

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

JANICE DA SILVA OLIVEIRA

**FILOSOFIA COM CRIANÇAS: CENAS DE EXPERIÊNCIAS E ENCONTROS COM
OS DIZERES E ALTERIDADES DA INFÂNCIA EM UMA ESCOLA DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO**

CARUARU

2017

JANICE DA SILVA OLIVEIRA

**FILOSOFIA COM CRIANÇAS: CENAS DE EXPERIÊNCIAS E ENCONTROS COM
OS DIZERES E ALTERIDADES DA INFÂNCIA EM UMA ESCOLA DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste, da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Filosofia e Infância

Orientadora: Profa. Dra. Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles.

Caruaru

2017

Catálogo na fonte:
Bibliotecária

O48f

Oliveira, Janice da Silva.

Filosofia com crianças: cenas de experiências e encontros com os dizeres e alteridades da infância em uma escola da rede municipal de ensino. / Janice da Silva Oliveira. - 2017. 164f. il.: 30 cm.

Orientadora: Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2017.

Inclui Referências.

1. Experiência – Caruaru (PE). 2. Infância – Caruaru (PE). 3. Jogos de infância – Caruaru (PE). 4. Pensamento. 5. Crianças e filosofia. I. Salles, Conceição Gislane Nóbrega Lima de (Orientadora). II. Título.

370 CDD (23. ed.)

UFPE (CAA 2017-470)

JANICE DA SILVA OLIVEIRA

**FILOSOFIA COM CRIANÇAS: CENAS DE EXPERIÊNCIAS E ENCONTROS COM
OS DIZERES E ALTERIDADES DA INFÂNCIA EM UMA ESCOLA DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste, da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação Contemporânea.

Aprovada em: 31/08/2017

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles
(Presidenta - Orientadora) (UFPE-PPGEduC)

Profa. Dra. Carla Patrícia Acioli Lins
(Examinadora interna) (UFPE-PPGEduC)

Prof^o.Dr. Alexandre Simão de Freitas
(Examinador interno) (UFPE-PPGE)

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Maria José da Silva, que contribuiu indescritivelmente em todos os momentos da minha vida, dedicando afeto e muita atenção para com minha infância, e também de minha filha. Por tal dedicação, não encontro palavras para continuar; então, que repouse a incompletude deste agradecimento representando aquilo que não encontro nas palavras.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles, e também professora da graduação, por sua atenção, serenidade, profissionalismo, e tantos e tantos bons adjetivos que poderiam ser empregados aqui. Desta forma, deixo meu agradecimento, profundo respeito, por ter me apresentado a infância, desafiando minha escrita, promovendo um desaprender, assinalando outros caminhos para o filosofar, também acrescento um pedido de desculpa por minhas falhas. À Prof.^a Dra. Maria Betânia Santiago Costa, pois nunca vou esquecer a sensibilidade, a confiança em minha escrita que no decurso da minha graduação presenteou-me com os dizeres da Filosofia. Assim, apresentando os caminhos do filosofar, guardarei suas palavras, sua amizade, ensinamentos que me afetam até hoje.

À Banca Examinadora pelo carinho, atenção e contribuições.

À Prof.^a Dra. Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná, por suas palavras serenas, que nos deram o que pensar como experiência para compor essas linhas.

À Prof.^a Dra. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida, por todas as palavras de incentivo e por seu interesse em sempre contribuir com a escrita do outro.

Ao Prof. Dr. Alexandre Simão de Freitas, pelo entusiasmo, incentivo e também pelo amparo nos momentos de dúvidas sobre como escrever uma experiência alicerçada no RPG.

Ao corpo docente do Centro Acadêmico do Agreste, pelo companheirismo, empenho, dedicação para com todos os alunos sem medir esforços para que a educação no interior de Pernambuco continue cada vez mais plural e desencadeadora de experiências com outros.

À Socorro, e todos os funcionários deste centro, pelo profissionalismo, amizade acolhedora, escuta solidária, possibilitando a realização de sonhos.

À Escola Raybon, que todos os dias abre suas portas para receber a infância, dialoga com ela, que também acolheu em seu espaço/tempo a nossa pesquisa.

À professora Rosewhip pela confiança, expressamos esse agradecimento, por todos os acontecimentos que foram possibilitados em nossa convivência.

Às crianças que viveram conosco essa aventura do RPG, nos alojando em algumas de suas experiências com o pensamento, nesta arte de criar começos, nos convidando a revisitar nossa infância.

Aos interlocutores que dialogaram conosco nesta escrita, nos dando o que pensar e refletir sobre nossos saberes.

Ao meu marido, pelo cuidado, sensibilidade e atenção com nossa filha, principalmente nos últimos dias desta escrita, também incentivo e força para continuar.

À minha menina, Helga Etzel Oliveira Gonçalo, minha coautora em tantos momentos, no encontro também de sua infância pude iniciar meu processo de mudança de olhar, de escuta, para ir ao encontro das outras crianças desta pesquisa.

A todos os amigos que me ajudaram com suas vibrações e pensamentos.

À Facepe, instituição financiadora desta pesquisa, pela confiança depositada.

RESUMO

Esta pesquisa, por meio de alguns dizeres infantis, insere-se nos diálogos contemporâneos que versam sobre uma infância do pensamento, que difere das concepções etapistas, mas revela-se enquanto atemporal. Por tal potência habita as escolas, repleta de pensamentos que dialogam com a filosofia e seu filosofar, sustentando possibilidades que vão além de uma relação factual com a disciplina. Essa relação de infância e filosofia na educação inicia uma trajetória por meio de projetos, oficinas e rodas de conversa, inúmeros outros caminhos que situam experiências com a filosofia na trilha do filosofar. De tal forma nos convida a dialogar com a nossa própria infância, rememorando pensares criativos, singulares, que podem estar um pouco fora de foco, frente a uma condição adulta que historicamente assinalou o limite da infância. Nesse sentido, dialogamos com interlocutores que pontuam a infância enquanto lócus de alteridade, potência de um devir, pois se trata de uma condição, ao invés de um momento breve na existência; dentre eles destacamos Skliar (2003, 2012, 2015); Kohan (2007, 2008); Larrosa (2006); Larrosa e Skliar (2001); Agamben (2005, 2015). Na busca deste encontro com a infância apresentamos nossos participantes que contribuíram indescritivelmente para nossa experiência compondo um grupo de doze crianças do terceiro ano do ensino fundamental I, de uma instituição pública na cidade de Caruaru/Pernambuco, interessadas em compartilhar conosco seu filosofar. Todavia, como aporte metodológico, convidamos para esse encontro a ludicidade do RPG (Role-Playing-Game), por se tratar de um jogo que une elementos narrativos, imaginativos, em uma mesma ambientação, que por sinal possibilita a todos que participam, incluindo os que mediam a construção e reconstrução de sua estrutura. Desta forma a inquietação que mais se sobressai em nossa convivência, também em nossa escrita, foi a experiência vivenciada com as crianças no decorrer da pesquisa, além da possibilidade de nos encontrar com alguns dizeres sobre alteridade, pensamento, comunicabilidades que podem estar alojadas no filosofar. Desta forma almejamos criar condições para o desvelar de expressões infantis, contidas não apenas em palavras, mas em gestos, sorrisos, também outras formas de comunicar. Sendo assim, destacamos alguns achadouros provenientes de nossos encontros com as crianças na medida em que reinventam sem precedentes o que aparenta já estar finalizado. Crianças desafiam, ousam, expõem um devir que não está subalternizado a uma mesmidade. Há sempre uma nova palavra, principalmente quando está imersa em uma experiência que se entrecruza com o filosofar.

Palavras chaves: Experiência. Infância. Alteridade. Filosofar. RPG.

ABSTRACT

This research, by means of some infantile sayings, is inserted in the contemporary dialogues that talk about a childhood of the thought, which differs from the conceptions performed in stages, but reveals itself as timeless. By such power dwells the schools, full of thoughts that dialogue with the philosophy and its philosophizing, sustaining possibilities that go beyond a factual relation with the discipline. This relationship of childhood and philosophy in education begins a journey through projects, workshops and conversational circles, numerous other paths that place experiences with philosophy on the path of philosophizing. In such a way, it invites us to dialogue with our own childhood, recalling creative and singular thoughts that may be a little out of focus, in the face of an adult condition that historically has marked the limit of childhood. In this sense, we dialogue with interlocutors who punctuate childhood as a locus of otherness, power of a becoming, because it is about a condition, instead of a brief moment in existence; among them we highlight Skliar (2003, 2012, 2015); Kohan (2007, 2008); Larrosa (2006); Larrosa and Skliar (2001); Agamben (2005, 2015). In the search for this encounter with childhood we present our participants who contributed indescribably to our experience, composing a group of twelve children of the third year of elementary school I, from a public institution in the city of Caruaru / Pernambuco, interested in sharing with us their philosophy. However, as a methodological contribution, we invite to this encounter the playfulness of RPG (Role-Playing-Game), because it is a game which unites narrative and imaginative elements, in the same environment, which by the way makes possible the participation of all, including those that mediate the construction and reconstruction of its structure. In this way, the restlessness that stands out in our relationship, also in our writing, was the experience lived with children during the course of the research, besides the possibility of meeting with some sayings about alterity, thought, communicability that may be lodged in the philosophizing. In this way, we aim to create conditions for the unveiling of children's expressions, contained not only in words, but in gestures, smiles, and other ways of communicating. Therefore, we highlight some findings from our meetings with children as they reinvent unprecedented what appears to be finalized. Children defy, dare, expose a becoming that is not subalternized to a sameness. There is always a new word, especially when you are immersed in an experience that is intertwined with philosophizing.

Keywords: Experience. Childhood. Otherness. Philosophize. RPG.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CBFC	Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças
EPENN	Encontro de Pesquisa Norte e Nordeste
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NPC	Personagem não jogável/manipulável
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PFC	Programa Filosofia para Crianças
PPGEDUC	Programa de Pós-graduação em Educação
RPG	Role-Playing-Game

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	TERRITÓRIOS DA INFÂNCIA: DA PRESENÇA AOS SEUS DIZERES, ALTERIDADE E PENSAMENTO	18
2.1	A potência da alteridade: vozes e pensamentos da infância	18
2.2	Filosofia e pensamentos: dialogando com as crianças na escola	26
3	FILOSOFAR E ESCOLA: EXPERIÊNCIAS DE PENSAMENTO COM CRIANÇAS	33
3.1	Os caminhos da filosofia no território escolar: cultivando o filosofar	33
3.2	Desmesuras da experiência: encontros com alteridade das crianças	39
3.3	Filosofando na Quitanda do Mário: potência do inesperado	41
3.4	Em Caxias, a filosofia encaixa?! A escola pública aposta no pensamento	42
3.5	Pensando e praticando filosofia com crianças: tecendo em fios a presença do outro na conversa	44
3.6	Encontros de filosofar: experimentações do pensamento com crianças	45
3.7	O RPG no ensino de filosofia: diálogo e imaginação	47
4	PESQUISAR COM CRIANÇAS: SUJEITOS, ESPAÇOS-TEMPOS E O JOGO RPG	50
4.1	Vozes e polifonias da infância: novos começos para a pesquisa	51
4.2	O poder da narrativa do RPG: entre filosofar e alteridade	51
4.3	O campo empírico: escola, lugar de infância?	53
4.4	A proposta formativa da instituição para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental I	55
4.5	Uma voz para além do dito: tempo de criança e tempo de escola	57
4.6	O espaço tempo da escola: aproximações e experiências	59
4.7	A infância: um convidado impertinente	62
5	TECENDO CENAS NA AMBIENTAÇÃO DO RPG: O JOGO, UMA POSSIBILIDADE RESSOANTE PARA O PENSAMENTO?	67
5.1	Portas abertas para o RPG: navegando nas torrentes da fantasia	70
5.2	A entrada do esconderijo: um jardim oculto	71
5.3	Uma conversa em outro mundo: o anfitrião mago	72
5.4	Crianças construindo mundos: no tempo do aión tudo é possível	74
5.5	A escola misteriosa de Tunia: onde os adultos estudam as crianças	76

5.6	A árvore das infâncias: cada folha conta uma brincadeira de criança	77
5.7	As sombras dos sapos: intempestivas e cheias de travessuras	79
5.8	Basik: o ladrão das infâncias	80
5.9	A vila dos solitários: para onde foram as memórias de crianças?	81
5.10	O jogo filosofia: uma tentativa de conquista	83
5.11	Infância interrompida: tempos outros	86
6	CIRANDA DE VOZES: CENAS DE EXPERIÊNCIAS E ENCONTROS COM OS DIZERES E ALTERIDADES DA INFÂNCIA A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA DE FILOSOFIA NA ESCOLA	89
6.1	Desenhos onde tem terra molhada: traçados que emanam das crianças para todos os lugares	96
6.2	O encontro: Arken e as crianças	99
6.3	Pensares da infância: um jardim em criação	103
6.4	Uma conversa com Soso: no lado de lá	106
6.5	A chegada à cidade: o que dizem as crianças quando não há adultos?	109
6.6	Um dado meteoro: D-20 na escola	115
6.7	A procura da escola: caminhos, trilhas, dizeres na cidade mágica	116
6.8	A escola misteriosa de Tunia: onde os adultos estudam as crianças	122
6.9	Uma escola Arco-íris: abrigo para experiência	123
6.10	Encontro com os adultos dentro da escola Arco-íris	126
6.11	Árvore das infâncias: tudo que nos acontece	128
6.12	O barulho das sombras de um sapo: dizer que flui	132
6.13	As últimas crianças de Arken: o feitiço de um dragão	137
6.14	O poderoso Jogo de Basik: uma tentativa de capturar todas as infâncias	141
7	O INDISCERNÍVEL DAS PALAVRAS: SEM RASURAS FINAIS	152
	REFERÊNCIAS	157

1 INTRODUÇÃO

A temática tecida nesta pesquisa propõe um diálogo entre infância, filosofia e alteridade, considerando a presença da filosofia na educação básica, nos primeiros anos do ensino fundamental, com base em um cenário educativo, interessado em aproximar-se da infância, ouvir suas vozes, dar possibilidades para que o pensar das crianças possa ser acolhido nas experiências escolares, que suas alteridades sejam percebidas, tal como se revelam, para além dos cuidados com aprendizagem; trata-se de uma atenção ao outro, a suas palavras, ao seu pensamento.

