercar o que foi colocado como objeto de pensamento, inaugurando a possibilidade de pensar a pergunta, os desdobramentos da pergunta inicial e das explicações oferecidas pelo professor e pelos participantes do diálogo.

Deste modo estamos também aprendendo a dialogar; ao convidarmos as crianças para uma experiência de pensamento, inauguramos a disponibilidade para o diálogo na sala de aula. “O pensamento é uma ação realizada conjuntamente, a filosofia se realiza no encontro com o outro. Sendo assim, a filosofia e o filosofar constituem-se em experiência essencialmente dialógica.” (Santiago *in* MATOS; COSTA, 2014, p. 115).

Quando pensamos no ensino de filosofia, necessariamente está pressuposto o diálogo, o encontro com o outro. Nesse encontro com o outro, inauguramos com as crianças de uma escola possibilidades para o pensar por meio de vivências educativas, procurando instaurar sobretudo um ambiente filosófico entre elas, tomando o pensar sempre na perspectiva de oportunizar novos inícios.

Da mesma forma a infância foi tomada nessa dimensão com todas as suas potências, contudo concordamos com Larrosa:

Não obstante e ao mesmo tempo, a infância é o outro: O que, sempre muito além do que qualquer tentativa de captura inquieta a segurança de nossos saberes, questionando o poder de nossas práticas e abre um vazio no qual se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhida. Pensar a infância como algo outro é, justamente, pensar essa inquietude, esse questionamento e esse vazio. (LARROSA, 1998, p. 69)

A infância não é apenas a minha ou a sua, mas a infância como outro, a infância como alteridade que perpassa nossa prática docente, nos inquietando a ponto de sairmos do lugar comum para habitar outros espaços-tempos na tentativa de traçar um percurso capaz de reduzirmos essa estranheza. Deste modo caminhamos na direção para aprendermos a desnaturalizar o conhecimento, que se dá quando nos colocamos em uma posição de escuta desse outro. Ao nos colocarmos na escuta desses dizeres, ainda minoritários e de toda sua potência, se faz necessário nos colocar frente a esse outro desprovido dos nossos (pré) conceitos, das nossas certezas. Um movimento importante para que isso ocorra é romper com a paridade das perguntas.

Ao pensarmos o nosso caminho metodológico no processo de realização desse estudo, optamos e desejamos dar voz e vez às crianças, tendo a infância como ponto de partida nas vivências filosóficas, sobretudo pelo que elas (as crianças) podem provocar no que se refere à criação de pensamentos que são possíveis de desenhar, a partir das suas próprias experiências inventivas e dos seus cotidianos na escola, uma vez que segundo Kohan:

A infância fala uma língua que não se escuta. A infância pronuncia uma palavra que não se entende. A infância pensa um pensamento que não se pensa. Dar espaço a essa língua, aprender essa palavra, atender esse pensamento pode ser uma oportunidade não apenas de dar um espaço digno, primordial e apaixonado a essa palavra infantil, mas também de educar a nós mesmos, a oportunidade de deixar de situar sempre os outros em outra terra, no desterro, no estrangeiro, e poder alguma vez sair, pelo menos um pouquinho, de nossa terra pátria, de nosso cômodo lugar (KOHAN, 2007, p.131).

Buscamos habitar a escola, o espaço-tempo da nossa pesquisa, tentando afirmar a pesquisa com as crianças e não mais sobre elas, rompendo um pouco com o olhar adulto centrado, buscando hospedar os seus pensamentos, suas múltiplas maneiras e ricas experiências vivenciadas desde suas próprias perguntas.

Assim como professora de filosofia e pesquisadora procuramos, assumindo a ignorância dos nossos saberes a respeito da infância, passar a acolhê-la mobilizada, pelo que LARROSA (1998) nos convida a pensar que a infância é outro e isso significa que ela deve ser vista ou acolhida não pelo que já



sabemos dela, mas sim como o que ainda não foi capturado pelos nossos saberes e pelos nossos poderes. Assim, escolhemos habitar o espaço-tempo de uma escola pública, especificamente o contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, mais precisamente uma turma do 5º ano, propiciando aos alunos uma experiência do pensar na qual os mesmos se sintam convidados a participar do diálogo filosófico, considerando as relações que os mesmos estabelecem entre si por meio de uma atmosfera filosófica.

Da mesma forma compartilhando suas vivências enquanto infantes na escola e no meio social no qual estão inseridos, estão também vivenciando sua alteridade, a partir do gesto de perguntar, suscitar a dúvida, porque o gesto de perguntar do outro é peça-chave para uma experiência de pensamento. De igual forma, intencionamos que o aluno ainda na infância comece a exercitar o diálogo, que é o alicerce para todo relacionamento com o outro e com o meio social no qual faz parte; apenas pela via dialógica se consegue uma abertura de mundo. Isso se torna possível porque a maior parte de uma experiência de pensamento é ocupada pelo diálogo filosófico, que é o tensionador responsável por propiciar essa abertura de mundo que, por sua vez, é capaz de dar à nossa prática pedagógica uma nova significação, agregando novos sentidos ao ensino da filosofia, segundo Gomes in KOHAN; OLARIETA (2012). Deste modo os alunos também poderão aprender a refletir sobre o seu viver na comunidade, pensar sobre as implicações das relações tecidas na convivência com o outro.

São muitas as perspectivas em relação ao ensino de filosofia, muitas delas difundidas nos livros didáticos e utilizadas por muitas escolas. No nosso exercício filosófico com as crianças nos inspiramos e buscamos pensar a relação entre filosofia, escola e infância, bem como a prática e a experiência filosófica com crianças partindo das experiências que vem sendo desenvolvidas pelo projeto “Em Caxias a Filosofia en-caixa?”, especialmente pela abertura de possibilidades que inaugura no que se refere à prática de filosofia com crianças na escola e seus distintos modos de dar sentido à filosofia praticada na escola com crianças.

Vale salientar que não tomamos o projeto como se ele fosse um ponto de sustentação insubstituível ou inquestionável no campo da filosofia e da escola. Aliás, esta é uma ideia que percebemos não ser cultivada nem pelo projeto e nem pelos seus protagonistas. O próprio projeto se afirma na contramão da lógica dos esquemas explicativos e universalizantes. Tomada como “experiência do pensar”,

a filosofia não é vivenciada como um conjunto de teorias ou correntes teóricas previamente estabelecidas. A dimensão da experiência e da infância traz ao pensar certa abertura.

### **3.1 Tecendo nosso caminhar com as crianças**

Conforme mencionamos em parágrafos anteriores, nosso objetivo é ouvir as vozes da infância, a fim de superar áreas de silêncio nos quais nos educadores se mantém indiferentes às demandas infantis e, com isso, nos colocarmos atentos às suas necessidades. Para que essa escuta seja possível, faz-se necessário um acolhimento incondicional das diferentes falas, gestos e ações das crianças, considerando que esses transportam em suas entrelinhas toda uma gama de elementos e que são uma rica fonte para o agir docente. O que exige uma profunda disposição de acolhimento e escuta por parte do educador, visto que sem essa abertura acolhedora não seria possível propiciar os espaços-tempos que são base das experiências de pensamento.

#### *3.1.1 A Escola Municipal Brincar e Viver*

Abaixo faremos a descrição da escola que nós nomeamos de Brincar e Viver na qual desenvolvemos a pesquisa. Para preservar a identidade dos envolvidos nessa pesquisa as imagens estão desfocadas como também iremos trabalhar com nomes fictícios tanto da escola quanto de seus agentes.

A Escola Municipal Brincar e Viver localiza-se em um bairro periférico da Região Metropolitana de Recife. A maioria dos alunos está inserida em um contexto de grande carência e vulnerabilidade social. Muitas delas tiveram acesso à escola direcionada pela creche da comunidade e assim elas são matriculadas diretamente no nível quatro, que equivale ao antigo jardim de infância. Aí começa a sua caminhada na Brincar e Viver que vai se desdobrar até o 5º Ano do Ensino Fundamental I. Ao concluírem essa etapa são direcionados para a escola que fica exatamente ao lado do prédio e que recebe os alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, o que complementa o ciclo educacional desenvolvido na Brincar e Viver.

O ambiente físico da escola é composto, além das salas de aulas, por 1 sala de informática, refeitório, brinquedoteca e um pequeno palco em um espaço reservado para apresentações.

Após um período de prévia observação e conversas com os professores decidi focar minha pesquisa sobre experiências com filosofia e infância na turma do 5º Ano. Vale salientar que alguns professores não tiveram interesse em participar da proposta com filosofia alegando que as crianças ainda estavam em processo de alfabetização e letramento e que os mesmos dispunham de pouquíssimo tempo para isso.

A turma que nos acolheu e possibilitou o desenvolvimento de nosso estudo é composta por 22 alunos que, na grande maioria, são meninas; são apenas sete meninos, a faixa etária das crianças é entre oito e onze anos, a turma possui boa assiduidade. A professora responsável pela sala é a professora Hey, que já atuou na escola como gestora, porém atualmente se dedica à sala de aula e conhece a maioria dos alunos desde que eles chegaram da creche para compor o nível quatro, o que faz com que gere um ambiente de confiança entre alunos e professora o que ajudou bastante no meu acolhimento e interação com o grupo. Na medida em que fui bem acolhida pela professora Hey, assim carinhosamente chamada pelos alunos, também recebi o mesmo acolhimento por parte das crianças, o que acredito ter propiciado a criação dos espaços-tempos para as vivências educativas e as experiências de pensamento.

Iniciamos nossa trajetória na escola na segunda semana de fevereiro, precisamente no dia 07 de fevereiro, permanecendo até o fim do semestre no mês de junho com esta turma. Quando me apresentei para as crianças informando-as da minha presença e o motivo de estar a partir daquele mês com eles, todos me ouviram calados, ninguém me perguntou absolutamente nada. Nos dias que se seguiram, a minha presença suscitou curiosidade em alguns que timidamente ensaiavam algumas perguntas pessoais, nada sobre a filosofia ou o que eu estava fazendo na escola. Outros demonstraram uma agressividade com o objetivo de chamar atenção, mas que aos poucos foi se dissipando à medida que conversávamos cada vez mais. Logo no mês seguinte, março, chegou o carnaval; uma semana antes da folia as crianças estavam em total euforia pensando como seria a prévia carnavalesca da escola, eu e a professora Hey confeccionamos as máscaras, as crianças ficaram responsáveis pelos confetes e serpentinas. Tudo

confeccionado a partir de reciclagem. A partir dessa aproximação logo foi possível perceber que as crianças não cultivavam o hábito de fazer perguntas, pelo menos quatro das crianças ainda tem dificuldades de leitura e uma escrita bastante irregular.