Por tal indicativo, assinalamos o interesse pela temática, devido a inquietações anteriores, resultantes de pesquisas e monitoria no campo do ensino de filosofia com jovens, decorridas no projeto de extensão: *Pré-Acadêmico Superação*, promovido pela Universidade Federal de Pernambuco, Campus do Agreste (UFPE-CAA)¹. No decorrer dessa experiência, que teve a filosofia como eixo central, identificamos, ao longo de quatro anos de convivência, que a filosofia poderia desencadear uma relação diferente com o conhecimento, quando realizada no sentido de experiência do pensar, por meio do filosofar.

Desta forma, esse contexto nos inquietou mesmo com uma vivência atrelada aos processos seletivos, tais como vestibulares e o Enem²; pudemos acompanhar o surgimento de expressões de pensamentos, que repensavam alguns postulados filosóficos, assinalando o que Kohan (2008) indica como infância da filosofia, um estado germinal, onde os próprios fundamentos que sustentam as ideias filosóficas podem ser revisitados.

Sendo assim, partilhamos da intenção de nos aproximar dos dizeres infantis, com base em alguns enunciados que indicam uma crescente aproximação da filosofia e seu filosofar nas instituições de ensino, que, por sua vez, convidam educadores, crianças, jovens, adultos a vivenciar uma relação mais próxima do exercício do pensamento, sem um vínculo direto ao ensino de filosofia, ousando, também, desmistificando crenças sobre as ausências da alteridade perante as crianças. Além disso, afirmando a infância como uma condição inerente a todos, uma infância que se expressa também no pensamento, não apenas como uma fase que marca as crianças.

Por esses interesses elegemos uma turma do 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, no turno da manhã, de uma instituição pública situada na cidade de Caruaru,

¹ A participação no projeto resulta da monitoria com as disciplinas de Filosofia e Sociologia, na qualidade de bolsista PROEXT.

² Exame Nacional do Ensino Médio.

interior de Pernambuco. O que nos motivou a escolha desta instituição, que, por sinal, nos acolheu durante todo percurso dos encontros, foi a existência do projeto: **Filosofia e crianças: uma aventura no Ensino Fundamental**, que está em curso nesta turma, no turno da manhã, utilizando a novela *Issao e Guga* do filósofo Matthew Lipman³. Essa ação parte do interesse da professora em propiciar aos seus alunos um encontro com a filosofia em suas aulas. Apesar do foco desta ação ser voltado para aprendizagem, melhoria de aspectos textuais, o fato de se remeter à filosofia, mesmo que por esse caminho, despertou nossa atenção, posto que como disciplina, conteúdo, não configura uma exigência para o Ensino Fundamental I e II; conforme a Lei nº 11.688 de 2008⁴, só há obrigatoriedade para o Ensino Médio, deixando a critério das escolas de nível fundamental decidir sobre sua base optativa. Sendo assim, a instituição que nos acolheu assinala este diferencial, possuindo uma vivência filosófica na referida turma, como parte da autonomia da professora, que por sua vez utiliza a base optativa curricular para ministrar o projeto.

Todavia, reconhecemos que além do marco legal existe também um processo em curso de experiências filosóficas, que não se restringe ao seu exercício puramente conceitual, mas começa a acontecer por outros rumos, que, por sinal, revelam inúmeras formas de se relacionar com a filosofia, reivindicando também a presença do outro, daqueles que costumeiramente apenas ouviam o que era dito pelos professores, posto que como nos diz Kohan (2009, p. 31) “viver a filosofia exige fazer com que outros sejam partícipes dela”. Nesse entendimento também se desvelam para educação as chamadas experiências filosóficas, que divergem, tanto no sentido dado à filosofia como conteúdo, como no sentido da experiência como experimento. Falamos de uma relação filosófica que envolve mais do que transmissão de saberes, pois se trata de uma experiência do pensamento, como ainda nos fala Kohan (2002, p. 27):

Enquanto experiência do pensar, a filosofia exige um pensar aberto ao estranho, ao outro; ela rejeita os modelos, os paradigmas, as formas únicas, padronizadas. Ela significa pensar deveras, sem pontos fixos, sem não pensares. Ela afirma a experiência do problema, da pergunta, da interrogação, no pensar.

Trata-se de uma filosofia pensada por caminhos diferentes, pontuando uma relação distinta, que inclusive começa a despertar o interesse da escola, das pesquisas, desvinculando-

³ Matthew Lipman e sua equipe desenvolveram as Novelas Filosóficas para serem usadas pelos alunos e os Livros do Professor para auxiliarem a mediação do professor na investigação filosófica em sala de aula. A Novela Filosófica é uma narrativa que apresenta temas e problemas filosóficos através das falas e tramas vividos pelas personagens numa Comunidade de Investigação.

⁴ Art. 1º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio (BRASIL, 2008).

se da univocidade do aprender e reproduzir teorias, com livros e textos específicos. Tal cenário de apreciação filosófica em múltiplos sentidos sugere também novas aberturas, que se gesta na contemporaneidade, proporcionando o aparecimento de experiências com o pensar, que se distanciam do escopo tradicional, que alocava a filosofia unicamente à teoria, ao ensino, a uma explanação de conhecimentos já pensados. Observamos a incidência de ações que buscam consolidar mais do que uma relação didática, investindo em outros sentidos, que, inclusive, encontram-se com a infância, posto que, desde meados dos anos 80, a prática filosófica com crianças é uma realidade no Brasil⁵, tornando-se cada vez mais incidente.

A filosofia com crianças já está presente na educação das crianças, mas agora começa a seguir outros rumos, abrindo possibilidades de acontecimentos, de mais experiências com o pensamento, que vão nascendo em âmbito nacional, tais como: Projeto Filosofia na Escola (UNB); Encontros de filosofar: experimentações do pensamento com crianças (UFRGS); Pensando e praticando filosofia com crianças: tecendo em fios a presença do outro na conversa (Escola pública- RJ); Em Caxias a filosofia encaixa? A escola pública aposta no pensamento (UFRJ); Filosofando na Quitanda do Mário (Casa de Cultura Mário Quintana); São ações em diferentes Estados brasileiros que investem nesse encontro entre infância e filosofia, longe de ser um experimento, como algo que deve ser testado ou permeado de objetivos, mas aproxima-se do que pontua Skliar (2012, p. 21) ao dizer que “A experiência é a experiência de saber-nos provisórios em todos os tempos, finitos em todos os espaços, dóceis de quase tudo, seguros de nada, vulneráveis a qualquer palavra, a qualquer carícia, a qualquer outro”. A partir deste enunciado deparamo-nos com projetos, oficinas que investem nesse encontro, inclusive, dialogando com elementos teatrais, rodas de conversas e jogos como o RPG.

Esses acontecimentos podem ser observados tanto no âmbito filosófico como na própria concepção de infância, pois, cada vez mais, nos distanciamos da caracterização moderna, que transmitia a ideia de uma criança silenciosa, delimitada por faixas etárias, atrelada a um projeto adulto, que visava garantir a racionalidade e o conhecimento como primados para hegemonia humana. Assim, não reconheciam na infância um potencial, considerando inclusive como

⁵ No Brasil, a história da prática de filosofia na educação infantil e no ensino fundamental é recente e percorre caminhos institucionais diferentes do ensino médio. A mesma revela-nos que as primeiras práticas de filosofia com crianças foram fortemente influenciadas pela proposta norte americana do filósofo Matthew Lipman, por meio do seu programa de filosofia para crianças (SALLES, 2010, p. 104). O trabalho com esse programa no Brasil teve início mais precisamente no ano de 1985, em São Paulo, contemplando inicialmente um número reduzido de escolas que realizaram as primeiras experiências com as propostas de Lipman. Deste então, o interesse das escolas pelo programa foi se ampliando (SALLES, 2010, p. 104).

aprisionamento.⁶ Essas idealizações, caras ao projeto moderno de integração do saber, enfrentam gradativas rupturas, tal como a ideia de uma filosofia puramente didática, que limita-se à leitura de textos ou conhecimentos sobre as teorias filosóficas.

Tais experiências demonstram outros tipos de convívio com o pensar, onde as palavras ditas, ou a expressão dos gestos, até mesmo o som dos risos, possam expressar dizeres que aproximam-se da infância, de seus pensamentos. Esses acontecimentos para além de uma palavra, de uma fase, nos remetem à percepção de uma condição, um porvir insólito, um devir, que expressa pensares desconhecidos, uma voz que surge sem demarcações. Por tais caminhos reconhecemos a conexão existente entre infância, alteridade e filosofia na educação, que vai se desvelando gradativamente, dentro e fora da escola, seja no formato de projetos, ações, conversas, ou utilizando jogos e teatros, que buscam desenvolver mais do que um conhecimento filosófico, desejam suscitar experiências com as crianças, que possam envolver também aqueles que fazem essa mediação, problematizando, pensando também essa fase adulta, que supostamente não teria mais vínculos com uma condição infantil.

Indo mais além, buscamos em nossa investigação uma aproximação com essas experiências do filosofar na escola, com as crianças, mas, para isso, necessitávamos repensar também instrumentos metodológicos. Sendo assim, dialogamos com algumas pesquisas no formato de teses, dissertações, comunicações e artigos, nos colocando em contato com outras produções e experiências filosóficas que estão em curso no território nacional e internacional com crianças. Desta forma, assinalamos que tais produções contribuíram em diversos momentos desta pesquisa, expondo uma relação metodológica pautada também por experiências, somando uma contribuição para os estudos da infância⁷, posto que assinalam uma gama de ações que convidam a infância a revelar sua voz, por meio do lúdico, das músicas, fotografias, teatros, apresentando uma diversidade de elementos que podem fazer parte das pesquisas.

De posse de alguns desses achados, optamos por utilizar um recurso lúdico, pouco abordado nas pesquisas com crianças, mas familiar aos seus mundos, por se tratar de um jogo interpretativo e utilizado mundialmente. Falamos do RPG (Role-Playing-Game). Longe de uma tentativa de submetê-lo enquanto regras a seguir, ou permeá-lo de objetivos, apenas suscitamos

⁶ Resta ainda, para concluir, dizer suas palavras a propósito da infância. A modernidade, confiada no espírito ilustrado, propôs-se, entre outras maneiras, programas e projetos, a exorcizá-la. Sua bandeira foi: liberdade, libertação de tudo o que nos acorrenta (PROA, 2004, p. 15).

⁷ O contato com essas produções encontra-se nos anexos, trata-se das produções que compõem o estado da arte.

um compartilhamento de um conhecimento de nossa infância, de outras infâncias para filosofar junto a essas crianças.

Com base nessa escolha, dialogamos com as vozes infantis, por considerar, tanto as recentes pesquisas que assinalam a importância de atribuir a elas o direito de se expressar por suas próprias palavras, quanto pelo reconhecimento da infância, enquanto um *devoir*, que caminha na linha da transitoriedade das definições, suscitando acontecimentos indefiníveis, marcantes, que envolvem a elas e seus pares por toda vida. Para Corazza (2008), a infância, mais do que uma explicação científica, ou conceituação histórica, como sugeriam as metanarrativas da modernidade, assinala um acontecimento singular para cada pessoa. Tal como noz diz Larrosa (2006), um momento da vida que não passa, mais que isso, uma condição de alteridade, que vincula-se à filosofia, não a que estamos acostumados, descrita em livros, manuais, mas, uma outra, que se faz da prática do filosofar aberto, dialógico, que coloca em evidência um outro, ao invés do mesmo.

Assumindo a intenção de nos aproximar desse contexto, essa pesquisa almeja subsidiar a seguinte indagação: em que medida uma experiência filosófica com crianças mediada pelo RPG possibilita o encontro com alteridade infantil, o desvelar de suas vozes, de seus gestos, o exercício do seu pensar? Desta forma, tencionamos compartilhar experiências, sem a pretensão de explicar o que emana dessas vozes, nos colocando em contato com experiências de alteridade, de filosofia, de acontecimentos, que cada vez mais são escassas na sociedade, mas tão intensas na infância⁸. Com base neste intento, apontamos os seguintes objetivos específicos: observar no contato com a turma momentos de expressão de alteridade que fogem aos limites das práticas escolarizadas; compartilhar acontecimentos da infância que surgem na escola e em outros espaços por meio de experiências do pensamento produzindo dialogismos com o filosofar; criar um caminho metodológico que possa contemplar o acontecimento dessas experiências do pensar.

Em virtude de tais objetivos, buscamos promover uma escuta mais atenta do que dizem as vozes das crianças, em suas múltiplas expressões, silenciadas no decorrer dos séculos, por estarem ditas em uma linguagem alheia à nossa, uma comunicação estrangeira, apesar do mesmo idioma. Desta forma, caracterizam um estrangeiro que solicita acolhimento, como assinala Dufourmantelle (2003, p. 15): “devemos exigir ao estrangeiro compreender-nos e falar a nossa língua, em todos os sentidos desse termo, em todas as suas extensões possíveis, antes e

⁸ Parafrazeando Jorge Larrosa, dir-se-ia que, em um mundo em que cada minuto acontecem mais e mais coisas, tem-se a inevitável sensação que não está acontecendo nada e que a experiência se transformou – em outros objetos de impudico culto em verdade, em uma raridade (SKLIAR, 2012, p. 20).

para poder acolhê-lo entre nós?”. Com esse alerta, almejamos trazer à tona esses pensamentos em nossos encontros, dando espaço para que essa linguagem outra, estrangeira, possa expressar-se, sem o compromisso de dizer algo, fundir-se de significados; buscamos as palavras que marcam, ao mesmo tempo fogem a si mesmas, divergem das interpretações literais, das explicações que a sustentam, deixando a linguagem que as circunda para assumir uma conotação outra, que mais encanta do que explica.

Tal como nos fala Olarieta (2017, p. 27) “Há algo que excede a linguagem, algo que escapa a ela e, ao mesmo tempo, a constitui. É palavra sem linguagem, barulho surdo, murmúrio obstinado, desmoronamento antes de ser formulação, raiz calcinada de sentido”. Ouvir as crianças não é apenas uma ação de captar palavras e delas extrair um sentido que se encaixe perfeitamente em um contexto, pois como diz Olarieta (2017), existem sentidos que excedem a linguagem, que desafiam a palavra, que são apenas sentidos, sem que com eles possamos montar uma razão, negar ou afirmar um pensamento. Não há traduções, apenas infâncias, pensamentos e alteridades quando entramos em contato com as crianças. Esses excedentes da linguagem que transitam nos meandros das vivências dos acontecimentos da infância são elementos estrangeiros, únicos em si mesmo, uma condição que encanta, perpetua-se, resiste, comunica-se no filosofar, o faz de uma forma tão sutil, sem limites que surpreende a quem os encontra.

Com base em tais apontamentos, esse exercício do pensamento encontra-se dividido em seis seções. Na primeira, apresentamos uma discussão em torno de alguns enunciados que pontuam algumas transformações que vêm ocorrendo no conceito já construído sobre a infância, onde os estudos contemporâneos passam a doar algumas contribuições, uma delas é justamente o reconhecimento da alteridade infantil e suas manifestações, considerando que, por meio dos paradigmas modernos, seria impensável associar as crianças, vozes, pensamentos próprios, agindo sem mediação dos adultos. Na segunda seção dedicamos nossa atenção aos entremeios, encontros e desencontros que se entrelaçam na relação entre a infância das crianças e a filosofia na educação, as perspectivas que foram assumidas, além da recente e crescente valorização da filosofia com crianças, e de outras experiências que perpassam o cenário educacional, considerando a possibilidade do exercício do filosofar como um novo sentido, que carrega dizeres para a conceituação filosófica tradicional.

Nossa quarta seção, apresentamos algumas experiências, que estão ganhando espaço nas escolas, baseadas em uma concepção distinta, que por sinal, propõe uma outra visão para a filosofia, mais próxima do pensar, da alteridade, como uma experiência que pode envolver a todos. Na quinta seção será exposta uma articulação do RPG, que chamamos de ambientação,

enfatizando que nossa metodologia foi construída no movimento do jogo, em parceria com as crianças. Todas as cenas se tornaram possível devido à contribuição dos seus pensamentos, exercitados pelas múltiplas maneiras de seus singulares modos de filosofar, que foram garantindo os cenários que pensamos inicialmente.

Na sexta seção, apresentamos diálogos, conversas, ou seja, a vivência no jogo, aliada aos dizeres das crianças, que longe de serem respostas a inquietações, ou dados coletados, são vozes que ecoam sonoridades em uma língua outra, com palavras outras, ou até mesmo sem as palavras, uma língua com voz, gesto, alteridade e filosofar (SKLIAR, 2012), tendo em vista que cada ação pontuou sentidos, desejos, risos, gestos e brincadeiras, partilhando conosco uma experiência, que, apesar de não ser escolar, partiu da escola, e carregando sentidos, pensamento dirigido a ela, e a muitas outras questões que permeiam as relações infantis, seja com seus pares ou com os adultos, inesgotável para as linhas escritas.

Face isto, torna-se difícil encontrar palavras que marquem no papel, nos olhos de quem ler o que vimos e escutamos durante os meses de acolhimento na instituição de ensino, mas, na medida do possível, posto que ainda não podemos mencionar nas linhas que seguem um final, considerando que não existe uma última palavra para experiência, muito menos um término para um jogo de RPG, desejamos apresentar alguns desses acontecimentos marcantes. Por tal característica situamos a imprevisibilidade, digamos, que em certos momentos desta escrita aconteceu uma incompletude de significados ou interpretações, pois, o que emanou de todas as experiências compartilhadas foram as partículas molares de um filosofar criancioso, enquanto invenção, impensado, que é justamente o que nos move em direção às intensidades e aos inventos do nosso próprio pensamento.

2 TERRITÓRIOS DA INFÂNCIA: DA PRESENÇA AOS SEUS DIZERES, ALTERIDADE E PENSAMENTO

Vamos andando menino. Tu vais de estrela na mão. Tu vais levando o pendão. Tu vais plantando ternuras na madrugada do chão, leva contigo a infância ardendo no coração. Porque é de amor e de infância que o mundo tem precisão.

(RICARDO; MELLO, 1979)⁹

2.1 A potência da alteridade: vozes e pensamentos da infância

Enquanto um ponto de partida, almejamos trazer algumas palavras sobre a infância contemporânea. Para isso, citamos a cultura greco-romana que contribuiu, inclusive para os encaminhamentos iniciais, com os pensamentos vigentes, como nos informam Lourençon et al. (2004), subsidiados pelos estudos de Niel Postman: “Os gregos nos deram apenas um prenúncio da ideia de infância” (p. 23). Porém, diferente da percepção mítica, atrelada à benevolência, aos sentimentos infantis, emana desses contornos um interesse pela educação, pois a criança passa a ser vista como o futuro cidadão da polis.

Para tanto, tomamos como fio condutor as ideias do filósofo Platão, que registrou na obra “*A república*” alguns pensamentos sobre a infância; também há outros relatos de sua autoria que retratam as crianças, mas é nesta obra, em especial, que demarca o interesse político e formativo do filósofo. Platão atribui às crianças uma preanunção do adulto conforme nos revela Kohan (2007, p. 106) pois “com os adultos, os já educados, não há mais jeito, então a estratégia fundamental para as transformações políticas que a polis exige, para Platão passa pela educação da infância”. No pensamento do filósofo delineia-se uma preocupação com a continuidade da polis, que dependeria de uma educação propedêutica com início na infância.

Cabe-nos recordar também a percepção infantil atribuída pelos romanos, pois apresenta alguns dizeres. Foram os romanos e não os gregos que instituíram a palavra infância como parte da sua cultura, de onde surgiram os primeiros registros sobre a palavra ¹⁰. Além disso instituíram uma classificação etária, que favoreceu a segregação em etapas delimitadas por condições cognitivas.

⁹ Letra da música, toada de ternura.

¹⁰ Se basearmos o nosso pensamento na própria etimologia do termo infância, de origem latina, vemos que ele é formado do prefixo “in” (negação) e do radical “fãns” (falante). Infância, então, significa “aquele que não fala”. Assim, a criança foi vista como aquele sujeito que não fala, tampouco é ouvido (SOUZA, 2010, p. 17)

Por esses termos faltaria às crianças discernimento político, intelectual, para ser inserida na república, provocando ainda na visão de Kohan (2007) uma aproximação com uma condição temporariamente deficiente como expõe em suas palavras: “Percebemos, então, que a etimologia latina da palavra “infância” reúne as crianças aos não-habilitados, aos incapazes, aos deficientes, ou seja, a toda uma série de categorias que, encaixadas na perspectiva do que elas “não têm”, são excluídas da ordem social” (p. 101). Os escritos de Kohan (2007) acabam pontuando que esses primeiros olhares para infância a situavam como uma fase passageira, repleta de ausências, como se fossem lacunas que seriam preenchidas ao longo do tempo, até se tornarem adultos.

Embora, a própria origem da palavra carregue o peso da exclusão social, os romanos ainda acrescentam uma noção de tempo evolutivo, ou seja, provém desta cultura a noção que possuímos hoje sobre faixas etárias. Desta forma, a infância nasce sob o signo da indiferença, como uma fase transitória. Por isso, estaria a cargo dos adultos, que já passaram pela infância, oferecer espaços, conhecimentos, instruções para que as crianças pudessem fazer o mesmo percurso, mesmo sem ouvir o que dizem, pois, com essa linha de pensamento, a voz da infância, suas manifestações não encontravam uma interpretação lógica, também não tinham a devida atenção. É interessante ressaltar que esses encaminhamentos dados na antiguidade helenística reconheciam uma diferença entre adultos e crianças, como polos distintos, colocando a infância como um entrave para um projeto futuro, por isso ela deveria ser cuidada, também orientada.

No entanto, é na passagem para Idade Média que essas iconografias são reelaboradas, a favor de uma anulação da imagem infantil, dando lugar ao adulto em miniatura, como apontam Doringo e Nascimento (2007, p. 18): “A criança que superasse a idade da mortalidade era diretamente ingressada ao mundo adulto para que desde cedo fosse aprendendo o ofício dos mais velhos. Considerada e vista como um pequeno adulto”. Alia-se a essa percepção a problemática da mortalidade, pois nesse período era elevada, devido às condições precárias de higiene tanto das cidades, como nos cuidados dedicados aos bebês (POSTMAN, 1999). Aliás, atribuía-se às crianças um caráter muitas vezes passageiro, evitando maiores laços de afeição nas famílias, conforme indica Ariés (2006, p. 47):

As pessoas não se podiam apegar muito a algo que era considerado uma perda eventual. Isso explica algumas palavras que chocam nossa sensibilidade moderna, como estas de Montaigne: "Perdi dois ou três filhos pequenos, não sem tristeza, mas sem desespero, ou estas de Molière, a respeito da Louison de Le Malade Imaginaire: "A pequena não conta". A opinião comum devia, como Montaigne, "não reconhecer nas crianças nem movimento na alma, nem forma reconhecível no corpo".

Essa constante sombra da morte que pairava sobre elas, principalmente as menores, impossibilitava um maior contato familiar, a tornando passageira, substituível, conseqüente mais fácil de apagar. Por outro lado, identificamos alguns aspectos que aludem à persistência do brincar, até mesmo em tempos de penúria como esse, conforme apontam Silva e Homrich, (2010, p. 202): “Assim, antes dos sete anos os brinquedos e brincadeiras que predominavam eram bonecas, esconde-esconde, cavalo de pau, cantar, dançar”. Desta forma, inferimos, que o brincar assinala uma expressão de singularidade que não foi anexada à figura do pequeno adulto.

Com efeito, evidencia-se um ponto de ruptura com essa perspectiva no século XVI, que anunciava a transição para o renascimento, tendo em vista as melhorias nas condições de saúde, higiene dos centros urbanos, conseqüentemente ampliação da expectativa de vida de toda população. Essa concepção, pautada por uma convivência mais duradoura com a família, coloca em suspenso o anonimato dos séculos anteriores. É importante ressaltar que, paulatinamente, se incorpora uma nova sensibilidade, ressaltada pelos movimentos artísticos, conforme aponta Graham (2012, p. 84) sobre as transformações desse período “Giovanni fez uma escultura para capela Scrovegni, onde Giotto pintou seu famoso ciclo de afrescos. Mãe e filho se olharam com uma ternura que não é comum em obras medievais em que o gesto simbólico era mais importante que o sentimento”. Nesse ímpeto, a partir do século XVI, desenha-se o cenário para o surgimento de dois sentimentos em relação à infância.

O primeiro assinala uma criança presente no âmbito familiar, principalmente por sua ingenuidade, que transmitia alegria, desencadeando o carisma dos adultos, e a vontade dos mesmos de protegê-la e cuidá-la, descrito como “paparicação” (ARIÉS, 2006), e um outro completamente contrário, voltado para o desapego, levando em consideração que há registros de uma repulsa por essa afetividade, caracterizando um segundo sentimento, proveniente dos educadores e alguns filósofos da época, pois Ghiraldelli (2007, p. 13) informa que “O filósofo francês Michel de Montaigne (1533-1592) foi um dos inauguradores de uma concepção de infância, que visava criticar a indiferença ou paparicação em relação às crianças até então”. Nessa lógica o apego à criança não deveria estar centralizado em suas qualidades mais sensíveis, a infância seria traçada por interesses cognitivos e morais.

Tais perspectivas diferenciadas, tanto a paparicação como a moralização, são aspectos que corroboram uma idealização da infância, que projeta seus reflexos na modernidade, como alude Kramer (2005, p. 18):

O sentimento moderno de infância corresponde a duas atitudes contraditórias que caracterizavam o comportamento dos adultos até os dias de hoje: uma

considera a criança ingênua, inocente e graciosa e é traduzida pela “paparicação” dos adultos; e outra surge simultaneamente à primeira, mas se contrapõe a ela, tomando a criança como um ser imperfeito e incompleto, que necessita de “moralização” e da educação feita pelo adulto.

Em detrimento dessas influências, a modernidade expressa essas duas visões, como revela Kramer (2005). Contudo a modernidade inaugura um conceito formado sobre a infância, amparado nos diferentes campos do saber, porém também não se distancia por completo do sentimento afetivo forjado no Renascimento. Nessa linha, surgem os colégios, que se propõem a exercer um papel disciplinador, assumindo como lema, “Lugar de infância é na escola” (FERNANDES, 1997, p. 63). Todavia não foi apenas a educação na modernidade que assumiu um discurso sobre o controle da infância. Outras áreas do conhecimento se propuseram a definir o que ela poderia ser, instituindo formas de tratamento, convivência, e claro, aprendizagem. Hillesheim e Guareschi (2007) expõem a psicologia do desenvolvimento como uma dessas áreas, que vai apresentar uma discursividade para infância, buscando, inclusive, normatizá-la:

Nessa perspectiva, concede-se aos especialistas (dentre os quais os profissionais da psicologia adquiriram destaque na definição de parâmetros de normalidade e anormalidade) a autoridade para falar sobre a infância, estabelecendo regimes de verdade que permitem o governo das crianças (e dos adultos), moldando/orientando suas condutas nas direções desejadas (p. 34)

Por suposto, destacamos o cartesianismo de René Descartes, como uma das maiores contribuições para tais discursos, desenvolvendo um conceito específico, denominado como: infância cartesiana. O filósofo discorre, em uma de suas obras mais célebres, “o discurso do método”, sua própria experiência pessoal quando era criança para chegar à verdade, alavancando uma ideia de subjetividade, que se realizaria apenas pelo exercício da razão. O sujeito pensado pela lógica cartesiana deste filósofo deveria se afastar do mundo sensível incluindo neste distanciamento a sensibilidade que coabita na infância, como discorre Pereira (2011, p. 9):

Aliando a noção de infância cartesiana a de subjetividade, fica evidente o viés teórico que assume. O sujeito, por ele pensado, não pode estar preso a qualquer relação de dependência com o mundo sensível. Se a infância significa está vinculada a isso, ela deve ser superada, pois do contrário seria ela mais um entrave para o desenvolvimento da subjetividade.

Na concepção cartesiana, tal momento é pautado como um empecilho para a consolidação do projeto moderno. Contudo, tais maneiras de lidar, compreender ou atribuir significados para a infância passam a ser questionadas, devido às constantes transformações sociais de nosso tempo, somadas a outras interpretações, representações que começam a surgir.