Ainda no mês de fevereiro, para começar a pensar as experiências e tentar conhecer um pouco mais as crianças levei para sala de aula a dinâmica das folhas<sup>21</sup>: fizemos um semicírculo na sala como forma de sair da formação física habitual e tentar inserir outra perspectiva entre as crianças. Distribui duas folhas, uma vegetal e outra de papel A4 em branco, solicitei às crianças que elas reproduzissem a folha vegetal de maneira fidedigna na de papel, quando todas as crianças terminaram de desenhar e colorir, algumas crianças se esmeraram em transferir para folha de papel as nuances de verde que encontraram na folha vegetal. Então solicitei que elas destruíssem a folha vegetal. O que algumas fizeram com certa relutância, outras demonstraram prazer em rasgar a folha em pedacinhos. Por fim veio o que ninguém esperava, solicitei para elas recomporem a folha vegetal deixando-a exatamente como era.

As crianças se entreolharam sem acreditar no meu pedido, algumas riam, outras reclamavam, algumas meneavam a cabeça negativamente, mas eu insistia: “Vamos lá! Tente ir juntando os pedacinhos”. A maioria conseguiu juntar os pedaços da folha vegetal, principalmente aqueles que relutaram em destruí-la tiveram mais facilidade em reorganizá-la, porém todos chegaram à conclusão de que ela jamais ficaria como antes, que era impossível. Propus nesse momento que pensássemos sobre o que uma vez destruído não retornaria a ficar como antes mesmo que nos esforçássemos para isso. No quadro branco comecei a escrever o que as crianças traziam, uma aluna gritou: “Um espelho, quando se quebra não fica mais como antes, um copo, um prato.” (fala das crianças)

Para preservar a identidade das crianças vamos dar nomes fictícios às crianças no momento da transcrição das falas. A seguir descrevemos o diálogo que emergiu dessa atividade:

Lili: Uma amizade, quando uma amizade é destruída, mesmo que a gente fique amiga de novo, jamais vai ser como antes.  
Eu: perguntei o porquê, por que não fica como antes?

---

<sup>21</sup> Atividade heurística desenvolvida pelo grupo de pesquisa e extensão Eureka.

Lili respondeu: Porque não dá mais, não dá pra falar tudo, não! Acho que fica sem confiança.

Eu: Então o que foi destruído: a amizade ou a confiança?

Lili: Acho que as duas.

Eu: E vocês, pessoal, concordam com Lili? Alguém tem outras colocações a fazer?

Percebi que a maioria ficava repetindo as respostas dos demais ou se recusavam a falar, outros pediam para ir ao banheiro ou beber água, na verdade o que queriam mesmo era se ausentarem da sala. Comecei a observar e percebi que todos na turma tinham esse comportamento sempre que eles não estavam interessados em participar de alguma atividade realizada por mim ou pela professora Hey. Essa primeira dinâmica não tinha o objetivo de se tornar uma experiência de pensamento, era uma dinâmica apenas para sentir a turma em um momento comigo.

Mas, ao analisar o que resultou desta dinâmica, onde é possível identificar o binômio reversível/irreversível, percebi que posso incluí-la como uma experiência de pensamento, porque o que emergiu dela foi um exercício de pensar. Mesmo após o recreio quando retornamos para a sala de aula, a dinâmica continuou ecoando em alguns alunos, nas falas entre eles. Aproveitei para propor a eles que pensássemos juntos sobre algo ou situações que são reversíveis e podemos reverter: como uma área desmatada pode ser reflorestada, como um rio que tem suas águas poluídas pode ser recuperado com muito esforço e comprometimento, porém Em ambos os casos irá requerer tempo e mudança de comportamento da população local para que o objetivo seja atingido, porém existem outras coisas que são irreversíveis, a exemplo da vida que, uma vez perdida, não há como reverter.

Os ecos dessa atividade se estenderam até o dia seguinte: um dos meninos que eu acreditava não ter participado efetivamente da dinâmica, por ter se recusado a desenhar e colorir, rasgou a folha com muito entusiasmo quando eu solicitei que a destruíssem; em nenhum momento ele fez sequer uma colocação e pedia insistentemente para ir ao banheiro ou beber água. Porém no outro dia, ele chegou dizendo que a paixão uma vez destruída não poderia ficar mais como antes. Na transcrição a seguir substituiremos o nome do aluno por Dunga:

Dunga: Tia da filosofia! Tem outra coisa que, quando se destrói, não dá para consertar! A paixão!

Eu: Como assim? Você pode explicar melhor?

Dunga: Não, deixa pra lá!

Eu: Agora fiquei curiosa, fala, por favor!

Hey: Eu também fiquei curiosa!

Dunga: Um amigo meu viu a garota por quem ele é apaixonado com outro menino, então ele me falou que não quer mais ver essa garota nem pintada de ouro. A paixão dele foi destruída, mesmo ela pedindo desculpa, não vai ser do mesmo jeito, ele não quer saber dela!

Este relato trazido pelo aluno um dia após a experiência me fez ficar atenta para os ecos, para o que ressoa não apenas no momento solicitado, mas para o que aos poucos vai se mostrando, emergindo, sendo significado pelas crianças. Comecei a pensar nas tentativas de fuga de Dunga e de outras crianças durante as aulas e durante a dinâmica. No decorrer da mesma semana em um dia que a professora foi para uma capacitação e eu fiquei com a turma, propus uma conversa informal antes de começar as atividades deixadas pela professora Hey. Perguntei por que eles solicitavam tanto para se ausentarem, principalmente quando tinham atividades que requeriam maior atenção da parte deles. A resposta foi quase unânime: “Tia quando a tarefa está muito difícil a gente não quer estar aqui na escola, à gente quer fazer o que a gente gosta. Aqui na sala de aula não dá pra fazer quase nada do que a gente gosta.” (fala das crianças)

A partir dessa fala comecei a observar que os dias de maior assiduidade das crianças eram as quintas-feiras porque no segundo horário eles têm aula de educação física. Nesse momento eles se ausentam da sala de aula, para habitar um espaço mais amplo, onde eles podem jogar bola, pular, se exercitar. Aula esta que é aguardada com muita ansiedade por toda a turma. Percebemos que os alunos se retraem frente à sala de aula convencional com a sua estrutura rígida.

Então comecei a pensar possibilidades de interagir com eles fora da sala de aula, aproveitando um espaço para eventos onde existe um pequeno palco, mas com espaço suficiente para que pudéssemos formar um semicírculo. No entanto, as experiências que precisam desenhar ou ler não foram possíveis nesse espaço por tratar-se de um espaço comum na escola, por isso a maioria das experiências acabaram ocorrendo mesmo na sala de aula. Arrumando as

bancas, sempre dou preferência à forma de semicírculo ao invés da forma de círculo fechado, porque o círculo passa uma imagem de fechamento, algo determinado, enquanto que o semicírculo com sua abertura traz uma imagem de inacabado, incompleto, indeterminado que, por sua vez, são características da experiência de pensamento.

Ainda sobre a fala das crianças em parágrafos acima citados quando elas afirmam que na escola não dá pra fazer quase nada do que gostam, isto força-nos a pensar sobre a estrutura rígida da escola e dos conteúdos e como as crianças são tolhidas em sua criatividade por não terem chance de ter toda a sua potencialidade afluída. Porém, ao pensarmos a filosofia como acontecimento, como uma experiência de pensamento, é possível começar trilhar o caminho inverso, inaugurando uma via, uma abertura para o não pensado, para o que ainda não foi perguntado. Dentro desta perspectiva é possível pensar uma escola filosófica na qual o gesto de perguntar norteia todo o trajeto, onde a filosofia é pensada também como vida.

No item seguinte trago o trajeto metodológico das intervenções como elas foram surgindo.

### **3.2 Pensando o trajeto metodológico das intervenções**

Optamos por adotar a proposta de uma educação com filosofia, o que iria implicar em uma postura filosófica não só da nossa parte como docentes, mas principalmente dos alunos. Acreditamos que a postura filosófica possibilite uma educação como vida, BERLE (2018, p.108), uma educação que movimenta, com potência de transformação de mundo, uma vez que entendemos que os atores dessa educação estão inseridos no mundo real como sujeitos pensantes da própria realidade, capazes de interferir e interagir com a história. Isso se torna possível devido à perspectiva de recomeço da filosofia, possibilitando que esses sujeitos possam encontrar um sentido para si no coletivo. Então nesse movimento de recomeço “pensar tudo de novo, tudo desde o começo, um tudo o mais infantil possível” (KOHAN, 2012, p.164)

Pensar a partir da perspectiva de recomeço da filosofia se colocando atento para investigar o ato de pensar, transcender os limites da filosofia entendida simplesmente como mais uma componente do currículo, como mera

disciplina, trata-se de compreender que o encontro da filosofia com a infância abre as portas para um encontro entre uma experiência de pensamento e a cultura LÓPEZ (2008). Isso implica em pensar uma escola com vida, uma escola pulsante na qual possamos habitar o tempo presente, o instante. Isso significa uma escola como tempo livre MASSCHELAN; SIMONS (2014) na qual a filosofia não é entendida como conteúdo, mas como uma relação com o saber e com as experiências de pensamento que permeiam ou são tecidas nessa relação. Deste modo a filosofia tem haver com sentido. “o sentido é uma força que se expressa nas coisas.” (LÓPEZ, 2008, p. 58-59) Uma tensão que impulsiona a pensar, “o sentido propriamente dito se estabelece num encontro, numa relação aberta com aquilo que desde fora força o pensamento.” (LÓPEZ, 2008, p. 59-63). Portanto, devemos nos mover rumo a uma compreensão do ato de pensar como também das mudanças e multiplicidades que derivam dele.

Quando entendemos a filosofia como uma relação com o saber inevitavelmente colocamos a experiência filosófica em evidência, ou seja, é inevitável não colocar a experiência filosófica como objeto de pensamento, pensar qual o sentido que possamos atribuir à experiência de pensamento, ao ato do pensar. Esse movimento se desdobra em múltiplas intersecções, uma vez que “pensamos que a experiência filosófica é eternamente incompleta, pois a experiência fica conosco e às vezes aparece no próprio pensamento para ser pensada de novo.” (KOHAN; OLARIETA, 2012, p. 178-179). Isso não deixa de ser um recomeço. Recomeçar a pensar a partir de uma determinada experiência filosófica que nos transpassou em um determinado momento, algo que de fato nos tocou, que vivenciamos de forma intensa e que novamente nos convida, ou melhor, nos força a fazer um novo movimento de pensamento. De acordo com KOHAN; OLARIETA (2012) o que nos permite fazer esse novo movimento de pensamento sobre a experiência já vivenciada é o fato de concebermos a experiência filosófica como eternamente incompleta; esse caráter de incompletude da experiência filosófica é uma abertura capaz de permitir que os rastros do que vivenciamos sejam lidos e reinterpretados, ganhando novos sentidos a serem explorados.