Enredada por essa lógica, a educação passa a receber as crianças, suas infâncias, além disso, acrescenta-se também a responsabilidade com a transmissão dos saberes, sem atentar para as singularidades infantis. Uma outra visão filosófica, que favorece o cenário descrito, é o pensamento do filósofo liberalista John Locke, que, apesar de contrário ao inatismo proposto pela filosofia cartesiana, ressalta uma noção de aprendizado externo, pois em seu entendimento a criança representa um ser passivo, dependente de um contexto de experiência, que se tornariam as linhas escritas em uma página em branco, “concebida como um receptáculo de impressões” (DUHART, 2004, p. 179). Essas visões instauram uma noção de ausência e dependência, deixando a infância sem palavras ou pensamentos próprios.

No sentido oposto a essas teorias, citamos a percepção distinta, tecida por Jean Jacques Rousseau, na sua Obra: *Emílio*, nos alertando para uma outra perspectiva: ao invés de apontar as carências, caminhos para seu educar, demonstra uma valorização, como endossa Kerlan (2014, p. 108): “O olhar direcionado ao desenho da criança, o qual ela testemunha, vem diretamente dessa célebre afirmação do livro II: a infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir, que lhe são próprias”. Jean Jacques Rousseau foi o filósofo que descreveu uma criança mais próxima da alteridade, e, mesmo diante de um cenário racionalista, promoveu a diferença, logrando à educação uma perspectiva contrária às percepções de John Locke, como cita Postman (1999, p. 74):

Para Locke e a maioria dos pensadores do século dezoito, analfabetismo e infância eram inseparáveis, sendo a idade adulta definida como competência lingüística plena. Por outro lado, Rousseau escreveu no *Emílio* que “as plantas melhoram com o cultivo, e o homem com a educação”. Aqui está a criança como planta silvestre que quase não pode ser melhorada pela educação livresca. Seu crescimento é orgânico e natural; a infância requer apenas não ser sufocada pelos extravasamentos doentios da civilização.

Sob a égide destes encaminhamentos as escolas assumem duas responsabilidades: a primeira de garantir a transmissão dos valores e do conhecimento racional, e a segunda de preservar a inocência e os cuidados infantis. São resquícios das ideias, tanto do âmbito empirista, racionalista, bem como da caracterização humanística.

A maior atribuição encarregada à escola nesta época girava em torno do letramento, pois no contexto do surgimento da prensa tipográfica “a porcentagem da população alfabetizada cresceu para 50% na primeira metade do século XVII e ampliou-se para mais de 70% por volta de 1710; ao tempo da Revolução Americana, atingiu cerca de 90%” (RODRIGUES, 2012, p. 5). Parece-nos que a influência desses pensamentos filosóficos ajudaram a fundar algumas concepções em torno do desenvolvimento das crianças, enquanto a visão infantil mais

humanística, idealizada no pensamento de Jean Jacques Rousseau, acabou secundarizada, mas não esquecida. Assim, tanto as ideias desses interlocutores indicam ascensão de uma escola comprometida com o saber, mas também preservando, mesmo que de forma secundária, uma atenção para com as infâncias e suas manifestações, tal atenção tornar-se-ia na contemporaneidade uma brecha para se pensar em alteridade, acolhimento, e outros aspectos que favorecessem a infância.

O surgimento da contemporaneidade inaugura alguns questionamentos sobre essa visão de escola, educação e infância, onde se inicia o reconhecimento de um outro infantil, que gera incertezas, falta de referências de como lidar com uma criança que possui uma voz, um pensamento, que sempre esteve presente em todas as épocas, mas apenas na nossa parece ganhar mais representatividade. Fala-se, até mesmo, no desaparecimento da infância tal como fora conhecida e tecida durante um percurso secular, pois já não é mais desejável redesenhar o adulto na criança, ou deslocá-la de sua posição enquanto criança.

No lugar das tentativas de conter a infância, seja por meio da educação, da moralização, tentando deixá-la o mais silenciosa possível, até mesmo dócil, espera-se, por meio da criação de contextos infantis, como espaços outros, leituras, filmes, jogos, pontuar elementos que forneçam alguns apontamentos para compreensão desta criança que está surgindo na contemporaneidade, cercada de informação, assim, prestando uma contribuição para demanda tecnológica, mercadológica, dentre outros aspectos, como sustenta Machado (2012, p. 145):

No nosso tempo fomos capazes de presenciar a discussão sobre o conceito de infância, e ao mesmo tempo vivemos a intempestiva destruição deste ser que, sobrecarregado de tarefas e obrigações que são impostas, os torna povo adulto em miniatura. Se no século XVII as crianças eram miniaturizadas no modo de vestir, no século XXI são levadas a imitar os modos de fazer do adulto.

Apesar de a contemporaneidade ensejar significativas diferenças em relação aos discursos anteriores, para Machado (2012) o processo em curso modifica nossa visão sobre a infância, nos deixando sem referências discursivas, capazes de nos dar certezas sobre como lidar com ela, alimentando a ideia de desaparecimento. Trata-se do abandono de caracterizações anteriores, posto que a infância não pode ser dissolvida, desfeita ela resiste permanecendo em cada um de nós.

No decorrer desta perda de legitimidade, cabe ressaltar, também, a ressignificação dos discursos das ciências humanas, que buscam investigar esse contexto. Se antes o discurso era unicamente voltado para o controle, a contenção, hoje se desenvolve um sentimento contrário, que busca olhar a criança por si mesma, sem atribuir o que lhe falta, mas o que já está presente,

podendo inclusive dialogar com o adulto, mas não como menor, inferior, subalterno, mas como outro diferente que expressa voz e alteridade.

Hoje podemos encontrar uma literatura acadêmica que nos apresenta ares de imprevisibilidade para infância, algo que não foi traçado em nenhum período anterior à modernidade ou na própria, se fazendo presente apenas na época contemporânea. Trata-se da infância não mais pensada pelos métodos científicos, educacionais, mais surge como potência, experiência do pensamento em si mesma, conforme discorrem as palavras de Kohan (2008, p. 42): “Infância já não é objeto, mas sujeito, já não é pensada, mas pensante”. A presença desta criança, que nos move à sua escuta, escapa até mesmo à palavra infantil, onde tudo que poderia ser dito sobre ela seria alojado nesta palavra, como se fosse uma categoria fixa, uma ideia com limite e tempo para acontecer. É justamente com essa perda de hegemonia que as manifestações da infância estão cada vez mais saindo dos limites, convidando os que se propõem a pensá-la, a deixar uma suposta zona de conforto para arriscar-se a ouvir outras palavras, pensares que partem das vozes antes negadas da infância.

Acompanhamos o emergir de singularidades, maneiras de agir que assinalam uma infância do pensamento, o que antes era fixo, agora encontra-se espalhado, como fragmentos de um espelho quebrado, que sempre refletia o mesmo. Assim, Kroef (2010, p. 3) nos fala de um devir criança, ao invés da categoria fixa infantil/infância;

O devir-criança, não está ligado à representação da criança fixada num território indenitário reconhecível pelo adjetivo “infantil” que desemboca no estereótipo e na caricatura. O devir-criança escapa, simultaneamente, desta representação (de criança) e do conceito de representação que sustenta a noção de identidade.

O devir-criança, conforme apontado por Kroef (2010), dificilmente será instrumentalizado, pois consiste no substrato da infância, naquilo que é ela enquanto experiência outra. Nesse ponto de infinitas possibilidades emerge a concepção de alteridade infantil também aliada ao pensar, como uma manifestação deste devir, não objetivável, tal como fala Larrosa (2006, p. 185): “A alteridade da infância nos leva a uma região em que não comandam as medidas do nosso saber e do nosso poder”. Em uma direção oposta às certezas de dominação, Larrosa (2006) pontua uma infância que não se encaixa nos parâmetros traçados para explicá-la, pois sua alteridade escapa às definições.

Desta forma, assinalamos a contemporaneidade como uma época que se coloca, na medida do possível, mais suscetível ao reconhecimento desta infância, inaugurando uma percepção para essas experiências que habita alteridades, onde seu devir não pode ser

subalternizado a explicações e nomenclaturas, mas incide, entrecruza-se, pontua inúmeras vozes, gestos, pensamentos, que se mostram arredios à interpretação linear das teorias. Alteridade na infância contraria os postulados da modernidade, que assinalavam supostas ausências, discursos que negavam variadas manifestações de diferenças para favorecer uma univocidade social. Assim, Giménez e Traverso (1999, p. 241) apontam um gradativo afastamento destes postulados e assinalam o reconhecimento da alteridade como um dos compromissos da nossa época, com esses outros antes negligenciados:

Isto é um compromisso ideológico com alteridade, com os excluídos do discurso moderno, aqueles a quem as tentativas de universalização de um modelo de homem branco, ocidental, adulto, heterossexual, normal e “civilizado” tinham mantido as sombras das luzes do iluminismo: mulheres, negros, orientais, gays, lésbicas, doentes mentais, “selvagens”, e crianças.

Logo torna-se um desafio do nosso século criar possibilidades de acolhimento da forma que ela se revela, sem passar por um processo de normalização social, o que Derrida (2003) aponta como condição para hospitalidade verdadeira, sem perguntas ou expectativas no futuro promissor. Trata-se de acolher o que emana deste devir, que não aceita mais categorias, desafinando o tempo à própria estrutura do adjetivo infantil, que durante muito tempo acumulou quase tudo que se possa pensar sobre as crianças; infância, enquanto portadora de alteridade que flui o pensar, ao invés de normalizá-lo. Aliado a esse pensamento podemos falar de uma voz que se afirma, não repetida por discursos, mas vinda de onde menos se espera, dos excluídos da modernidade, ou seja, também parte das crianças.

Alteridade também se expressa na voz; porém no sentido exposto, Fonseca (2009), em um diálogo com Giorgio Agamben (2005), pontua “voz como experiência de não ser mais um mero som e não ser ainda significado” (p. 268). Apesar de se expressar por meio de uma sonoridade, possui uma dimensão comunicativa que desafia a própria linguagem conhecida, nos solicitando também uma outra escuta. Assim, a voz que vem da infância acontece, desafia, inquieta como situa Skliar (2012, p. 19): “Trata-se de átomos sonoros, de sons como interjeições, de vozes com gente atrás; trata-se de uma linguagem que, simplesmente, acontece”. Nesse sentido, ouvir as crianças, dar condições para que essas vozes expressem os dizeres da alteridade, nos move na direção do acolhimento, já que não cabem interpretações desta língua, pois não há palavras que possam conter alteridade, dar-lhe uma explicação acessível, para que se torne um conhecimento sobre a infância.

Tal indicativo sustenta uma problemática complexa, que nos orienta a pensar também nas relações escolares, em como alojar esses dizeres, sem a pretensão de assimilá-los, pois

apesar da educação em nosso tempo mostrar-se mais sensível ao reconhecimento da alteridade das crianças, dedicando tempos, ações, voltadas para a tentativa de uma escuta interessada na infância, sem uma preocupação massiva com o direcionamento para o aprender, ainda carrega as marcas de um projeto cartesiano, que se renova, como pontua Martins (2017, p. 218):

Todavia, se a modernidade havia feito da escola um espaço de formação de sujeitos para uma dada ordem social, a contemporaneidade radicaliza essa pressuposição e passa a pensar a escola sob uma perspectiva econômica. Aí, a aprendizagem se torna um conceito onipresente nos discursos educativos.

Diferente do passado, eclode a compreensão de que as crianças possuem um diferencial em relação ao adulto, porém essa percepção desemboca também o interesse, as dúvidas de como aproveitá-la, sob o novo lema da aprendizagem, conforme pontua Martins (2017). Frente a essa perspectiva que propõe resultados, encontra-se uma tensão, entre direcionar a infância e ao mesmo tempo almeja dar-lhe condições de diálogo, evitando tantas interrupções (SKLIAR, 2012). Em meio a esse contexto, de afirmação e subalternização, alertamos para o interesse na organização do pensar que move a infância, posto que atualmente desemboca enquanto uma tendência, seja no polo do diálogo, da escuta das vozes, da experiência, ou no campo das aprendizagens. Por tal interesse falaremos um pouco sobre as mudanças que situam o pensar da infância, diferente da concepção dada por alguns postulados da filosofia.

2.2 Filosofia e pensamentos: dialogando com as crianças na escola

A partir desses contornos, assinalamos que a contemporaneidade também inaugura algumas percepções para filosofia, possibilitando um encontro com a infância. Desta forma nos debruçamos acerca da ideia de pensamento filosófico, que por sinal denota um dos maiores pilares da filosofia, pois o conjunto de suas fases e períodos desempenhara um papel importante na construção de um conceito cada vez mais universal de pensamento. Trata-se do pensar direcionado à razão, orientado por pressupostos matemáticos, racionais, ou por princípios éticos e morais; assim, pensar não estaria associado à infância, que como ressaltamos nas icnografias anteriores, não era considerada uma condição que pudesse abrigar dizeres considerados filosóficos. O pensar estaria ainda para longe da infância, deveria ser considerado enquanto manifestação filosófica apenas na fase adulta.

Embora apostamos na premissa de que toda certeza represente uma porta para muitas perguntas, consideramos o alerta que Deleuze e Guattari (2000) discorrem em suas obras, alertando para uma falsa imagem do pensar, que incide sobre uma verdade que nega sua

mobilidade, impossibilitando sua ressignificação, seu diálogo, incluindo assim a infância. Para reconhecer tal imagem é preciso compreender como ela foi se formando, como o pensamento passou a ser aliado do conhecimento, da instrumentalização, ao mesmo tempo que foi se tornando cada vez mais a categoria adulta.

É neste âmbito que cintilam os pré-socráticos (Heráclito e Parmênides), pois demonstraram em suas análises o caminho para se chegar à verdade, pondo em evidência o pensamento, porém seria necessário estabelecer um tipo exato de pensar para atingir esse objetivo. Daí de então, inicia-se a preocupação, não apenas com a verdade, mas com o modelo de pensar correto, passível de fornecer certezas sobre a realidade e seu contexto.

Heráclito aponta as mudanças contínuas que acontecem no mundo, como uma relação de contrários, assim, o segredo estaria na relação de opostos. O pensamento deveria ser organizado pelo campo dos sentidos, para que pudesse perceber essas mudanças na realidade dos fenômenos (CHAUÍ, 2000). Em contraposição a essa ideia, destaca-se Parmênides, pois definia a permanência das coisas, o imutável, como uma condição de verdade. O pensamento para esse filósofo seria limitado a um determinado aspecto, pois não alcançaria um conhecimento verdadeiro se fosse canalizado em mais de uma realidade. O sustentáculo do pensar poderia ser dividido entre percepção e conhecimento (CHAUÍ, 2000).

Na filosofia helenística, inauguradora das questões mais subjetivas, e que também salientou algumas palavras sobre a infância nos escritos de Platão, encontramos uma síntese da função do pensar, pois ele seria o único caminho para o homem regressar ao conceito, questionando seus saberes, na pura intenção de encontrar falsas verdades, reconhecendo-as para que seja possível o distanciamento, só assim encontraria uma certeza permanente, propensa ao bem. Essa ideia perpassa toda tradição filosófica platônica conforme expressam Claretto e Nascimento (2012, p. 309), citando as palavras de Deleuze:

Tudo culmina com o grande princípio: que, apesar de tudo e antes de tudo, há uma afinidade, uma filiação, ou talvez seja melhor dizer philiação, do pensamento em relação ao verdadeiro, em suma, uma boa natureza e um bom desejo, fundados em última instância na forma de analogia no Bem.

Sob essa premissa recai o que os autores descrevem como imagem moral, pois essa ideia carrega o peso de uma retidão do pensar, que, aliás, interfere em seu próprio movimento. Esse anseio de verdade também se expressa nas obras de Aristóteles, influenciando significativamente nossa contemporaneidade (GALLO, 2012). Nessa direção, podemos encontrar nos escritos de Durant (1970, p. 77) essa característica, pois “Em Aristóteles a ênfase na organização do pensamento em busca da centralidade das ideias, de uma precisão do que

seria o pensar, assinala uma continuidade da tarefa iniciada por Sócrates e Platão. Essa imagem foi sendo assumida com status de uma *doxa*, apesar das inúmeras tentativas de transcendência desta condição. cunhadas por vários filósofos em diferentes épocas, boa parte delas se tornou reconhecimento, conforme assinalam Deleuze e Guattari (1992), revelando como a reconhecimento facilmente se transforma em crença.

O signo da reconhecimento celebra esposais monstruosas em que o pensamento reencontra o Estado, reencontra a “Igreja”, reencontra todos os valores do Tempo que ela, sutilmente, fez com que passassem sob a forma pura de um eterno objeto qualquer, eternamente abençoado (DELEUZE; GUATTARI, 1992, *apud* SCHÖPKE, 2004, p. 31).

Para os autores, podemos encontrá-la desde o platonismo, como uma prática do senso comum, assumindo premissas como máximas universais, tais como: “todo filósofo sabe o que é pensar”, “todo mundo sabe o que é pensar”. O perigo de assumir tais premissas é exatamente o risco de mantê-las como verdades absolutas. Além disso, tal problemática se faz presente nas ideias de filósofos moderno, como propõe Gallo (2013, p. 68), com base em Deleuze e Guattari,:

O modelo da reconhecimento está necessariamente compreendido na imagem do pensamento. Quer se considere o Teeteto de Platão, as Meditações de Descartes, a crítica da Razão Pura de Kant, é ainda este modelo que reina e que "orienta" a análise filosófica do que significa pensar.

Os postulados apontados endossam a crítica a esse modelo comum de filosofia e também de pensamento. Tais inquietações e estranhezas assinalam uma interpretação nova daquilo que julgávamos como última palavra sobre o pensar, que já não possuía mais a capacidade de surpreender, o qual passou a nos habituar, tanto no que se refere à linguagem, como na dependência de sua segurança, principalmente quando o assunto é a produção de um conhecimento. Dar significados ao pensar pode ter sido uma das tarefas da filosofia, compreendida no sentido mais instrumental, enquanto teoria de si mesma ao invés de filosofar.

Sob a égide das experiências infantis, inquietantes, somos intimados a confrontar essa imagem do pensamento, pois a infância revela-se como o não conceituado, possibilitando o surgimento de conceitos desconhecidos, inconclusos, que desafiam esses encaminhamentos assim nos fala Kohan (1999) sobre a necessidade de afastar a infância das teorias dominantes, que versem pelo seu silenciamento, negando-lhe o pensar:

D. Kennedy traçou as primeiras linhas de um caminho na teoria do conhecimento identificando o que ele denomina “egocentrismo gnosiológico

adulto” (1995:42). Após reconhecer a necessidade de restaurar a voz excluída das crianças, Kennedy argumenta que não lograremos tal propósito mostrando que as crianças podem pensar tão bem como os adultos. O primeiro passo seria reconhecer como o que ele chama “a teoria do conhecimento hegemônica do dia” ou o “ideal racionalista da razão” sistematicamente exclui o pensamento da experiência das crianças. Só após esmiuçada essa teoria do conhecimento dominante será possível reintegrar o que habita de espisteme das crianças e que tem sido silenciado (p. 63).

A partir das palavras de Kohan (1999), podemos encontrar uma direção contrária à relação que se manteve com teorias que afastam o pensamento das crianças, ou afirmam que as crianças também podem atingir o pensamento igualmente aos adultos. Não se trata de esperar que as crianças sigam os passos necessários para ter o pensamento reconhecido enquanto filosófico, ou uma filosofia que as reconheça. Ainda nas palavras de Kohan (2015), encontramos um dizer que fala da filosofia como outra possibilidade de pensamento, que não espera a criança tornar-se adulto. Assim nos fala Kohan (2015, p. 219): “Tudo pode ser de outra maneira. Se não for, não há o que pensar. Por fim, e ainda mais perto desse exercício, a infância é a marca da própria escrita em filosofia”. Destaque-se nas linhas pensadas por Kohan (2015) uma infância que dialoga com a filosofia, marcando até mesmo sua escrita.

Essa relação que começa a desvelar-se sobre uma noção diferente de presença, não restrita à imagem do pensamento, trata-se de um encontro com as crianças, sem objetivos de transmitir modos de vivenciar a filosofia, mas de ouvir suas vozes, e o que suas palavras possam dizer ao que já se sabe, ao que está escrito. Ressaltamos um movimento inverso de presença, tanto da noção de pensamento, como de seu encontro com a infância. Assim, utilizando uma das expressões de Proa (2004), falamos de uma infância do pensamento como um acontecimento recente, que está situando novos pensares.

Nessa trilha de novidades, a escola passa a lidar com essas vozes, com essas infâncias do pensar¹¹, posto que essa instituição não é apenas escolarização, preparo para sociedade, mas abrange também o compromisso de acolher alteridade, de praticar uma escuta capaz de alojar os dizeres infantis, encontrando-se com esses pensamentos também filosóficos, mas que partem da infância. O acolhimento de uma criança que revela seu pensar possui voz e alteridade e também desperta o interesse para com esses novos contornos.

¹¹ A questão que se coloca aqui, entre uma perspectiva e outra de educação, entre um modelo e outro de escola, é: o que faz a escola ser escola? Porque, se é verdade que a ela sempre se imprimiu finalidades em consonância com o meio social, resta-nos a indagação do que torna uma escola, para além da teleologia do processo educativo, para além da estreita e usual articulação entre escolarização e socialização (RANCIÈRE, 2002, p. 45).

Logo se evidencia o desejo de aproveitamento desta potência junto ao seu acolhimento considerando que é bastante comum, até mesmo viral, encontrar espaços educativos que forneçam todo tipo de acesso ao saber, que vai do ensino precoce de línguas estrangeiras até a tecnologia de ponta, como a robótica, reconhecendo as possibilidades que emanam desses pensares. Tudo isso envolto em uma metodologia do lúdico, do diferente, mas que busca tanto manter como ocupar o pensar, essa alteridade, extraindo benefícios para ciência e tecnologia, incluindo a própria filosofia em seus conjuntos de práticas, posto que vale lembrar algumas palavras de Kohan (2007) sobre esses recentes investimentos, que também fazem uso de perspectivas filosóficas:

Nem mesmo a filosofia com crianças é imune ao risco de entrar na lógica mercantilista, de transformar-se em qualquer coisa que seja objeto de oferta e procura, que se submeta a lógica do consumo, que se use como estratégia de marketing, que se venda como produto capaz de diferenciá-la, a filosofia com crianças pode configurar-se como um de uma determinada escola, ao lado de outras tantas atividades, por exemplo a informática, o inglês, ou a ioga, ou seja como qualquer recurso para aumentar a capacidade de atração aos olhos de seus potenciais clientes (p. 17)

Apesar do risco descrito, não podemos deixar de reconhecer que a possibilidade da inserção da filosofia na escola representa uma conquista nesse contexto plural, ao mesmo tempo em que abre precedentes para o exercício do filosofar com essa criança desconhecida, cada vez mais distante dos postulados que buscaram defini-la, que ecoa sua voz por caminhos além do som. A ideia assumida acerca de uma infância sem voz começa a ser questionado junto a esses acontecimentos, que pontuam uma relação diferente com o pensar filosófico, que inclusive não nega a infância. Por esse viés convida-se a filosofia para o diálogo, porém esse convite detém outros interesses, não apenas acolher a infância do pensamento, pois é importante questionar o que se pretende neste encontro, considerando que a filosofia, seu ensino, também possui uma trajetória de constantes mudanças, expressando mais do que um conjunto de saberes, ou uma opção adicional para o currículo. Trata-se também de um filosofar, uma condição de incertezas, de acolhimento, que privilegia a infância.

Com base no alerta de Kohan (2007), atentamos para esse interesse, buscando compreender como a filosofia na escola pode contribuir para encontros com a infância, sem um direcionamento direto com aproveitamentos para aprendizagem, mas como algo que pode favorecer o desvelar de sua alteridade, uma possibilidade de experiências que proponham cada vez mais o surgimento de uma escuta dos dizeres das crianças. Diferente de uma filosofia para

as crianças, buscamos vislumbrar o que poderia ser um filosofar com as crianças, encontrando-se também com a escola, tal como dizem Marton e Silva (2014, p. 10):

A “Filosofia com Crianças” tem nos apontado múltiplas possibilidades de desencadear processos internos nas crianças de modo a criarem suas próprias paisagens, reorganizando assim seus padrões de compreensão do mundo e da vida. Nessa experiência passamos a vislumbrar a filosofia como condição imanente ao infante, que requer exercício da escuta e de atenção. Possibilidade aberta para o encontro de si com o outro; criação de novas formas de ser e estar no mundo.

Os autores pontuam a filosofia como uma condição, aliada à infância, ambas próximas de um filosofar, de um pensamento que não é reconhecimento. De tal forma, destacamos, com base em nosso contato com as crianças no espaço tempo da escola, um dos pontos que chamou nossa atenção, que consiste na arte de elaborar perguntas. Sendo assim, compartilharemos aqui uma experiência do filosofar pontuando uma fala de uma das crianças, que aconteceu no momento que assistíamos ao primeiro episódio do anime: caverna do dragão, onde Rafael diz “Tia, sabe por que esse não passa na televisão? (reforçamos a pergunta com um porque), é porque esse aí conta o final, que eles vão voltar para esse parque, e a graça é não saber o fim né?”. Para Rafael não é interessante o final de caverna do dragão, que se mantenha o mistério em torno daquelas crianças perdidas no mundo mágico, que as respostas se tornem a última preocupação do pensamento, ou em outras palavras, se percam diante das experiências, desmesurem-se nas palavras infantis.

A partir dessa voz rememoramos algumas de nossas indagações, também, sobre o mesmo desenho. Curiosamente notamos que sempre assistíamos não para saber o final, mas para continuar acompanhando as aventuras, apenas depois de um tempo que o final passou a nos interessar. Pode parecer uma experiência desconexa do que falamos até aqui sobre essa relação entre filosofia e infância, mas queremos destacar por meio dessa experiência que vivenciamos com uma criança, uma das mais incidentes características da filosofia, entendida como filosofar, que a sustenta enquanto perplexidade, um desencanto para as respostas, para os finais.

O filosofar desta criança sobre um pensamento ocorreu durante um encontro com o primeiro episódio de um desenho, refletindo um pouco do que assinala Boaretto (2011), destacando as palavras de Kohan e Ribeiro (2007, p. 8) que dizem, “a filosofia é uma experiência do pensamento, é uma viagem que se faz com o pensar é um trasladar sem mover-se do lugar”. Sem mover-se do lugar, esta criança conseguiu provocar esse efeito, nos levou a filosofar junto com ela sobre a importância de não buscar o final de tudo, de viver experiências

sem com elas traçar objetivos. Não apenas o contexto que nos chamou atenção, mas a forma como Rafael habilmente usou a pergunta, mostrando o quanto inquieto pode ser o pensamento de uma criança, que nos move a escutá-lo, mas principalmente a aguçar também nossas inquietações.

Com isso assinalamos uma digressão acerca do filosofar, que formula perguntas, com ou sem coerência, usando poucas ou muitas palavras, deixando um simples porquê levar a diversas arestas. A filosofia causa esse impacto, nas palavras da infância, em sua língua, desbrava pensares que logo descartam qualquer argumento que se tenha sobre a impossibilidade da infância e da filosofia de caminharem juntas, do filosofar infantil de ser o que é, considerando outras palavras, assim como suscita Oliveira (2008, p. 256), ao assinalar que “A filosofia navega com algumas bússolas, mas sem caminhos já traçados pode nós colocar a caminho dessa infância desconhecida, em uma procura que, afinal é sempre uma procura uma de nós mesmos”. Por isso, mais do que constatar a presença do filosofar das crianças, quando passamos a reconhecer também outra possibilidade de filosofia, situamos a pergunta, que carrega admiração, espanto de coisas conhecidas como banais, mas que na verdade pode desvelar-se em momentos inesperados como o que foi vivenciado com Rafael.

De acordo com o que discutimos, gostaríamos de privilegiar no próximo item algumas palavras que marcam a presença da filosofia na educação de forma mais incisiva, considerando o caminho com o qual até o momento foram trilhados esses encontros, primeiramente por meio do ensino, mas que hoje situa-se também no exercício de experiências com o filosofar, como a que tivemos na vivência com as crianças.