Nesse momento apresentamos o planejamento das experiências de pensamento com a turma do 5º ano do Ensino Fundamental I. Temos como objetivo geral ouvir as vozes da infância, o que ecoa desse dizer infantil. Nosso



objetivo específico consiste em possibilitar um encontro entre a infância e a filosofia com a finalidade de fazer emergir das experiências de pensamento reflexões sobre o fazer cotidiano das crianças, buscando motivar o ato do perguntar quase que inexistente na turma, deste modo estarão promovendo uma investigação para melhor compreensão das atividades; desenvolver a capacidade de dialogar de forma colaborativa nas atividades.

Dessa forma, pensamos as seguintes atividades para compor nosso caminho metodológico: usamos a figura de uma ampulheta para propor uma experiência de pensarmos o tempo cronológico no dia-a-dia, outra proposta de experiência de pensamento foi a partir da leitura de um fragmento de texto literário intitulado “A bolsa amarela”. A partir dos ecos dessa experiência, do que emergiu do diálogo entre as crianças, decidimos incluir outra atividade, então optamos pela atividade heurística<sup>22</sup> do autorretrato para abordar questões que envolvem a ética da alteridade, tomando como inspiração a perspectiva de Emmanuel Levinas. A inquietação residiu em oportunizar às crianças a problematização de sua percepção acerca de si mesma e que percepção elas têm do outro, daqueles que vem ao nosso encontro.

Dedicaremos a próxima seção para tratar dos desdobramentos das experiências de pensamento realizadas com os alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental I do que tem ecoado a partir de suas falas, dentre elas a possibilidade de pensar uma educação com filosofia pelo viés da ética da alteridade.

---

<sup>22</sup> Heurística: A atividade heurística a qual nos referimos faz parte de uma pesquisa em andamento pelo Grupo de Pesquisa: Processos Heurísticos em Filosofia e Direitos Humanos. Coordenado pelo prof. Dr. Sandro Cozza Sayão.

#### **4 PENSANDO FILOSOFICAMENTE COM CRIANÇAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA: DOS ENCONTROS POTENTES**

Foi no exercício de aprendiz que nos colocamos ante a potência da infância e todos os movimentos por ela produzidos no espaço-tempo de uma escola pública. Sem a pretensão de estabelecer partidas e chegadas, invencionamos “situações” a partir das quais pudéssemos conversar e pensar com as crianças do 5º ano. Assim, realizamos registros dos cotidianos, experiências, dizeres, fazeres e aprenderes das crianças e invencionamos também espaços-tempos para ouvir as crianças, na intenção de perceber seus pensamentos, anseios e sentidos produzidos, a partir do compartilhamento de experiências e pensamentos. Para melhor dar passagem a esses pensamentos: escutar, olhar, objetos, história, papel, lápis, desenhos, etc.

Assim, foi nossa intenção instaurar, mobilizar experiências de pensamento produzido por essa potência do pensar infantil. Em uma das aulas de português, uma das atividades trazidas tratava sobre um relógio no qual os ponteiros eram frases e, a partir da fala da professora Hey que também fazia referência ao tempo, eu percebi uma oportunidade para uma experiência de pensamento que estava pensando há alguns dias, mas até então não tinha surgido um momento para propô-la. Então coloquei no centro do nosso semicírculo a imagem de uma ampulheta, os alunos foram convidados a observar a imagem e tentar identificar o objeto representado na imagem. Em princípio não foi revelado do que se tratava e qual a sua utilidade, a ideia era que eles explorassem ao máximo todas as possibilidades; alguns examinaram a figura atentamente sem ousar decifrá-la, logo todos quiseram vê-la bem de pertinho.

**Imagem 1 – Imagem de uma ampulheta**



**Fonte:** [https://images-submarino.b2w.io/produtos/01/00/oferta/40308/0/40308051\\_1GG.jpg](https://images-submarino.b2w.io/produtos/01/00/oferta/40308/0/40308051_1GG.jpg)

Bob gritou: Já sei! É aquela coisa que mede o tempo quando não tinha relógio.

Lalá: Eu também sei! Não consigo dizer o nome!

Pepa afirma: Uma ampulheta!

Todos em um único coro: Sim! É isso! Ampulheta!!!

Então todos foram convidados a pensar sobre o tempo, se é possível pensar sobre o tempo. Todos responderam que é possível. “Ele é o mesmo para todos?”, perguntei. As crianças se entreolharam por um segundo e responderam timidamente, algumas disseram que sim, outras que não.

Foi nesse instante que se inicia o seguinte diálogo:

Nina falou: O dia é igual para todos e todo mundo tem 24 horas para usar como quiser!

A maioria discordou.

Cora diz: Para usar como quiser, nada! Hoje eu gostaria de ter ido para praia, mas ao invés disso estou aqui na escola.

Mimi também falou: Verdade, Cora, a gente nunca consegue fazer o que gosta, eu preferia ter ficado em casa dormindo um pouco mais. Pra mim o tempo passa rápido demais e em algumas vezes muito devagar.

Dunga: Eu queria está lá no campinho jogando bola.

Hey (professora da turma) perguntou: Vocês já pararam para pensar sobre o que fazemos com o nosso tempo?

A pergunta da professora Hey se refere ao tempo em *kairós*, aquele que significa medida, proporção, o tempo da oportunidade. Ela chama a atenção para mostrar que o tempo escolar disciplinar apesar de ser regido por *chrónos* também pode ser pensado como um tempo de oportunidade, porque dentro de toda a rigidez cronológica da escola, do tempo disciplinar também se faz vibrante a oportunidade para aprender. Um tempo livre para se dedicar ao estudo, ao aprendizado, um tempo de oportunidade. Enquanto que, para o aluno Dunga, ao afirmar que gostaria de estar no campinho jogando bola, ele traz o tempo do brincar, do jogar, um tempo como intensidade. Tão intenso como a própria vida, este é o tempo em *aión*.

Continuamos a narrativa do diálogo:

Todos: Não!

Pepa pergunta: Quem aqui sabe respeitar o tempo?

Silêncio total.

Popay: Que pergunta é essa? O tempo é uma pessoa?

Pepa responde: Não, ele não é uma pessoa! Mas, se você souber respeitar o tempo, ele deixa você fazer muitas coisas.

Bibi: O tempo não é igual para todos porque todos têm suas diferenças e direito de ver o tempo de seu jeito. O tempo pode até ser o mesmo de 24 horas, mas o movimento não é o mesmo, o que as pessoas fazem no passar das horas nunca é o mesmo. Por causa da diferença das pessoas, todos os humanos têm suas falas diferentes.

Eu pergunto: Como assim, falas diferentes?

Bibi: Tem gente que fala baixinho e fino e outra fala alto, forte. Tem gente que a voz é rouca. Todo mundo tem diferença. E usa o tempo de forma diferente.

A fala da aluna Bibi logo acima afirmando que o tempo pode até ser o mesmo de 24 horas, mas o movimento não é o mesmo ao se referir ao que cada indivíduo faz com o seu tempo cronológico devido às diferenças de cada um e que por isso ela entende que cada um usa o seu tempo cronológico de modo diferente, nos permite pensar *chrónos* como aquele que limita. Não há como escapar do limite de 24 horas, ninguém está a salvo desse limite, por mais diferenças que tenhamos estamos todos fadados ao seu limite. Porém, sua fala infantil também traz à tona o tempo como duração pura, como movimento. “Trata-se de uma passagem, de uma mudança, de um devir, mas de um devir que dura, de uma mudança que é a própria substância.” (DELEUZE, 1999, p.27)

Sua fala também reverbera a questão da alteridade quando afirma que “as pessoas são diferentes e que todos os humanos têm suas falas diferentes.” Então nos apoiaremos teoricamente em Emmanuel Levinas para pensarmos juntos essas afirmações. O que emerge dessa fala é a sensibilidade concebida pelo filósofo franco-lituano como uma articuladora entre a passividade e a atividade do sujeito dentro desta relação entre sujeito e as coisas no mundo SAYÃO (2013). A partir de um olhar meta-fenomenológico Levinas enxerga essa relação sujeito e as coisas no mundo como possibilidade para o que ele denomina de intencionalidade própria que, por sua vez, reverbera em um acontecimento ético. Conforme Neto:

Ele encontra primeiro na sensibilidade – a proximidade de uma nova noção da subjetividade graças à novidade da articulação entre passividade e atividade do sujeito na relação com as coisas. Depois, a sensibilidade proporciona uma intencionalidade que lhe

é própria e lhe dá espaço para conceber, via fruição e desejo uma nova intencionalidade. (NETO; SAYÃO, et al 2013, p.77).

Assim, é inaugurado um tipo de consciência denominada de corpo-sujeito ou corpo-sensível, o que significa “O corpo e o sujeito dotado de uma subjetividade ética se dizem e se complementam.” (NETO; SAYÃO, et al 2013, p. 81). O corpo frui no mundo enquanto que a consciência se sustenta no corpo. Portanto, consciência constitui mundo, por sua vez, tal mundo a sustenta de forma prévia.

Vale ressaltar que a sensibilidade da qual estamos nos referindo se trata da sensibilidade ética carregada de intencionalidade passiva, que por sua vez é afetada pela presença inesperada do outro que vem ao encontro do Eu. Na sala de aula tanto os alunos quanto o docente são surpreendidos pela não-intencionalidade causada pelo encontro face a face com o outro, com a altura que a presença do corpo e do rosto do outro carrega consigo. “A noção de Rosto, fundamental no pensamento levinasiano, é à maneira de expressão, ou dito de outro modo, auto expressão do Outro na sua alteridade intangível.” (NETO; SAYÃO, et al 2013, p. 92). Essa altura significa que jamais poderemos reduzir o outro a uma condição de trampolim ou usá-lo como meio para atingir uma finalidade objetiva. “A epifania do Rosto é ética.” (LEVINAS, 1980, p.178). Deste modo o rosto inaugura o discurso. Trata-se de uma relação de proximidade com o Rosto do outro, permeada pela afecção da linguagem.