O ensino de filosofia na escola ainda é um caminho, inclusive amparado por legislações e marcos, mas a partir dele e também diferente do mesmo, as escolas também desejam conhecer mais das experiências filosóficas como essa, permitindo, acolhendo outras ações, projetos, que desejem iniciar com as crianças uma conversa sem assuntos, sem temas, sem objetivos, mesmo dentro de um contexto onde o pensar das crianças torna-se cada vez mais abordado por diferentes caminhos. Conforme assinalado, ainda há esse direcionamento, das experiências filosóficas que também estão marcando presença na educação, dando visibilidade às perguntas, aos pensares, ao que dizem as crianças neste encontro com essa filosofia mais próxima, menos didática, que se mostram mais acolhedoras para alteridade, mais do que isso, buscando ouvir a infância, para com ela conhecer novas perguntas, e assim repensar as que já se tem, ir até onde não fomos ainda.

3 FILOSOFAR E ESCOLA: EXPERIÊNCIAS DE PENSAMENTO COM CRIANÇAS

Mas o mundo é intenso antes de ser complexo. Assim cremos que, antes das grandes metafísicas, sintéticas, sinfônicas, deveriam surgir estudos elementares, em que o assombro do eu e as maravilhas do mundo se surpreenderiam na mais estreita correlação. Então, felizmente, a filosofia seria devolvida aos seus traços infantis.

(PROA, 2004, p. 15).

A presente seção apresenta alguns acontecimentos que falam da presença da filosofia na educação básica, com ênfase para o Ensino Fundamental I e II. Desta forma, alertamos para um cenário onde não é apenas o formato disciplina que define a presença da filosofia nas escolas, tendo em vista que surgem outros caminhos, que estão se desvelando, valendo-se de uma escuta de suas vozes, com a intenção de constituir experiências do filosofar com a infância, sem tolher suas vozes, encontrando em seus dizeres perguntas como a de Rafael, abordada no item anterior, que nos convidou a pensar nos objetivos que se buscam em uma experiência, o que pode acontecer quando a inquietação não se esgota, mas é propagada, compartilhada.

3.1 Os caminhos da filosofia no território escolar: cultivando o filosofar

Os encontros e desencontros da filosofia na escola datam dos séculos passados; aqui nos cabe recordar alguns momentos, tanto de ascensão como de declínio, além de outros indícios de presença em escolas públicas e particulares antes dos anos 90, porém com mais ênfase nas instituições privadas, considerando que¹² a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 4.024/61, no Art. 35, Par. 1º, expõe “Em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas” (Cf. BRASIL, 1961). Assim, passa a ser obrigação de conselhos estaduais a decisão sobre os currículos escolares, em relação ao que será optativo; então, as escolas da rede privada possuíam mais autonomia para inserir conteúdos (GIOTTO, 2005). Essas orientações para as escolas tiveram início em 1961, assinalando uma abertura também para filosofia na rede pública, por meio dessa inserção na lei. Parte-se deste avanço para se pensar um retorno em definitivo para toda educação básica; delineava-se uma oportunidade de inserção definitiva nas propostas curriculares sem mais distinções entre público e privado, no que tange ao acesso à filosofia.

¹² Para refletir sobre essa inquietação apontamos a pesquisa de Silva (2015) que nos informa que “o percurso da filosofia como disciplina curricular, até a decretação da sua obrigatoriedade na educação básica brasileira no século XXI, apresentou raros vínculos com a escola pública nacional” (p. 173).

Embora, antes que se possa avançar mais nesse processo, ressaltamos a postura assumida pelo governo, sob o poder do regime militar, que estabeleceu um veto permanente para as áreas de humanas nos currículos de todas as escolas, no ano de 1971. Todo o encaminhamento dado à presença da filosofia é novamente perdido, ocasionando o obscurecimento de sua identidade, até mesmo seu nome é ocultado, pois passou a fazer parte de um conjunto de disciplinas denominado: Educação Moral e Cívica, conforme Neto (1986, p. 26):

A fragmentação do conhecimento científico, a descaracterização das ciências humanas- filosofia, sociologia e psicologia- a substituição da história e geografia por “estudos sociais”, a criação da licenciatura curta, o aparecimento do professor polivalente, foram as principais consequências dessa equivocada lei 5.692/71, além de garantir a consolidação da educação moral e cívica e a organização social e política do Brasil. Essas duas disciplinas de caráter ideológico são obrigatórias e servem de sustentáculo ideológico do regime militar instaurado em 1964.

A saída definitiva também da parte optativa do currículo aconteceu em virtude da substituição por essas disciplinas, que passaram a ocupar suas posições, pois esses conhecimentos estavam mais afinados com o projeto da época, conforme expõe Neto (1986). Diante deste quadro, assinalamos com ausência da prática filosófica na educação a impossibilidade do filosofar, tendo em vista que o interesse do Estado neste período era justamente distanciar os estudantes deste tipo de contato com o pensamento. Durante as décadas de 60 e 70, registramos que a filosofia acabou esquecida nas escolas.

Uma nova transição vai acontecer apenas em 1980, já próximo da abertura política de 1982, com o parecer nº 49/80 que reintegra a filosofia aos currículos do estado do Rio de Janeiro (FÁVERO et al., 2004). Porém esta determinação não é aceita em âmbito nacional, justificada pelas dificuldades na sua implementação, em virtude da falta de profissionais licenciados em filosofia para atender à demanda. O cenário de abertura democrática nos anos 80 favorece o debate sobre o valor formativo da disciplina, tanto nos cursos nas universidades, como em pesquisas e também na argumentação dos docentes, ampliando o espaço de discussão sobre um retorno definitivo (VELASCO, 2014). Desta forma, a preocupação não suscita em torno de outras possibilidades de abordagem, mas, nota-se o esforço desses interlocutores para justificar a importância da disciplina na educação, com isso, proporcionar o desvelar de outros caminhos.

Em meio a esse processo, Lorieri (2002) desencadeia nossa atenção para o PFC (Programa Filosofia para Crianças), de autoria do filósofo norte americano, Matthew Lipman, que desenvolveu a proposta de ensino de filosofia para crianças em 1969 nos Estados Unidos. No Brasil, a proposta começou a ser difundida na década de 80, com a criação do Centro

Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC). Foi nessa instituição que o material didático da proposta foi traduzido e analisado realizando as primeiras adaptações para a realidade brasileira (LORIERI, 2006, p. 213). Em suma, cabe frisar que essa proposta é voltada para o ensino dos alunos nas fases iniciais do processo formativo básico, pois Matthew Lipman defendia que o adulto ao chegar no ensino superior já possui um pensamento completamente formado, dificultando a percepção filosófica, mas que na infância existiria uma abundância de criatividade, além da abertura necessária para lidar com a filosofia (DANIEL, 2000). A preocupação deste filósofo era garantir o exercício do pensar na infância, porém de forma correta, utilizando, assim, a expressão “pensar bem “, tal como acrescenta Daniel (2000, p. 18):

E assim que ao longo de suas reflexões sobre o valor e a utilidade de seu ensino universitário, Matthew Lipman desenvolveu um programa de filosofia para ensinar os jovens a pensar bem (to think for oneself). Com efeito, o objetivo é propiciar uma formação filosófica para a criança, valorizando ao mesmo tempo sua experiência cotidiana, estimulando-a, assim, a praticar a investigação do significado.

Para o desenvolvimento deste objetivo, foi traçado um método estruturado em narrativas, baseado no conhecimento lógico para organizar as ideias na infância, e assim desenvolver o pensar. Trata-se de sete novelas, que acompanham as crianças de 6 a 12 anos, revelando temáticas da filosofia e estimulando a reflexão. Os conhecimentos filosóficos são apresentados em cada história, onde os personagens correspondem à faixa etária das crianças, e dialogam com elas em primeira pessoa. As histórias, por sinal, não são apenas contos, mas carregam vivências de um cotidiano infantil, ao mesmo tempo que vão desvelando temáticas. Observa-se que a criança assume uma posição neste processo, mas sem excluir o interesse com uma formação cidadã, porém, outros benefícios da prática filosófica são ilustrados nas novelas, como o estudo da lógica, e uma maior ênfase na capacidade argumentativa.

O foco da elaboração de Matthew Lipman é o desenvolvimento do pensar autônomo, porém, não se pode excluir a preocupação em manter a criança na linha metacognitiva, onde o interesse é habilitá-la para viver em uma comunidade investigativa. Assim, é possível construir um pensamento colaborativo, vinculado a um diálogo orientado pelos objetivos traçados nas propostas, voltados para concretização de uma sociedade mais democrática e igualitária. Em linhas gerais, interpretamos como um breve retorno ao ideal platônico da polis grega, defendendo que os ensinamentos necessários para realização de tal sociedade deveriam compor a formação infantil (KOHAN, 2007). No entanto, não é nossa intenção ofuscar os benefícios desta proposta, pois além de ser pioneira, ao dar ênfase no pensar mediado por leituras e

questionamentos orais com as crianças, representa uma das primeiras tentativas de diálogo com elas, valendo-se puramente de elementos filosóficos na escola.

Todos esses fatores contribuíram para uma aceitação e abrangência nacional no PFC. Nessa direção, acentua-se o exercício da filosofia para infância como uma realidade em desenvolvimento e que curiosamente não foi levada em consideração pela Lei nº 11.680/2008, que garantiu a obrigatoriedade do ensino de filosofia para o Nível Médio. Embora, vale ressaltar que a LDB, de acordo com o Art. 26, admite para os currículos da Educação infantil e Fundamental a existência de uma base nacional comum e outra complementar, mantendo a orientação dos anos 60. Soma-se a esse indicativo o surgimento de experiências adotadas por várias instituições de ensino, e outras formas de incentivo que revelam a existência de uma filosofia não obrigatória em curso direcionada à infância, como aponta Kohan (2008, p. 266):

Desde 1985, com a chegada ao Brasil do programa de “Filosofia para Crianças”, criado por Mathew Lipman, algumas escolas – em sua maioria particulares – adotam a filosofia como disciplina em seus currículos do ensino fundamental. No ensino infantil há experiências sistemáticas com a filosofia pelo menos desde 1995. Recentemente, alguns poucos municípios, particularmente na Bahia (Ilhéus, Una, Itabuna) e no Mato Grosso (Cuiabá), estabelecem a obrigatoriedade do ensino de filosofia na rede pública no nível fundamental. Há também universidades e escolas que desenvolvem pesquisas e metodologias próprias para o ensino de filosofia nos níveis infantil e fundamental.

Diante deste cenário plural, assinalado por Kohan (2008), atentamos para as variadas formas de presença, pois são pontuadas tanto a adoção como disciplina, ou como experiência filosófica. No tocante ao ensino na escola, não podemos esquecer o formato disciplinar para orientar esse caminho, proposto nos PCNs¹³ do ensino fundamental, primeiro e segundo ciclo. Trata-se de uma coleção de obras que é enviada às instituições, contendo sugestões para composição de suas propostas curriculares, tanto Estaduais como Municipais, orientando também temas transversais que devem interligar-se aos conteúdos.

Desta forma, assinalamos dois volumes da coleção, que elencam alguns encaminhamentos filosóficos, priorizando eixos como: ética e cidadania, que são abordados de forma transversal, com apoio de outras disciplinas, supostamente suficientes para se estabelecer uma prática filosófica com a infância (KOHAN, 2008, p. 267). O parâmetro ainda menciona duas características necessárias para o desenvolvimento de uma educação moral, são elas: afetividade e racionalização (BRASIL, 2001). A necessidade de se preservar este

¹³ Parâmetros Curriculares Nacionais.

direcionamento, aparentemente, consiste na premissa da falta de autonomia das crianças, o que nos remete a construções culturais, históricas, de percebê-la enquanto ausente, necessitando sempre de orientações, tal como evidenciamos nos enunciados da antiguidade, no medievo e também na modernidade. No entendimento desta elaboração, os conhecimentos filosóficos sobre ética e cidadania presentes buscam favorecer essa construção para que elas possam ingressar na sociedade, onde essa autonomia seria paulatinamente conquistada ao longo do tempo, como aponta esse trecho:

A conquista da autonomia não é imediata. Durante um tempo, o raio de ação dessa autonomia ainda está limitado ao grupo de amigos e pessoas mais próximas; mais tarde a criança passa a perceber-se como membro de uma sociedade mais ampla, com suas leis e instituições (BRASIL, 2001, p. 58).

Por essa lógica, a filosofia integra o ensino fundamental I e II, porém de forma parcial, pois diante da amplitude das possibilidades, serão priorizados conteúdos que favoreçam esses objetivos associados a temas como: justiça, solidariedade e vida escolar (BRASIL, 2001, p. 65). É sob esse entendimento que se articula o documento dos primeiros ciclos do ensino fundamental, assumindo a filosofia como um eixo transversal, interdisciplinar, sem mencionar caminhos para o filosofar na infância. A segunda parte do documento, que corresponde aos 3º e 4º ciclos, mantém como prioridade esse encaminhamento, considerando o diálogo dos saberes construídos nas etapas anteriores com as categorias valorativas citadas, dando continuidade ao processo. Com base nisso, constatamos que a filosofia, como parte do currículo, referenciada por esses parâmetros, demonstra um interesse em contribuir com o desenvolvimento infantil, pois supostamente a criança do ensino fundamental I e II necessita desses conhecimentos para sua formação autônoma e cidadã.

Para além deste encaminhamento, atentamos para as outras formas de abordagem, em especial para as experiências filosóficas, que possam considerar os sujeitos, suas singularidades, instituindo provocações ao pensar. Assim, recordemos a primeira aula: “A hermenêutica do sujeito” de Michel Foucault, que alertou para duas concepções de prática filosófica, uma que versa pela subjetividade, pela experimentação do pensar e outra que trata de um conhecimento que possa chegar a uma verdade, ou atingir um determinado objetivo conforme discorre Foucault (1989 apud GALLO, 2012). Interessa-nos nesta elaboração atentar para esse caminho das experiências filosóficas que ressalta o filósofo.

Com intuito de nos aproximarmos mais do que seria essa noção de experiência, pontuamos um trecho de uma parábola, que busca assinalar um acontecimento, sem ousar produzir uma interpretação, dar significados ao que se desvela. Assim, nos debruçamos sobre

uma passagem da obra: “Magia e Técnica, arte e política”¹⁴ escrita por Walter Benjamin. No capítulo três desta obra, sob o título “experiência e pobreza”, Benjamin (1987) inicia sua linha de pensamento falando de um pai, em seu leito de morte, que revela aos filhos a existência de um tesouro em suas terras.