Segundo LEVINAS (1980) a relação face a face fundamenta a linguagem, enquanto que através da epifania do rosto inaugura a significação originária, que por sua vez implanta a significação própria no ser, permitindo que a linguagem além de servir a razão, seja razão. “Um mundo significativo é um mundo que há Outrem pelo qual o mundo da minha fruição se torna tema com uma significação.” (LEVINAS, 1980, p.187). Isso significa que através da linguagem é possível objetivar os objetos e assim tematizá-los. Porém, a relação entre o mesmo e o outro nunca poderá ser totalizada.

Dentro desta perspectiva de uma relação irreduzível o rosto abre a humanidade, ao falar se atualiza. “A palavra pode realizar-se como produção do presente. Mestre é quem apresenta o mundo a alguém, questionando idéias,

objetivando, tematizando.” (FABRI; SAYÃO, et al 2013, p. 118). Essa apresentação de mundo pode ser entendida como uma ampliação de horizontes.

Nessa tentativa de ampliar horizontes caminhamos em direção a uma prática alternativa para o ensino de filosofia conforme propõe KOHAN; OLARIETA (2012). Isso se dá quando começamos a propiciar espaços-tempos capazes de por em suspenso, mesmo que por um momento a dinâmica dominante da sala de aula que engesse o currículo e tenta controlar o aluno tolhendo sua criatividade a ponto de conformá-lo e fazer com que este não exercite o gesto do perguntar. Em uma tentativa de encontrar uma rota de fuga nos propomos a pensar com Deleuze a possibilidade de inaugurar territórios ou zonas de vizinhança com o aprender. Conforme:

Aprendemos que não se aprende de ninguém, mas com outros, que nada ensinam os que pretendem se colocar como modelos, paradigmas, arquétipos. Aprender supõe dar atenção aos signos, decifrar signos do mundo, das pessoas, da vida. Aprendemos pelo padecer, pela experiência sensível do corpo. (KOHAN; OLARIETA, 2012, p. 44)

Significa que no movimento do pensar não há como separar o pensamento do corpo por se tratar de um convite ao sentir a comunhão no sentido mesmo de compartilhamento. De partilhar as vivências a partir das experiências de pensamento através das palavras que põem em ebulição o pensar. O aluno, a criança antes apenas ouvinte nesta perspectiva ganha voz, sua voz não apenas tenta responder os questionamentos, mas acima de tudo questiona, inquire, investiga, debate como é possível perceber no diálogo que retomaremos mais adiante.

Retomando o diálogo:

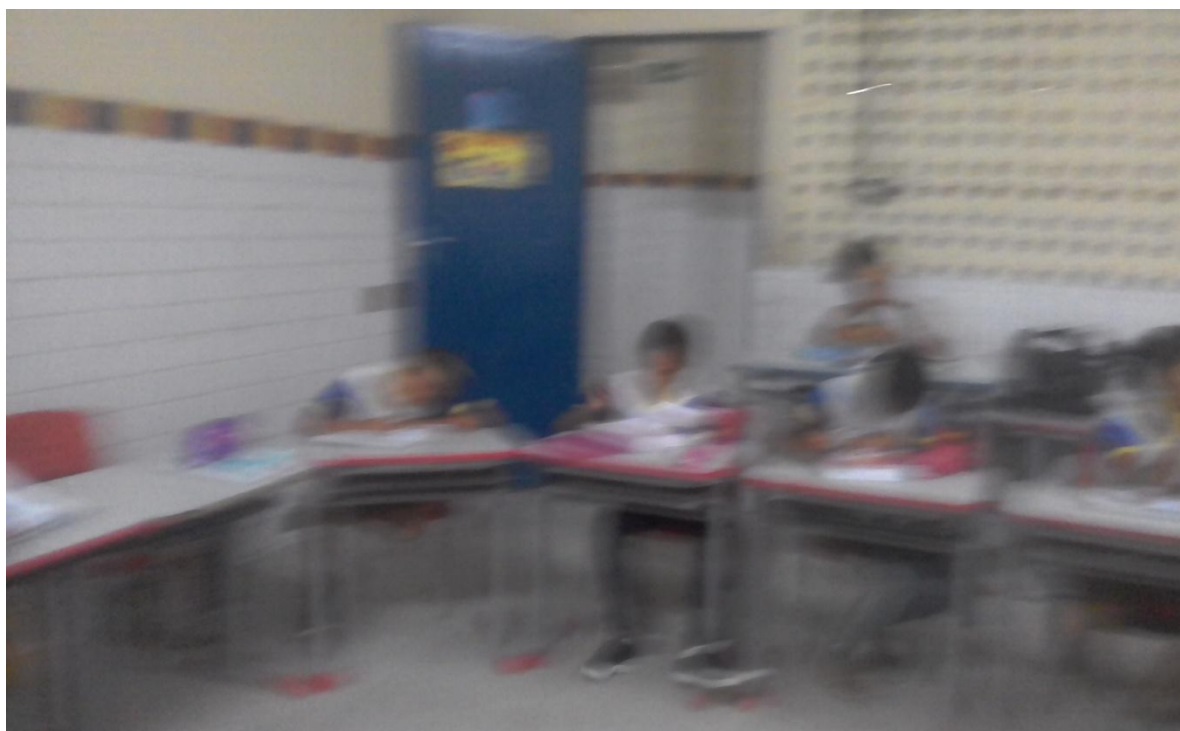
Nina: Isso mesmo, para mim o tempo é solidão.

Eu: Você pode explicar melhor, Nina?

Nina: Sim, tia quando acordo minha mãe já está de saída para o trabalho, meu pai trabalha viajando, é caminhoneiro, só vejo ele a cada dois meses, mas nos falamos todos os dias por telefone. Venho para escola, depois que retorno para casa almoço sempre sozinha, porque minha irmã mais velha, que mora com a gente, está sempre agitada, arrumando os dois filhos pequenos para levar para escola. Depois do almoço vou dormir, ao acordar faço minha atividade sozinha, minha mãe só chega após às 20 horas,

eu espero para jantar com ela e vou dormir. Se eu tivesse a presença de meus pais eu aproveitaria meu tempo cem por cento.  
 Sereno: Acho que o tempo não é igual porque as pessoas fazem coisas diferentes. Umas gastam mais tempo, outras não.  
 Cora: Alguém sabe para que existe o tempo?  
 Bob: Pra gente fazer as coisas.  
 Nesse instante a sineta tocou. Bob disse, olha ai! Agora é hora de lanchar. Oba!  
 Eu: Obrigada pessoal! Tivemos uma manhã bastante reflexiva, convido vocês a continuarem pensando sobre essas questões no decorrer desta semana.

### Imagem 2 – Atividade com a ampulheta



Fonte: a autora, 2019.

Essa experiência fez ressoar múltiplos ecos não apenas sobre o tempo (*chrónos*, *Kairós* e *Aión*)<sup>23</sup> conforme comentamos em parágrafos acima, mas principalmente sobre o outro. Isso faz emergir mais uma vez a questão da alteridade, da presença do outro na nossa vida. Na fala de Nina emergem as relações que são tecidas com o outro e com a ausência física desse outro, durante a medida cronológica do seu tempo que diz como essa ausência afeta a qualidade

<sup>23</sup> (*Chrónos*, *Kairós* e *Aión*) esses conceitos foram apresentados no item 2.4 que tratamos do Devir criança.

e o aproveitamento do tempo cronológico por ela, a ponto da mesma afirmar com voz embargada que “o tempo para ela é solidão que se ela tivesse a presença dos pais aproveitaria o seu tempo cem por cento”.

Aqui a menina deixa transparecer que percebe solidão como estar só consigo mesma, sem o cuidado e a atenção daqueles que lhe são tão caros, o pai, a mãe, a irmã mais velha sempre ocupada com seus afazeres de mãe. Porém, ao analisar sua fala a partir do prisma da ética da alteridade, este estar consigo a faz sentir o peso da responsabilidade para consigo mesma “o eu é irremissivelmente si mesmo.” (LEVINAS, 1998, p. 105). Essa constatação pode ser uma das causas geradoras do pesar expressado no seu Dizer<sup>24</sup> de criança. Para fundamentar essa constatação, Levinas evidencia que:

No Dizer, o sujeito aproxima-se do próximo exprimindo-se, no sentido literal do termo, expulsando-se, para fora de qualquer lugar, deixando de habitar, deixando de pisar qualquer solo. O Dizer descobre, para lá da nudez, o que pode haver de dissimulação sob a exposição de uma pele posta a nu. Ele é a própria respiração desta pele antes de qualquer intenção. (LEVINAS, 2011, p.69)

Esse Dizer se trata de um dizer como modo de ser capaz de oferecer significação ao Mesmo (Eu). Portanto, é sua revelação, sua verdade. Isso se dá porque ao mesmo tempo em que comunica também é comunicado, uma vez que, mesmo tendo se revelado não se dá a conhecer por completo, não há como acessar o outro completamente, só sabemos do outro o que esse outro nos revela. (LEVINAS, 1998)

Na relação educativa transpassada pela ética da alteridade se entrelaçam a filosofia e a linguagem. O saber dialógico da filosofia se encontra face a face com o discurso, o Dizer e o Dito<sup>25</sup>. Nessa concepção discurso é linguagem. Dentro desta perspectiva o Dizer é aproximação e precede o Dito, ou seja, antecede a linguagem. “Entre o Dizer e o Dito está posta uma ação que tem profunda conexão com a relação educativa: O Testemunho.” (MELO; SAYÃO, et

<sup>24</sup> Dizer significa antes da essência, antes da significação - aquém desta anfibiologia - que anuncia e tematiza o Dito, mas fazendo-o significar ao outro - ao próximo - com uma significação a distinguir daquela que têm as palavras no Dito. (LÉVINAS, 1982, p.66)

<sup>25</sup> Dito: O Dito, na correlação do Dizer e do Dito, compreende-se como noema de um acto intencional, a linguagem comprime-se em pensamento; pensamento que condiciona o falar; pensamento que se mostra no Dito como acto suportado pelo sujeito. (LÉVINAS, 1998, p. 2007)



al.,2013, p. 149) Deste modo podemos conceber que o Testemunho é uma espécie de revelação. De acordo com Melo:

O Testemunho se dá na diacronia, em um instante. Diacronia e diálogo estão em sintonia: ao tempo dos sujeitos da relação, aquilo que os põe em estado de troca de experiências é a responsabilidade de um pelo outro, a liberdade que a alteridade investe ao sujeito e o testemunho. (MELO; SAYÃO, et al., 2013, p.149)

Assim, a relação educativa se estabelece em uma proximidade, um contato do Outro com o Mesmo (Eu) onde tanto o professor quanto o aluno se doam. Esse encontro dialógico com a novidade do outro além de trazer à tona o problema da liberdade é muito mais que um chamado, é um apelo à responsabilidade, porque a palavra expressada pelo rosto do outro faz tal súplica. “A relação com outrem é linguagem, que vem antes da objetivação, nos alvitre da cultura, quebrando, dessa feita, toda e qualquer estrutura dicotômica sujeito objeto ou professor-aluno, assumida pela educação totalizadora.” (SAYÃO; POZZER, et al., 2015, p.134)

No decorrer da semana após a experiência que emergiu questões sobre o tempo, a partir da imagem da ampulheta ainda era possível perceber alguns rastros dessa vivência em algumas falas das crianças. Principalmente quando a sineta tocava para avisar o intervalo ou a hora de regressar para casa, as crianças começaram a associar a sineta como um marcador do tempo cronológico, um limitador de tempo. “Bob: aí, tia é hora de lanchar” ou “Dunga: hora de ir pra casa, pessoal” (fala das crianças). Assim o que eles trazem em suas falas é um tempo escolar mais disciplinador no qual existe hora para tudo, que, por sua vez, difere completamente do tempo da experiência que é uma intensidade, um devir.

Uma vez por semana era reservado um momento para que os alunos escolhessem um livro infantil, na caixa do livro. É um momento só deles onde a professora não interfere na escolha, cada um escolhe um livro para ler, mas poucos se concentram de fato nessa leitura, alguns apenas folheiam apenas na intenção de ver as gravuras. Então a partir desta prática já existente na sala de aula pedi permissão à professora Hey para nesse momento dedicado a leitura trabalhar um texto com as crianças.

Para mobilizar a segunda vivência com as crianças contamos com a leitura de texto do livro “A Bolsa Amarela” da escritora Lygia Bojunga. Esse livro narra o cotidiano de uma garota chamada Raquel que guarda as suas vontades, suas histórias e seus questionamentos em uma bolsa amarela e os conflitos vivenciados pela personagem. O percurso desta atividade começa com a leitura de um fragmento do texto, na qual a personagem Raquel descreve suas vontades escondidas na bolsa amarela: a vontade de crescer de uma vez e deixar de ser criança, a vontade de ter nascido garoto em vez de menina e a vontade de escrever. Segue abaixo pequeno fragmento do texto:

Eu tenho que achar um lugar pra esconder as minhas vontades. Não digo vontade magra, pequenininha, que nem tomar sorvete a toda hora, dar sumiço da aula de matemática, comprar um sapato novo que eu não agüento mais o meu. Vontade assim todo o mundo pode ver, não tô ligando a mínima. Mas as outras - as três que de repente vão crescendo e engordando toda a vida - ah - essas eu não quero mais mostrar. De jeito nenhum. Nem sei qual das três me enrola mais. Às vezes acho que é a vontade de crescer de uma vez e deixar de ser criança. Outra hora acho que é a vontade de ter nascido garoto em vez de menina. Mas hoje tô achando que é a vontade de escrever. Já fiz tudo pra me livrar delas. (BOJUNGA, 2009, p. 5)

Quando apresentei o livro às crianças elas estranharam o título “A Bolsa Amarela”; foi então que Nina falou: “o livro é sobre uma bolsa?”. Eu disse que não, mas que a bolsa tem um papel muito importante junto à protagonista da história de Raquel, pois é na bolsa amarela que ganhou de sua tia que a garota Raquel guarda suas tão preciosas vontades, além de outros objetos que ganham vida na sua imaginação, a exemplo de um alfinete que fala de forma estridente, um guarda-chuva quebrado e um galo de briga. Todos queriam ver as gravuras do livro, mas o livro não tinha tantas ilustrações como eles desejavam e as poucas que havia não eram coloridas, o que fez com que alguns de imediato não demonstrassem muito interesse.

Distribuí com as crianças fragmentos do texto que apresenta as vontades de Raquel e fizemos uma primeira leitura em conjunto, para nos familiarizarmos com o texto, mas principalmente para incluir as crianças que ainda estão tendo dificuldade com a leitura; em seguida solicitei que os alunos fizessem

cada qual sua leitura silenciosa para que pudessem se apropriar um pouco mais da narrativa. Logo as crianças começaram a se inquietar com a narrativa e Mimi faz o seguinte comentário:

Mimi: Essa menina finge que é outra pessoa para escrever para ela mesma, eu acho que ela não sabe quem ela é.

Pepa: Eu acho que ela sabe sim, só que ela quer ser diferente.

Então a partir dessas inquietações que surgiram com a leitura do texto solicitei que os alunos pensassem sobre quem nós somos e o que temos de diferente. Nesse momento os alunos se entreolham por um instante e uma aluna pede para dar a resposta por escrito, não se sente à vontade para falar, tem receio que os colegas zombem dela, os demais concordam e fazem a mesma solicitação. Outro aluno diz: “é muito difícil falar da gente”!

A partir da exposição dessas vontades as quais mencionei em parágrafos acima, os alunos são convidados a pensar sobre o que temos de diferente, mas que ao mesmo tempo nos aproxima. Com essa pergunta retomamos uma das colocações que surgiram na experiência anterior, quando a aluna Bibi afirma que somos todos diferentes.

Esse é um exemplo prático do que tratamos em uma das seções anteriores sobre o caráter de eterna incompletude e abertura de uma experiência filosófica que nos permite rastrear e fazer uma nova leitura a partir de uma vivência. Continuando com as perguntas, sobre as vontades de Raquel: como vemos a nós próprios e como vemos os outros? Acreditamos que deste modo seja possível gerar um ambiente capaz de propiciar a criatividade dos alunos reverberando em uma experiência de pensamento, capaz de propiciar um espaço-tempo onde seja possível o diálogo.

### Imagem 3 – Atividade com o fragmento do texto



**Fonte:** a autora, 2019.

Então, continuando nossa conversa, as crianças timidamente começam uma escrita reflexiva, buscando no interior de seus pensamentos quem eles são. Alguns chegam a apertar os olhinhos como se isso os fizesse lembrar algo, sair temporariamente para outro lugar. Até que Tita diz:

Tita: Ai, parece uma viagem no tempo!

Eu: Por quê?

Tita: Porque estou lembrando quando era bem pequena, tia!

Mimi: É verdade, eu também. Se eu soubesse tinha perguntado tudo pra minha mãe hoje, antes de vir pra escola.

Eu: Não sei por que vocês estão lembrando o passado se eu pedi pra vocês pensarem sobre quem são vocês, não falei sobre passado ou futuro.

Tita: Ai, tia! Não dá pra falar de mim se eu não lembrar tudo, de tudo mesmo!

Eu: Então você está afirmando que pra falar de você hoje, você precisa visitar o passado. Isso quer dizer que pra você o passado interfere em quem nós somos hoje? E em quem nós seremos amanhã? E vocês, pessoal? Também pensam assim?

Tita: Acho que sim, tia!

Mimi: Penso que sim também, estava aqui lembrando as coisas que eu gostava de fazer junto com a minha mãe quando era bem pequena.

Eu: Outra coisa! Eu pedi que vocês falassem de vocês mesmos e vocês estão falando como a mãe de vocês os vêem, ou seja, vocês estão descrevendo o olhar de outra pessoa sobre vocês.

Bob: Não, só pensei em mim agora! Pensei no que eu quero ser quando crescer. Como meus pais ficarão felizes quando eu for médico.

Eu: Bob, você pensa que quem você é hoje irá influenciar em quem você será amanhã? Então você, ao contrário de Tita, visitou o futuro, ambos saíram do tempo presente. Vocês observaram que retomaram a questão do tempo, que foi tema de uma experiência anterior?

Bob: Mais ou menos isso! Eu não tinha percebido isso não! Isso do tempo!

Os demais alunos também balançaram a cabeça negativamente; eles por algum motivo sem perceber, também tinham visitado ou o passado ou o futuro para falar de si mesmos. Enquanto escreviam algumas crianças conversavam e nesse diálogo trouxeram elementos que estavam presentes em sua escrita. Foi o caso de Bob: “Também quero ser grande logo e, quando eu for grande, vou ser médico. Quero ser um médico muito bom, quero atender bem os doentes até que eles fiquem bem. Minha mãe e o meu pai ficarão muito felizes.” (escrita de Bob). Nesta escrita de Bob de apenas 11 anos de idade é possível perceber uma conexão com o texto lido quando o menino afirma que também quer crescer rápido para ser um médico bom. Crescer rápido significa deixar de ser criança no sentido cronológico, mas não quer dizer que a infância deixa de existir, porque a infância a qual concebemos não é cronológica, mas infância como intensidade, um estar no mundo com sentido e de forma intensa. Assim, em sua escrita é possível perceber esse sentido no chamado à responsabilidade pelo outro porque não basta ser médico, é preciso também ser bom, o que para ele significa ter que atender bem a seus pacientes; a menção à felicidade dos pais com a sua escolha de ser médico evidência o quanto a aprovação do outro tem significância para ele.

O que emergiu dessa atividade foi à seguinte reflexão: por que a pergunta que os convidava a pensar quem eles são os havia levado a uma fuga temporal que os levou para um tempo que não era o tempo presente? No caso de Bob ele expressa sua vontade a partir do futuro de um tempo ainda não vivido. Enquanto que Tita na sua escrita visita o passado descrevendo momentos com sua mãe: “Eu sou Tita tenho 10 anos vou fazer 11 anos em Outubro. Minha mãe diz que quando eu nasci era bem gordinha e quietinha, ela adorava me levar pra

passar vestida de bailarina toda de rosa, todo mundo me achava linda. Eu ainda sou linda, mas agora ela diz que eu sou muito espevitada. Teve uma vez quando eu já era grandinha, isso eu me lembro no aniversário do meu primo que eu dancei tanto, tanto e comi tanto brigadeiro que no outro dia fiquei doente.” (escrita de Tita)

A reflexão que persiste em minha mente a partir da fala e escrita das crianças acima apresentadas, onde veio à tona a fuga temporal dos alunos para um lugar longe do presente, para um passado já estabelecido e imutável ou para um porvir ainda indefinido com múltiplas possibilidades, mostra o quanto a presença do outro em ambas as situações é tão importante. Tita, em sua tentativa de descrever quem é, traz o olhar de sua mãe, das outras pessoas, quando afirma que todo mundo dizia que ela era linda. Retomando a escrita de Bob, o quanto o olhar do outro é decisivo nas tomadas de decisão, como o outro vai se sentir quando fazemos escolhas.