Assim, inicia-se uma busca para encontrá-lo, embora o terreno tenha sido amplamente explorado, nem ouro ou joias foram localizados, mas quando muda a estação para o outono, são as vinhas da região que revelam o verdadeiro tesouro que o pai havia dito, e que por sinal possuía outro tipo de riqueza. O pai fez essa descoberta ao longo da vida, em suas experiências singulares, e assim no uso da palavra riqueza, assinalou um sentido que se opôs à interpretação literal, que, por sinal, acabou ecoando uma sonoridade indecifrável.

Na leitura desta parábola, não podemos dela extrair um sentido, um significado para a experiência, os sentimentos envolvidos. O pensamento que embasa apenas acontece, perpassa o que poderia a linguagem situar em interpretações, e justamente desse desencontro do sentido, do não dito, que emana a experiência. Em um mundo repleto de explicações, parece que a inquietação sem respostas não encontra lugares, apesar de ser neste ponto que a ausência nos toca; a falta destas experiências sem significados escritos é cada vez mais perceptível, assim diz Skliar (2012, p. 21):

Desde há muito tempo que não se fala com a experiência, a partir da experiência, desde da experiência. Só são ditas algumas poucas coisas acerca da experiência. Fala-se muito, e em todos os tons imagináveis, acerca daquilo que acontece daquilo que ocorre. Tudo se transformou assim, em luminosa e aparente Exterioridade, mas nem uma palavra acerca daquilo que nos acontece, que nos ocorre.

Alia-se a essa compreensão o pensamento de Larrosa (2008), assinalando que a experiência é o que nos acontece, nasce de um pensar que ainda não foi pensado, de uma voz que não tem interpretações para língua hegemônica, inatingível, pois ecoa dizeres concernentes com alteridade, com o devir. Desta forma, voltamos à parábola, refletindo acerca do que não está escrito no texto, nos sentidos não revelados, que se fazem presente para quem os ler, mas dificilmente podem ser esgotados em linhas de um texto, ou em nossas próprias palavras. Em virtude da possibilidade dessas experiências na filosofia, ensejamos pontuar algumas ações, projetos que estão acontecendo em escolas, universidades, centros de cultura, e outros locais que possam abrigar a filosofia, no sentido de um filosofar. São caminhos recentes trilhados por filósofos,

¹⁴ Parábola disponível na obra de Walter Benjamin – Obras escolhidas. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaaios sobre literatura e história da cultura. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 114-119, tradução de Sérgio Paulo Rouanet.

professores, pesquisadores e crianças, ou qualquer pessoa que se disponha a alojar o pensamento, compartilhar alteridades, falar e ouvir dizeres. Trata-se de ações, movimentos, acontecimentos que vêm modificando a noção que se tem de uma filosofia do ensino, reconhecendo uma infância também para a filosofia.

3.2 Desmesuras da experiência: encontros com alteridade das crianças

O murmúrio da experiência que nos inicia o pensamento
(SKLIAR, 2003, p. 36).

Parece-nos imprescindível iniciar esse diálogo com o reconhecimento das recentes tendências que o ensino de filosofia na educação brasileira vem assumindo nos últimos anos, demarcando um cenário plural, que inclusive abrange a possibilidade de acontecimentos que alojem experiências com o pensamento, mas, para isso, desvirtua-se também o sentido dado à filosofia, passa-se a reconhecer sua outra conotação, o filosofar, conforme assinala Urel (2008) sobre uma terceira tendência que se desvela nessas possibilidades:

Três possibilidades para este ensino: uma que admite seu ensino transversalmente – proposto por meio dos conhecidos Parâmetros Curriculares Nacionais – o que possibilita que os temas ou problemas filosóficos sejam apontados a partir de disciplinas regulares; uma que o defende como disciplina; e outra que se faria presente por meio do filosofar a partir de temas universais (p. 2-3).

Desta forma, o debate que vem influenciando o discurso educacional afirma também acontecimentos que suscitem experiências que se voltem para o outro, para uma aproximação filosófica interessada em dar voz ao pensamento, que vem ocorrendo no espaço escolar, ou fora dele. Contudo, vale ressaltar que o filosofar não é uma abordagem pedagógica, tão pouco se propõe à articulação de eixos transversais; na verdade, consiste em um movimento de questionamento, faz parte de uma experiência sem precedentes que assume um caráter polissêmico. Nessa direção apresentaremos seis experiências que apesar de contextos e públicos diferentes possuem características incomuns para os parâmetros disciplinares, acontecem sem a necessidade de mediação didática, ou das exigências delineadas para a disciplina filosofia, alimentam a perplexidade.

Nesta direção citamos “O Projeto Filosofia na escola” elaborado pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UNB)¹⁵, que iniciou suas atividades em 1997, em parceria com escolas públicas da região, contando com apoio da comunidade escolar em geral. Tal experiência envolveu professores, alunos, coordenadores em uma ação extensiva da filosofia, pensada para os primeiros anos da educação básica. Os objetivos do projeto consistem em ampliar o alcance da filosofia, construindo um ambiente mais favorável para o desvelar do pensar dos participantes. Além desse interesse, também contribuir com a formação dos professores, porém, não se trata de um pacote de orientações enviado às escolas para ser executado pelos docentes, mas de uma oportunidade de conhecimento mútuo, pois aposta no diálogo com os envolvidos, abordando a filosofia como uma novidade, para além das visões já construídas.

O projeto em si foi articulado para favorecer o diálogo entre os membros desta comunidade, principalmente no binômio aluno e professor, com a intenção de que eles sejam convidados a participar de uma experiência do pensar. Nessa direção, possam criar suas próprias metodologias, conhecendo outras, com o propósito de trilhar um outro rumo para esses saberes. Trata-se de uma articulação amparada por três eixos: ensino, pesquisa e extensão (SALLES, 2010, p. 126). Em outras palavras o PFE soma um diferencial, pois possui alicerces diferentes daqueles traçados para o PFC de Mathew Lipman, ou a instituição de temáticas filosóficas como é a proposta dos PCNs do Ensino Fundamental I e II. Caminha no rumo oposto à explanação de conteúdos, seja por matérias didáticas tradicionais, ou por novelas do PFC. Ademais, faz uso de fundamentos teóricos diferenciados, elegendo uma filosofia não planejada, sem uma finalidade para seu exercício, como registra Kohan (2000, p. 31)¹⁶, referindo-se ao projeto:

A filosofia que praticamos no projeto Filosofia na Escola é, nesse sentido, uma experiência de pensamento, um movimento do pensar que atravessa a vida de quem pratica. Como tal, comporta um rumo incerto, um destino indeterminado, um perigo. A prática da filosofia comporta riscos. Não promete tesouros certos ao final do caminho. Ela é uma forma de abrir o pensar a si mesmo e ao novo, abrir o pensar ao novo no pensar e a pensar de novo.

Contudo, destacamos mais um diferencial no contato das crianças com a filosofia no PFE, pois não elege a cognição, tão pouco a ênfase na cidadania como fundamentos para um

¹⁵ Falamos de uma experiência com a filosofia que iniciou suas atividades em 1997, porém não temos informação se ainda está em curso.

¹⁶ Uma característica marcante do final do século XX na transição para o XXI, onde a filosofia como ação educativa não é apenas convidada a mudar o cenário caótico de uma situação de crise, mas ela própria é repensada, se despreendendo das amarras do utilitarismo (KOHAN, 2005, p. 52).

diálogo. Evidencia-se uma abertura para o universo infantil, dito de outro modo, para o seu filosofar, na medida que pontua um pensamento inconcluso, sem demarcar objetivos, pois além de desnudar preconceitos em torno da infância, coloca o pensamento em movimento, permitindo que a criança não só possa falar sobre filosofia, mas possa vivenciá-la.

3.3 Filosofando na Quitanda do Mário: potência do inesperado

É uma proposta inusitada, que acontece fora dos muros da escola. O espaço escolhido foi a Casa de Cultura Mário Quintana, na cidade de Porto Alegre. Essa ação é direcionada às crianças e à comunidade em geral. Pensada inicialmente por duas oficinas, porém a equipe cresceu, começaram a fazer parte dos encontros dois convidados, um filósofo, Sergio Sardi, e o artista plástico Jorge Hermann. Os encontros acontecem aos sábados, são mediados pela equipe. Elegemos essa proposta dentre as outras analisadas por sua especificidade, pois trabalha a filosofia sob os alicerces da construção dos conceitos, expressando um interesse pelo exercício do filosofar, conforme pontuam Sardi e Santos (2008, p. 7):

Buscava-se, portanto, erigir os problemas que faziam sentido, e construir conceitos que respondessem aos problemas levantados. Tratava-se de um contorcionismo, não de uma reflexão, pois eram palavras, gestos, olhares, ideias, em várias e múltiplas direções, que desdobravam-se iam construindo os conceitos. Os encontros de filosofia não se faziam numa sequência linear de pensamentos programados, vindo um depois os outros, como num encadeamento hierarquizado, mas, de idas e vindas e movimento em conjunto.

Nesse clima diferente, que as crianças participantes passam a ser acolhidas no espaço, ganhando o direito de falar sobre filosofia, diferente de uma postura passiva, do apenas ouvir e reproduzir, busca-se nas oficinas as condições de abertura para o desvelar da alteridade infantil, pois é por meio dela que criam-se situações de interação com o pensamento. Tais situações acontecem em rodas de conversa, expressões artísticas, temas geradores, sugerindo à criança situações onde ela possa discorrer sua opinião.

No decorrer do relato: “Filosofando na Quitanda do Mário¹⁷ fica claro que o corriqueiro limite estabelecido entre adultos e crianças é invertido. Defende-se a fruição do pensar, no ato de reconhecer o outro infantil, de suas inferências, para que as crianças possam fazer parte da coletividade das oficinas, somando seus pontos de vista sobre a filosofia. Assim, não existe mais um lugar do adulto e outro da criança, ambos possuem discursos válidos e filosóficos. De

¹⁷ O relato citado integra nossas análises presentes no estado do conhecimento.

acordo com essa experiência de valorização do filosofar e da infância, também foi relatado o entusiasmo dos pequenos participantes, até mesmo com as leituras clássicas, conforme expressa esse trecho, destacado pelas autoras:

Assim, podemos inferir, a partir do relato deste projeto, que por meio do filosofar, sobressaem-se não só a voz e as expressões naturais das crianças, mas soma-se a vontade de conhecer a filosofia e sua história, se aproximar mais dela, em todos os sentidos. Esse interesse a centelha de motivação que promove esses encontros, em pleno sábado à tarde, onde geralmente as crianças desejam realizar outros tipos de atividade (SARDI; SANTOS, 2008, p. 12).

De acordo com Sardi e Santos (2008), o projeto desenvolve suas atividades em torno do filosofar infantil, destacando que seu exercício assinala um canal de propagação que está além do dito, pois manifesta o interesse da criança em saber mais sobre esse saber, desejando conhecer sua história, sem a necessidade de ser motivada a esse interesse, pois ele parte de suas construções, de sua vontade. Tal encontro, entre criança e filosofia, por meio do diálogo e de um espaço diferenciado, aparentemente, cria até mesmo laços de afinidade.

3.4 Em Caxias, a filosofia encaixa?! A escola pública aposta no pensamento

Trata-se de uma experiência filosófica que vem sendo desenvolvida em escolas públicas desde 2007 no Estado do Rio de Janeiro¹⁸. É um Projeto de Extensão, coordenado por Walter Kohan em parceria com o Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Também conta com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). Tal ação tem como eixo norteador experiências de pensamento, porém não como um programa de aperfeiçoamento da prática docente, mas tem foco voltado para as novas abordagens do ensino de filosofia, ampliando o alcance de sua prática¹⁹, pois a intenção também é convidar os alunos que frequentam a escola

¹⁸ Como explica Kohan, professor titular de Filosofia da Educação da Uerj, e pós-doutor pela Universidade de Paris 8, não se trata de ensinar história da filosofia nem as diferenças conceituais entre as várias correntes filosóficas. Ao contrário, o que pretende Kohan é incentivar adultos e crianças de comunidades de baixa renda a pensar. Tem dado certo. Desde 2007, quando deu início ao projeto na Escola Joaquim da Silva Peçanha (um ano depois incorporou-se a Escola Pedro Rodrigues), tem visto crescer o interesse de alunos e professores pelos encontros promovidos (HOMERO, 2011, p. 1).

¹⁹ "Não percebemos a filosofia como disciplina; partimos da concepção da filosofia como experiência de pensamento. Ou seja, procuramos criar condições para que as crianças explorem seu pensamento", fala o pesquisador, cujo trabalho tem como eixos promover a formação de professores a partir de práticas filosóficas e desenvolver novas possibilidades de ensino de filosofia nos níveis de ensino infantil e fundamental (HOMERO, 2011, p. 2).

a compor essa experiência. Por tal característica apresenta perspectivas plurais para educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos.

Com isso possibilita aos educadores mais do que uma formação teórico-prática na área do ensino de filosofia; propõe outras visões filosóficas, contando com o apoio teórico das leituras de Jorge Larrosa, Walter Kohan, Santiago Kovadloff, além de uma contribuição expressiva do pensamento de Gilles Deleuze e Felix Guattari. No tocante ao contato com os alunos, o termo ensino é deixado de lado, fala-se na verdade de experiência, inclusive são utilizados recursos diferenciados, mais próximos da realidade dos alunos, como relatam Miranda e Vincenzi (2008), na comunicação que consultamos, apresentada no IV Colóquio Franco-Brasileiro de Filosofia da Educação em 2008, sob o título “Em Caxias a filosofia em-caixa?! O relato de uma experiência filosófica com crianças e adultos:

As experiências geralmente se dão a partir de um texto (verbal ou não-verbal, música, imagem, sensação) proposto pela professora, cuja intenção é configurar alguma problemática que possa oportunizar o diálogo filosófico. A escolha do texto pode ocorrer pelo interesse no próprio texto especificamente ou em um tema geral com o qual se deseja trabalhar com a turma. A partir do texto cria-se alguma estratégia ou consigna que leve os participantes a levantarem seus próprios questionamentos e dar início ao diálogo, de tal forma que este possa ser momento de livre expressão de idéias (MIRANDA; VINCENZI, 2008, p. 3).