Em uma tentativa de compreender o que a escrita e a fala das crianças trouxeram, o que reverberou das experiências de pensamento a partir tanto da imagem da ampulheta como da leitura do fragmento do texto infantil, inauguramos uma via de acesso, uma abertura de mundo capaz de forçar a pensar sobre a relação educativa, tais como: o aprender a conhecer, a fazer, a ser e a conviver com o outro, com aqueles que estão sempre à nossa volta seja na escola, ou em nossa casa, no meio social ao qual estamos inseridos, e principalmente a pensar sobre a questão da presença do outro em nossa vida, o que o rosto do outro diz para nós, que força existe nessa presença, na presença desse olhar que tanto influencia as crianças quando elas têm que pensar sobre si mesmas.

Por que quando convidados a olhar para si mesmas as crianças se sentiram impelidas a acessar a linha temporal cronológica e se vê no passado, relembrar atitudes em companhia de outro? Ou acessar desejos que estão em uma cena congelada na lembrança ou em um possível por vir, um futuro, um tempo ainda não vivido cronologicamente, mas sempre com a presença do outro, como se a aprovação do outro fosse o que realmente importa? Esquecendo que a pergunta principal é sobre o Eu. Quem eu sou?

Então, por que não pensarmos na educação com filosofia pelo viés da ética da alteridade, uma vez que uma educação com filosofia já de início pressupõe responsabilidade para com o outro? Segundo Melo:

A relação educativa que emerge da ética da alteridade estabelece uma trilha que tem seu referencial na realidade existencial, mundana e social, com todas as suas abrangências. As pessoas que se educam são envolvidas na simplicidade e complexidade de todas as situações que as envolvem. Aí dentro a sensibilidade é integridade, a passividade é hospitalidade, a ética é responsabilidade do Mesmo pelo Outro. (MELO; SAYÃO, et al., 2013, p.140).

Isso se dá devido ao seu caráter acolhedor e inclusivo no qual a infância é o outro e se abre para nós através do rosto e seu revelar é palavra. O rosto segundo LEVINAS (1980) traz a certeza de uma absoluta independência, não possuímos nenhum domínio sobre o outro, não há como acessá-lo por completo, o que eu conheço do outro é o que esse outro me revela através do seu testemunho, de suas palavras, de suas atitudes, seus gestos, conforme afirma Melo:

Não há um Eu que não seja corporal e expressivo. Corpo é morada. Rosto é integridade. Corpo e Rosto não se separam. Não são simples complementos, mas totalidades que se manifestam em si mesmo o sentido, por isso mesmo, o corpo é expressão do mesmo modo que o rosto é significação que não se deixa apreender na forma conceitual. (MELO; SAYÃO, et al, 2013, p.140)

Então, quando pensamos uma educação com filosofia pelo viés da ética da alteridade, é necessário levarmos em conta a dualidade corpo/rosto que deve ser compreendida como morada/manifestação. “O rosto é um dos conceitos mais significativos no pensamento de Levinas. Ele é a conexão com a vida e com a materialidade de onde brota a exigência do pensamento e de onde se justifica que se fale e filosofe.” (SAYÃO, 2013, p. 29). Na relação educativa estabelecida na educação com filosofia ficamos face a face com o outro, ou seja, ficamos diante da corporalidade e face do outro, mas esse encontro não nos permite acessar o outro em sua completude, esse outro sempre terá o que revelar. O máximo que esse encontro permite é que sejam tecidas relações de compreensão de nossas realidades. Muito antes de tecermos relações educativas tecemos relações e experiências com o outro, tais relações e experiências acima de tudo servem para

reafirmarem nossa singularidade no mundo. Somos os únicos seres nesse mundo portadores de palavra, os únicos a possuir uma consciência moral, os únicos a assumir um compromisso de responsabilidade para com o outro.

Um aspecto a ser evidenciado em uma educação com filosofia permeada pela ética da alteridade é o da passividade/hospitalidade. Isso significa que no encontro face a face sou importunado pela presença do outro a ponto de me tornar hóspede de sua realidade, De acordo com (MELO; SAYÃO, et al., 2013) isso provoca uma tensão porque sentimos a necessidade de acolher o outro e não há como fazê-lo sem abrir a nossa própria existência, sem dizer ao outro “eis-me aqui!”. Ao dizer “eis-me aqui!”, a alteridade se faz presente ocupando todo um território onde a centralidade do eu fazia morada. Trata-se de um estar aberto para a novidade do outro, aberto para acolher o outro, porém essa acolhida é incondicional. “A acolhida de alguém por outrem é vulnerabilidade, mas é também a grandeza humana (hauteur) de quem recebe.” (MELO; SAYÃO, et al., 2013, p.142) Portanto, no momento em que habitamos um espaço-tempo e partilhamos uma experiência de pensamento vivenciamos essa vulnerabilidade. Isso se dá porque no espaço-tempo de uma experiência de pensamento possibilitada pela educação com filosofia, que por sua vez possui caráter de humanização é possível romper a distância originária dos processos escolarizantes para inaugurar um movimento de acolhida incondicional do outro.

À medida em que inauguramos o movimento de acolhida incondicional do outro a hospitalidade está sendo exercida em toda sua potência. O Eu abre as portas de seu mundo, passa a existir uma espécie de devotamento à novidade do outro, se trata de um estar exposto para a estrangeiridade de fora, nesse instante entra em jogo a relação do Eu com o mundo. Eu partilho com o outro meu mundo, ou melhor, é tecida uma relação entre a corporeidade e a consciência, o que irá implicar em assumir um compromisso de responsabilidade ética para com o outro. Tal responsabilidade por sua vez implica em reconhecer-se ao olhar a face do outro. Isso significa possuir uma consciência do bem, conforme salienta Melo:

A consciência do Bem não vem de dever-ser ou de outro princípio que se tem de aprender e praticar. Ela é parte da vivência relacional inter-humana que se estabelece na imediaticidade. A súplica do Outro ao Mesmo e a pronta resposta do Mesmo ao



Outro são os elementos constitutivos da responsabilidade, (MELO; SAYÃO, et al., 2013, p.144).

Portanto, quando pensamos uma educação com filosofia permeada por uma ética da alteridade estamos dispostos a fazer um movimento capaz de possibilitar que a ação educativa ultrapasse os limites totalizantes de escolarização e inaugure relações inter-humanas nas quais é posto em evidência o que antecede a cada individuo envolvido na experiência de pensamento.

Na perspectiva de uma relação educativa transpassada pela ética da alteridade, onde o Dizer (grafado com a primeira letra em maiúsculo por se tratar de um dizer ontológico cf nota de rodapé p.71) é aproximação e provem do face a face na qual o outro não pode nunca ser infringido ou totalizado, tentaremos pensar as questões acima mencionadas a partir de Emmanuel Levinas, entre elas a questão do tempo.

O tempo, por si mesmo, recusa-se a toda hipóstase; as imagens de corrente e de fluxo pelas quais ele é explicado aplicam-se aos seres no tempo e não ao próprio tempo. O tempo não flui como um rio. Mas o presente realiza a situação excepcional na qual se pode dar um nome ao instante, na qual se pode pensar o instante como substantivo concebendo-o como presente, que por sua vez é concebido como parada. No que tange à temporalidade, Levinas na sua obra da “Existência ao Existente” concebe que:

O presente é parada, não porque ele está parado, mas porque ele interrompe e reata a duração à qual ele vem a partir de si mesmo. Apesar de seu desvanecimento no tempo – em que se o encara exclusivamente- ou, antes, por causa dele, o presente é a realização de um sujeito. Ele sobressai à duração em que ele é apreendido. (LEVINAS, 1998, p. 90)

Deste modo, o instante não é durável, pelo contrário, é efêmero, de acordo com (LEVINAS, 1998). Mas esse movimento de interromper e reatar a duração a qual o tempo vem a partir de si mesmo é o que DELEUZE (1976) chama devir. O instante que não é durável, mas, interrompendo e reatando a duração, traduz a intensidade da vida humana, um tempo não numeral, estas são as mesmas características de *aíon*. Porém, o instante na concepção levinasiana é

concebido no plano fenomenal como uma relação. Conforme afirma o filósofo lituano:

O instante é por si mesmo uma relação, uma conquista, sem que essa relação se refira a um futuro ou a um passado qualquer, a um ser, a um evento colocado nesse passado ou nesse futuro. Como começo e nascimento, o instante é uma relação *sui generis*, uma relação com o ser, uma iniciação ao ser. (LEVINAS, 1998, p. 93)

A filosofia de Emmanuel Levinas possui um compromisso com o acolhimento do outro enquanto outro, com a hospitalidade, uma resistência a toda e qualquer forma de totalização visto que entende que a presença do Outro traz consigo uma exigência ética. “O rosto é significação, e significação sem contexto. Quero dizer que outrem, na rectidão do seu rosto, não é um personagem num contexto.” (LEVINAS, 1982, p. 78) A vida interior exige acolhimento ao se expressar através do rosto que é sua palavra, sua verdade, e por isso não deve ser desvelada; se trata de um Dizer como modo de ser, que não se esgota e sua verdade está justamente nesse ocultar-se.

O encontro com o rosto de Outrem é concebido como interpelação, porque o rosto representa o estrangeiro, aquele que vem de fora, o não pensado, o que está no exterior do Mesmo (EU). Ao ser interpelado pela verdade do outro o Mesmo (EU) é provocado a lhe responder, o que reverbera em uma relação ética e dialógica no acontecimento face a face. “O Dizer é o facto de, diante do rosto, eu não ficar simplesmente a contemplá-lo, respondo-lhe. O Dizer é uma maneira de saudar outrem, mas saudar outrem é já responder por ele.” (LEVINAS, 1982, p.80).

Assim, inaugura-se uma relação ética e dialógica, entre Mestre e discípulo. No entanto, na concepção levinasiana, o Mestre é o outro, a exterioridade como alteridade que ensina ao Mesmo (EU) como respondê-lo. “Na inversão da ordem da fundação da subjetividade o Outro é o Mestre e não o Eu. O Eu é tornado discípulo.” (MELO; SAYÃO, et al 2013, p.153) Porém, a subjetividade aqui mencionada é concebida por Levinas em termos éticos, na qual a ética é compreendida como responsabilidade. Responsabilidade pela responsabilidade do outro LEVINAS (1982), por isso quando o filósofo lituano pensa a relação Mestre e discípulo confere a ambos, segundo (MELO; SAYÃO, et al., 2013) responsabilidade e fidelidade.

Pensamos a infância como o rosto da filosofia com crianças na escola, pelo fato da infância também fazer conexão com a vida e com a materialidade, de onde brota a exigência do pensamento como potência para filosofar. Quando a filosofia se encontra face a face com a infância na escola, professores ou filósofos-professores são impelidos a abrir sua existência para a acolhida incondicional da infância, da infância como alteridade, como absolutamente outro.

Partindo dessa exigência de pensamento como potência para filosofar, pensamos em mais uma atividade que propiciasse uma experiência de pensamento. Com os rastros do que ecoou da leitura do texto “A bolsa amarela”, quando as crianças tanto falaram como escreveram na tentativa de responder à pergunta “quem sou eu?” mas acabaram por descrever o olhar de outras pessoas sobre si, escolhi uma atividade para que as crianças aprendessem a olhar para si mesmas, como também para o outro fazendo um duplo movimento de enxergar a si e ao outro, é o que trazemos no item a seguir.

#### **4.1 Entrelaçando olhares**

Ainda na tentativa de responder às questões que emergiram das vivências anteriores convido as crianças para outra experiência de pensamento. Desta vez, para a terceira vivência proponho uma atividade com a dinâmica do autorretrato que nos permite visitar os conceitos de personalidade e alteridade. Solicitei que os alunos desenhasssem a si mesmos em uma folha de papel A4 da forma mais fidedigna possível, para isso coloquei à disposição das crianças alguns espelhos. A atividade consiste nas crianças se olharem no espelho e reproduzir sua imagem na folha de papel. Em seguida escolhemos três desenhos para comentar sobre as semelhanças existentes entre o desenho e o autor: o que é possível capturar no desenho, como vemos a nós próprios e como vemos os outros?

#### Imagem 4 – Momento dialógico



**Fonte:** a autora, 2019.

Os desenhos escolhidos foram o de Naly, Lili e Pingo. Essa escolha foi feita pelas próprias crianças a partir da semelhança do desenho com o autor conforme solicitado. Para análise das crianças os três desenhos, foram colocados no centro do semicírculo e as crianças diziam o que cada rosto traduzia para elas como pode ser verificado no diálogo a seguir:

Dunga: O desenho de Naly se parece com ela.

Eu: O que mais é possível perceber nos desenhos?

Pepa: Eu vejo bondade no desenho de Naly e tristeza no desenho de Pingo.

Dunga: Isso mesmo!

Mimi: Eu vejo alegria no desenho de Lili.

Bob: Eu vejo alegria e boniteza no desenho de Lili.

Pingo: Eu vejo respeito no desenho de Naly e no de Lili

Nina: Eu também vejo tristeza no desenho de Pingo, alegria e bondade no de Lili e respeito no de Naly.

Dunga: Lili gosta de borboletas.

Convidei as crianças cujos desenhos haviam sido escolhidos para comentarem sobre as percepções que os colegas tiveram sobre eles e seus respectivos desenhos. Apenas Pingo discordou das observações sobre ele.

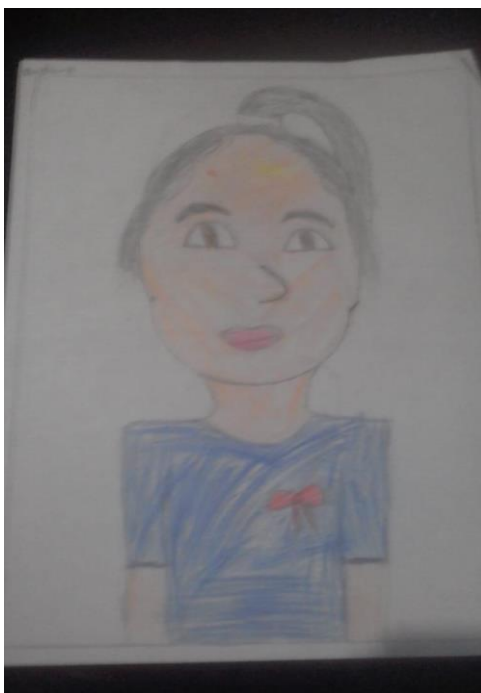
Porém, as meninas confirmaram o que os colegas enxergaram em seus desenhos. Foi o que aconteceu com Naly quando, ao analisarem o seu desenho, as crianças enxergaram bondade. Então ela logo trouxe um relato de uma situação vivenciada fora da escola em companhia de seus familiares, mas que confirma o que foi dito pelos colegas sobre seu autorretrato:

Pingo responde: Eu não sou triste! Estou apenas cansado, fui dormir muito tarde ontem.

Naly: Ano passado, quando minha mãe me levava com meu irmão para passar o final de semana na casa de meu pai, eu vi uma senhora cega que tentava conseguir ajuda para atravessar uma rua, foi então que pedi para minha mãe ajudá-la. Então eu e minha mãe ajudamos a pobre senhora. Isso, além de bondade, foi um ato de respeito pela senhora e pela vida.

Na narrativa de Naly constatamos que a menina teve um encontro face a face e atendeu à súplica explícita no rosto de uma mulher que até então era uma desconhecida, mas sua percepção fez com que ela enxergasse a elevação no rosto daquela senhora, a altura que existe no rosto de outrem que nos ordena a responder-lhe.

### **Imagem 5 – Atividade do autorretrato: autorretrato de Naly**



**Fonte:** a autora, 2019.

A fala de Naly traz à tona a responsabilidade pelo outro; podemos perceber que, mesmo sendo uma criança, ela consegue dar uma resposta à interpelação silenciosa provocada pelo rosto. Principalmente, é possível perceber que as crianças conseguiram fazer o duplo movimento de olharem para si mesmas no momento que fazem seus autorretratos e de olharem para o outro no momento de análise dos desenhos dos colegas a ponto de capturarem possíveis traços de sua personalidade. Retomando o diálogo:

Lili: Se apressou em afirmar seu respeito pelas pessoas mais velhas e que, sem respeitar os outros, nos tornamos pessoas feias e cruéis. Também confirmou que é uma garota alegre e se enxerga como uma garota bonita e adora borboletas.

#### **Imagem 6 – Atividade de autorretrato: autorretrato de Lili**



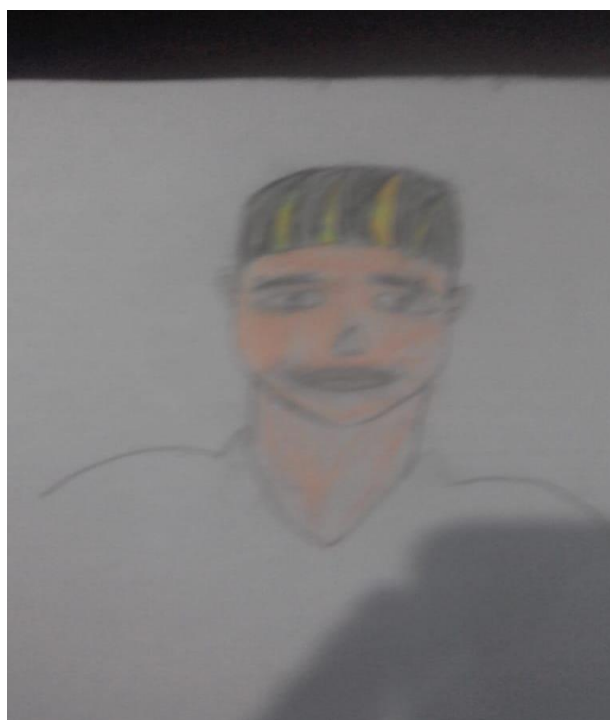
**Fonte:** a autora, 2019.

Ao analisarmos o desenho de Lili é possível perceber os rastros de sua delicadeza. Em seus traços, traz a infância na forma de uma delicadeza singular. Sua fala expressa sua preocupação com o outro. O próximo desenho exposto é o de Pingo; as crianças não teceram comentário sobre esse desenho, apenas se limitaram a dizer que perceberam tristeza no desenho.

Conforme anunciado no item no qual pensamos o caminho metodológico das atividades em sala de aula, no qual pensamos os espaços-tempos trouxemos três momentos e atividades a fim de propiciar as experiências de pensamento. A partir da imagem da ampulheta, do fragmento do texto da literatura infantil e da atividade heurística do autorretrato, chamamos nossos encontros de filosofia na sala de aula com as crianças do 5º ano a princípio de intervenções filosóficas, porque nem sempre é possível vivenciarmos uma experiência como acontecimento. Segundo LARROSA (2014) não temos como pré-determinar a experiência, uma vez que a experiência é algo que nos toca de uma forma singular. Não é possível prever uma experiência porque não temos como garantir que o que nos toca também poderá tocar outro da mesma forma. Seguindo essa linha de raciocínio o que podemos planejar são as intervenções filosóficas, criando um espaço-tempo capaz de viabilizar as experiências de pensamento.

No que tange a nossa proposta nessa escrita, acreditamos ter propiciado algumas experiências com o pensar à medida em que concebemos a experiência como um acontecimento no qual somos afetados em nossa relação com o mundo, com o outro e principalmente consigo mesmo.

#### **Imagem 7 – Atividade do autorretrato: autorretrato de Pingo**



**Fonte:** a autora, 2019.

Devido o que reverberou desde a primeira intervenção, na qual as crianças sendo convidadas a pensar o tempo, e do que ecoou desse momento a partir dos diálogos, as falas das crianças foram direcionando as próximas atividades filosóficas.

Segundo GOMES *in* KOHAN; OLARIETA (2012), para se compor uma experiência de pensamento, são necessários cinco elementos primordiais, a exemplo da disposição inicial que é gerada quando nós docentes nos colocamos disponíveis para escutar as falas das crianças. Deste modo também é possível garantir as condições básicas para o diálogo que é o respeito à voz do outro, ao pensar do outro.

Essa escuta respeitosa do outro abre caminho para que se estabeleça o segundo elemento caracterizador de uma experiência que é a vivência de um texto que pode ser desde um contato com uma imagem, a leitura de um fragmento de texto, audição de uma música ou leitura da letra da música até mesmo a vivência com uma peça teatral. O importante é que essa vivência textual potencialize a capacidade participativa das crianças, possua além da beleza uma força que impulse o pensar.

Assim, foi possível emergir mais um elemento primordial: a problematização do texto que acontece quando levantamos questões provocadas pelo texto permitindo-nos pensar sobre o que emerge da escrita ou fala dos participantes. São problemas levantados com a finalidade de pensarmos juntos, estimulando as crianças o gesto do perguntar, o que permite traçar caminhos para o pensar.

Trata-se de uma abertura para o diálogo colaborativo, que é o quarto elemento primordial. No diálogo colaborativo é de suma importância a maneira pela qual a palavra circula e, acima de tudo, devemos nos manter atentos a cada gesto; porque nem sempre o pensamento se manifesta através de palavras, podendo ser percebido até mesmo pelo silêncio ou outras linguagens, conforme KOHAN; OLARIETA (2012).

Após a problematização e diálogos nos quais as vozes das crianças são protagonistas, foi possível chegar ao último elemento que caracteriza uma



experiência de pensamento: o momento de recuperar o que já foi problematizado, investigado, o que continua a ressoar sobre o tema. O que, no nosso caso, nos forçou a pensar sobre a hospitalidade e responsabilidade, como também a pensar na humanização das relações educativas e, principalmente, sobre a necessidade de pensar a re-significação destas relações a partir do pensamento de Emmanuel Levinas. “Levinas nos desperta para projetar a relação educativa a partir do ainda não sendo, do ainda não pensado e do ainda não feito.” (MELO; SAYÃO, et al. 2013, p.140). Dentro dessa perspectiva percebemos uma positividade derivada desse não saber, se trata de uma ausência a ser ocupada, infância de muitas possibilidades, mas que ainda não é. Infância do pensamento, do que ainda não foi pensado ou dito, do que ainda está por fazer, do que ainda há para dizer.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando me propus a pensar a filosofia com crianças inspirada nas experiências vividas no projeto em Caxias, nunca imaginei que essa escrita fosse feita de tantos começos, encontros, desencontros, novos começos. Cada situação vivenciada por mim foi um desafio a mais, além do que eu havia me proposto a fazer. Apoiando-me na concepção levinasiana de alteridade, na qual a presença do outro é entendida como exigência ética, confesso que não estava preparada para a novidade que a presença do rosto de outrem exigia de mim, como também da exigência que a presença do meu rosto provocava na face a face dessa escrita. A escrita desse trabalho significa para mim uma experiência singular no sentido mesmo de ser transpassada por ela.

Nosso propósito de trazer para esse trabalho a ética da alteridade se deu devido aos rastros deixados pelas experiências do pensar, na qual surgiram provocações em relação à presença do outro e a importância que damos sobre o olhar do outro em relação a nós, como a novidade do outro nos afeta, exige de nós. A partir do projeto “Em Caxias a Filosofia en-caixa?” invencionamos nossas próprias experiências de pensamento em uma escola municipal da Região Metropolitana do Recife. Assim foi possível pensar nossa prática docente, pensar a filosofia como abertura, para além de pensar a infância pensar com a infância situações do cotidiano. E por que não ensaiar pensar a existência, pensar em sair do lugar comum para habitar outros territórios, em tecer outras rotas?

Nesse processo e percurso com as crianças encontramos a infância e ensaiamos aproximações entre a infância e a filosofia. Buscamos aproximar as crianças de uma reflexão mais filosófica com vistas a que pudessem pensar um pouco mais sobre o seu viver em comunidade e com os Outros. Conseguimos invencionar nossas experiências de pensamento a partir do que ressoa do Projeto “Em Caxias a Filosofia en-caixa?”. As atividades filosóficas na sala de aula do 5º ano indicaram a potência de uma reflexão mais filosófica, traduzida, sobretudo, no que emergiu por meio de uma experiência de pensar múltiplo e menos dogmático das crianças.

Assim é possível acreditar em uma aproximação com a filosofia e a infância como também em uma humanização das relações educativas com o objetivo de re-significar nossa prática, nosso fazer, oportunizando as experiências

do pensar, sabendo que não possuímos um método uma vez que, devido ao caráter intransferível da experiência, ela é incompatível com o método, mas possuímos inspirações, alternativas de pensar o ensino de filosofia. Por meio dessa experiência, foi possível encontrar com a infância e com a filosofia que parece pulsar na escola, mesmo que o contexto institucionalizado não lhes seja tão favorável. Não por acaso, foram as crianças que nos deram sinais da presença intensa da filosofia na escola, dando-lhes sentido e vida.

O que este trabalho deixa como contribuição àqueles que se interessam ou estão envolvidos com o ensino da área de humanas é a filosofia como alternativa para pensar a infância, como alteridade, como rosto que, dentro da concepção levinasiana, é conexão com a vida. Vida que é movimento, transformação, devir. Não deixamos nenhum método uma vez que a proposta desta escrita parte de um projeto no qual a liberdade da criação é mola impulsionadora. Acreditamos que para criar é necessário antes de tudo ser livre. Deste modo partilhamos aqui nossas vivências com as experiências de pensamento, a tentativa de diálogo com os filósofos e estudiosos de ambos os temas, sabendo que ainda há muito a ser dito e pensado sobre filosofia, infância, alteridade e experiências.

No que tange à aproximação dos alunos do Ensino Fundamental I com a disciplina de filosofia acreditamos ter conseguido realizá-la, uma vez que as crianças, após as intervenções filosóficas nas quais as experiências de pensamento foram vivenciadas, conseguem participar das aulas de forma mais efetiva devido ao caráter interdisciplinar da filosofia. Vale ressaltar que muito do que foi vivenciado continua a ecoar não só na escola, mas para além dos muros da escola, em suas casas e principalmente em suas vidas.

## REFERÊNCIAS

- BERLE, Simone. Infância como caminho de pesquisa: O núcleo de estudos de filosofias e infâncias (NEFI/ PROPED/ UERJ) e a educação filosófica de professoras e professores. 1ª edição, Rio de Janeiro. Ed. NEFI, 2018. (Coleção Teses e Dissertações; 9)
- BOJUNGA, Lygia. A bolsa amarela. Ilustração Marie Louise Nery. 34ª edição, 17ª reimpressão. Rio de Janeiro. Ed. Casa Lygia Bojunga, 2009.
- DELEUZE, Gilles. Nietzsche e a filosofia. Tradução de Edmundo Fernandes Dias e Ruth Joffily Dias. Rio de Janeiro: Semeion, 1976.
- \_\_\_\_\_. Bergsonismo. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo; 34, 1999
- \_\_\_\_\_. GUATTARI, Félix. O que é a Filosofia? Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro. Ed. 34, 1992.
- \_\_\_\_\_. GUATTARI, Félix. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 1. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: 34, 1995.
- \_\_\_\_\_. GUATTARI, Félix. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 4. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo. 34, 1997.
- DURAN, Maximiliano Lionel. KOHAN, Walter Omar. Manifesto Por Uma Escola Filosófica Popular. Rio de Janeiro. NEFI, 2018.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Paz e Terra, 2011.
- GELAMO, Rodrigo Peloso. O Ensino de Filosofia No Limiar da Contemporaneidade: O que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia? São Paulo. Cultura Acadêmica, 2009.
- GOMES, Vanise de Cássia de Araújo Dutra. Dialogar, Conversar e Experenciar o Filosofar na Escola Pública: Encontros e desencontros. 1ª edição, Rio de Janeiro. NEFI, 2017 (Coleção Teses e Dissertações)
- \_\_\_\_\_, Vanise de Cássia de Araújo Dutra. Filosofia com Crianças na Escola Pública: Possibilidade de experimentar, pensar e ser de outra(s) maneira(s)? Rio de Janeiro, 2011
- KOHAN, Walter Omar. Infância entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.
- \_\_\_\_\_. Filosofia, O paradoxo de aprender e ensinar. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- \_\_\_\_\_. Devir-criança da Filosofia, Infância da Educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- \_\_\_\_\_. Infancia, política y pensamiento Ensayos de Filosofía y educación. Provincia de Entre Ríos. República Argentina: Fundación La Hendidja, 2014.
- \_\_\_\_\_. OLARIETA Beatriz Fabiana. Organizadores A Escola Pública Aposta no Pensamento. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

\_\_\_\_\_.XAVIER, Ingrid Müller. Filosofar, Aprender e ensinar. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

\_\_\_\_\_.WUENSCH, Ana Míriam. Filosofia para crianças: A tentativa pioneira de Matthew Lipman. Petrópolis: Vozes Editora, 1998.

LARROSA, Jorge. Tremores: Escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2014.

\_\_\_\_\_. LARA, Nuria Pérez de. Organizadores. Imagens do outro. Tradução de Celso Márcio Teixeira. Petrópolis - Rio de Janeiro. Vozes, 1998.

LÉVINAS, Emmanuel. Ética e Infinito. Tradução de João Gama. Revisado por Artur Morão. Lisboa – Portugal. Edições 70, 1982.

\_\_\_\_\_. Totalidade e Infinito. Tradução de José Pinto Ribeiro. Lisboa – Portugal. Edições 70, 1980.

\_\_\_\_\_. Da Existência ao Existente. Tradução de Paul Albert Simon, Lúcia Maria de Castro Simon. Campinas – São Paulo. Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. De Outro modo de ser ou para lá da essência. Tradução de José Luis Pérez, Lavínia Leal Pereira. Lisboa – Portugal. Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2011.

LIPMAN, Matthew.SHARP, Ann Margaret e OSCANYAN, Fred. S. A filosofia na sala de aula. São Paulo: Nova Alexandria, 1980.

LÓPEZ, Maximiliano Valério. Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças. Belo Horizonte, Autêntica, 2008.

MASSCHELEIN, Jan. SIMONS, Maarten. Em Defesa da Escola: Uma questão pública.

MATOS, Junot Cornélio. O Perguntar Filosófico das Infâncias. Childhood&Philosophy.Rio de Janeiro, v.9, n.18, p. 363-379, jul/dez. 2013. Semestral. ISSN 1984-5987.

\_\_\_\_\_.COSTA, Marcos Roberto Nunes. Organizadores. Ensino de Filosofia: Questões fundamentais. Recife, Universitária, 2014.

POZZER, Adécir. CECCHETTI. Organizadores. Educação Direitos Humanos e Interculturalidade: diálogos críticos e reflexivos. Blumenau, Edifurb, 2015.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Projeto para a Educação do Senhor de Saint Marie. Tradução de Dorothee de Bruchard.

SALLES, Conceição Gislane Nóbrega Lima de. O Projeto Filosofia na Escola: Uma experiência com a prática filosófica na infância. Recife. Ed. Universitária da UFPE, 2008. (Teses e Dissertações)

SAYÃO, Sandro Cozza. Organizador. Levinas entre nós. Recife. Ed. Universitária da UFPE, 2013.

SKLIAR, Carlos. Infâncias da linguagem, infâncias da infância, memórias de infâncias: depois é tarde demais. *Childhood&Philosophy*. Rio de Janeiro, v.14, nº 30, maio-ago. 2018 pp. 245-260. Semestral. ISSN 1984-5987.

WONSOVICZ, Silvio. Filosofia? Sim e para todos. Florianópolis; Sophos, 2005. V.1 (Coleção Conhecer para Projetar o Futuro)