O trecho do relato de Miranda e Vincenzi (2008) demonstra que o interesse do projeto é criar os próprios questionamentos, porém, considerando um pano de fundo para dar início ao diálogo, pretendendo iniciar conversas sobre o papel da filosofia na escola. Desta forma, soma-se a outras ações, que denotam vários encontros, que acontecem tanto na escola como na universidade, intercambiando experiências do pensamento para todos os participantes. Assim, destacamos também o filme do projeto, que está disponível de forma gratuita na plataforma do *youtube*²⁰ que apresenta como essas ações estão sendo desenvolvidas, junto aos professores e aos participantes.

Não há planejamentos fixos, uso de materiais didáticos; os encontros acontecem por meio de rodas de conversa, que buscam problematizar as perguntas, praticar também a escuta, tanto para adultos como para jovens e crianças, distanciando-se de métodos para que tais apontamentos aconteçam, exercitando seus pensares, transcendendo as barreiras disciplinares para vivenciar um filosofar colaborativo, participante, plural, como podemos acompanhar em

²⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=XuRAUIOg3pI>

algumas publicações do projeto, que inclusive situam experiências com a infância, assim como escrevem Cunha et al. (2015, p. 94):

Seria essa uma das feições mais importantes desse projeto, na medida em que renova um certo convite, uma abertura ao frescor, à surpresa de uma primeira vez? É essa uma experiência de infância? Seria, então, o projeto um convite a reencontrar a infância antes do que a formá-la? A filosofia, da forma como a temos vivido, tem apostado nos encontros, nos deslocamentos.

Essa é uma característica marcante do projeto, formalizar um convite ao inesperado, proporcionando nos encontros com os participantes um repensar do próprio tempo, desafiando cronologias, conceitos formados, para deslocar-se, uma filosofia que não busca explicar, ou transmitir algo, mas ouvir e intercalar experiências, que surpreendem, encantam, capazes de deixar marcas, rememorar sonhos, como assinala uma das participantes do projeto “Ir à UERJ me fez lembrar dos meus sonhos”. São as palavras de Nadja, uma estudante da EJA, compartilhando com o grupo da escola as sensações que o encontro na universidade lhe haviam despertado” (CUNHA et al., 2015, p. 94). Encontros como esse, que trazem a filosofia para o diálogo, carregam o indiscernível das palavras, deslocam conceitos como infância, juventude, sem demarcá-los com os limites do significado, pois o importante é a vivência, o sonho, o pensar, o que a filosofia traz de inesperado.

3.5 Pensando e praticando filosofia com crianças: tecendo em fios a presença do outro na conversa

Essa experiência aconteceu em 2014, incorporada ao segundo ano do ensino fundamental de uma escola pública na cidade do Rio de Janeiro. Faz parte da prática de uma docente, que apostou na filosofia junto ao processo de alfabetização de seus alunos. Por tal característica gostaríamos de compartilhar essas vivências também em nossa escrita, apesar de não integrar um projeto, mas insere-se em ações pontuais, conforme apresentaremos, tendo em vista que ler, pensar, sentir o que os professores adotam como filosofia, os investimentos que fazem em experiências com seus alunos, também têm algo a nos dizer sobre essa relação da filosofia e a infância. Tais ações foram divulgadas no formato de comunicação, apresentadas no VIII Colóquio Internacional de Filosofia e Educação (2016).

A referida experiência absorve como caminho o diálogo, a vontade de exercer a diferença em relação à linearidade do processo de alfabetização com crianças, assim, apoiando-se na filosofia, em sua expressão dialógica como uma maneira para entrar em contato com os

saberes não ditos; habitam os seres infantis, nos dando o vislumbre de muitas ideias e pensamentos ligados um ao outro, assumindo a roda de conversa, não como um recurso adjacente, mas como parte do cotidiano, um canal para escuta, uma atividade incessante de ouvir a si mesmo e o outro:

A Roda de Conversas é um compromisso diário com a turma. Acontece geralmente no momento da entrada, assim que chegamos à sala de aula. Compreendida como tal, não é uma prática esporádica ou que possa ser adiada, feita quando dá. É um movimento constituinte e constitutivo de minha ação pedagógica. Ela se constitui como um dos fazeres centrais de minha prática, ajudando a pensar coletivamente nos processos de alfabetização vividos e compartilhados por cada criança, através de suas falas, da ajuda, dos afetos, da solidariedade, da cooperação e da reflexão (VENÂNCIO; HELAL, 2016, p. 8).

Nesse sentido, o processo de alfabetizar deixa de ser o ator principal, o bicho papão para muitas crianças, e passa a ser apenas mais um saber que transita pelas vozes, perguntas, situações que ali serão compartilhadas. Esse exercício nos chama atenção para a mobilidade com que a filosofia pode fazer parte das vivências educativas infantis, não sendo apenas como discussão de práticas, mas como a própria prática, desterrando, descentralizando antigos postulados, por meio da voz.

Encontramos subsídio em Larrosa (2008, p. 212) ao dizer que “Para mim, “essa é a maravilha da conversa... que, nela, pode-se chegar a dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer...”. Trata-se de sair do monômio, investir diretamente no pensar para tornar o que poderia ser uma atividade puramente conceitual em um acontecimento que suscita experiência, cintilar o desafio, sem a certeza de que é um método eficaz, pois o método passa a ser a última preocupação do pensamento. Deixar que a própria criança opine, indique, acrescente elementos para esse alfabetizar, desnaturalizando o típico repetir consoantes e vogais, juntar palavras, ou seja, que ela possa filosofar sobre ele, ao mesmo tempo compô-lo.

3.6 Encontros de filosofar: experimentações do pensamento com crianças

Essa ação foi encaminhada pelo projeto: *cabeça de criança: arte, educação, filosofia e infâncias* (UFRGS). Tal projeto acontece em Porto Alegre-RS com crianças e jovens na aula de filosofia de uma escola pública, e podemos ressaltar que é bastante plural, pois está interligado não apenas à universidade, mas a outros projetos e espaços da escola. O encaminhamento tido como eixo central é a provocação do pensamento, sendo uma experiência

de compartilhamento com os organizadores, ampliando até mesmo o foco da ação, entre crianças, jovens, adultos, enfatizando o conceito de infâncias, sem linhas cronológicas demarcadas.

Os pilares de suspensão teórica são os grandes nomes da filosofia da diferença e do pensar arrebatador, tais como: Michel Foucault, Gilles Deleuze, Felix Guattari, Walter Kohan, dentre outros interlocutores, somando a esse bojo os participantes, inclusive, com uma participação bastante incidente do filósofo Walter Kohan. Como dito sobre essa ação, a pluralidade é um dos maiores achados por isso não se restringe univocamente à filosofia, atua com outros elementos, saberes e práticas dentro deste escopo escolar.

Não há uma separação de ideias, simplesmente porque não existe um foco aberto no que pode emergir, mas no porvir, a única meta é o pensar, conforme Freitas et al. (2013, p. 2): “A Filosofia se torna algo fora das extremidades de uma disciplina a ser cursada e se permite ser exercício de pensamento”. Por isso, apontar nesta experiência todos os métodos utilizados, descrever o passo a passo do que foi feito é uma tarefa irrealizável, pois tudo aconteceu no dito acontecer:

Uma roda de conversa que pode ter sido iniciada com uma pequena provocação: uma palavra, uma música, ou a escuta do canto de um pássaro, que canta no alto de uma árvore. Possibilidades que tornam o momento singular e provocam o pensamento a partir daquilo que afecta e por vezes, pode parecer ser pouco corriqueiro para o início de uma aula na escola. Por vezes apenas, pois por outras, as possibilidades de movimentar o pensamento são incontáveis e podem acontecer em qualquer espaço e tempo. Invenções de aulas em que o professor se permite o desafio de pensar junto com os alunos (FREITAS et al., 2016, p. 3).

A base em que se sustenta a experiência desta ação é uma constância de vozes filosóficas, incluindo os alunos, mediadas pelos interlocutores. Daí surge espontaneamente atividades dentro e fora da escola, que os autores associam à experiência. Foi deste braseiro que a filosofia tornou-se uma chama, atraindo outras atividades como peças teatrais, com temas como respeito ao outro, confecção de cartas entre a universidade e as crianças, posto que alunos universitários realizassem uma partilha de escrita com elas, sem faltar o debate, rodas de conversa, tendo como participantes filósofos como: Walter Kohan, Maximiliano Duran, Nádía Kennedy.

Nessa direção inusitada uniu educação ambiental, com trilhas ecológicas, piqueniques, além de ativa participação em uma olimpíada filosófica promovida pela universidade da região nesses encontros. Vale ressaltar que ainda há outras manifestações dessa experiência acontecendo. Entremeia-se a esse pensar a peça “Opções de vida”, que foi uma produção autoral

dos alunos, que magistralmente usaram suas vivências para relacionar ao público, com um tema de respeito ao idoso.

O encantamento filosófico é volátil, contagiante, também incorpora-se aos entremeios da cartografia, pois outro projeto somou sua participação a essa experiência: “cartografia infantil”, sob um título “Nós, os outros”²¹, vivenciado baseado nas ideias de Deleuze e Guattari, representando um mapa de vida, com inúmeras conexões, transpondo rizomas. O ato de cartografar sob a luz dos endereçamentos filosóficos possibilita não apenas a ruptura com os destinos traçados, mas dá a noção de uma rota sem mapa, de alteração, ou seja, de domínio de suas ações, de alteridade, posto que filosofia e alteridade suscitam toda essa ação, demarcando o pensamento, dando-lhe um movimento singular.

3.7 O RPG no ensino de filosofia: diálogo e imaginação

As produções de diferentes elementos ligados à filosofia e seu ensino parecem diminuir as extremidades do currículo, instigando os educadores, filósofos, a incrementar o teatro, a música, o diálogo, até mesmo educação ambiental à filosofia, privilegiando a invenção. Assim, destes constantes lócus de experiências, soma-se o RPG (Role Playing Game), por se tratar de um jogo interpretativo, que tem como marco o diálogo e a criatividade, no movimento de ascensão filosófica, que está em curso nas escolas; o mesmo foi convidado para atuar junto à filosofia, ao filosofar propriamente dito. Assim, no Estado de São Paulo um grupo de pesquisadores da Universidade do ABC realizou essa experiência com uma adaptação da obra “O príncipe” escrito por Maquiavel, adaptando sistemas e fichas usais do jogo, dividindo uma turma de jovens em cinco grupos:

Destacamos aos alunos, nesse processo, o contexto histórico que foi escrito o livro, o papel social do príncipe na manutenção e na coesão da sociedade, os conceitos de virtù e fortuna, os principais personagens envolvidos no jogo de poder (príncipe, povo, nobreza, nobreza real e clero) e, por fim, suas respectivas características: virtù, respeito, obediência, revolta, recursos, influência, fieis e recursos. Uma grande característica da referida adaptação é, além de explicar os conceitos da teoria filosófica, poder operacionalizá-los de forma prática (LIMA et al., 2012, p. 10).

²¹ Entendemos que cartografar com crianças é possibilitar com que essas (des)conexões com a vida aconteçam; é traçar rotas em um mapa que pode ser alterado a cada passo dado. Encontros e desencontros em um mesmo espaço físico, mas em tempos distintos de pensamentos e provocações com/no mundo. Experimentações diversas.

O foco foi a filosofia política colocando em prática conceitos estudados com temas filosóficos, no intuito de deixar a explanação histórica, bibliográfica dos filósofos, em suspenso, com a intenção de provocar outros pensamentos. Essa ação pode ser considerada como uma das primeiras ligações do RPG ao ensino de filosofia, como uma metodologia para atuar na sala de aula, um pouco desvinculada da ideia de expor conteúdos por meio da explanação de conteúdos. Por tal incidência, mesmo que ainda voltada à aprendizagem filosófica destitui a forma tradicional, agregando sentido para nossa experiência do RPG, não como uma forma de transmitir saberes, mas como experiência para vivência com as crianças.

As seis experiências selecionadas e analisadas, apesar de regiões e espaços diferentes, possuem aproximações com o projeto “Filosofia na escola”. Destacamos a intenção de não estabelecer pontos fixos para o pensar, algo que é explorado também nas oficinas do projeto “Filosofando na Quitanda do Mário” e nas experiências filosóficas escolares do projeto “Em Caxias a filosofia en-caixa?!”. As duas ações seguintes - “Pensando e praticando filosofia com crianças: tecendo em fios a presença do outro na conversa”, “Encontros de filosofar: experimentações do pensamento com crianças” - foram apresentadas no VIII Colóquio Internacional de Filosofia e Educação, no ano de 2016, assinalando que há invenções em curso para a relação entre filosofia e infância. Seguindo essa trilha trouxemos da Universidade do ABC-SP uma das primeiras experiências com o RPG e a Filosofia, que aconteceu em 2012. Nessa linha, observa-se o afastamento de planejamentos prévios como única forma de fazer filosofia na escola.

Na verdade, a própria ideia de ensino é questionada, pois destaca-se o interesse em ouvir as vozes que fazem parte das vivências. Trata-se de filosofar com o participante e não para ele. Tais apontamentos integram tanto uma noção de filosofar, como de pensamento e infância que vem se desvelando na contemporaneidade. Com isso, resta-nos a seguinte inquietação: o que aconteceria com o ensino de filosofia nas escolas, se mais propostas trilham esse caminho? Os benefícios para a infância poderiam ser traduzidos na vontade de construir conceitos, no desejo de se aventurar pelo pensamento, de conhecer os mistérios que habitam o pensar filosófico, ao invés de apenas aprender sobre ele, seria possível instituir uma relação de alteridade e proximidade com a filosofia?

Portanto, a escola, enquanto principal instituição de acolhimento, manifesta um interesse, abrindo espaço para experiências do pensar, distanciando-se de uma matriz de conhecimento para oportunizar o acontecimento de um exercício filosófico não traçado, conforme Oliveira (2008, p. 256): “a filosofia que navega com algumas bússolas, mas sem caminhos já traçados”. Nesse sentido se dá a contribuição do filosofar, não como um parâmetro

para uma forma correta de conferir alteridade, mas partilhando da mesma condição de mistério, incerteza, que se faz presente na curiosidade infantil em sua conexão com o mundo. Doravante, em tal similitude entre infância e filosofia cabe ressaltar que a criança expõe um filosofar próprio, onde não há necessidade de ensiná-la a conduzir essa experiência, repensando, assim os próprios fundamentos filosóficos, como escreve Tim (2010, p. 45):

Não precisamos, portanto, ensinar a criança a filosofar; precisamos reaprender, com ela, de como não deixar que a curiosidade que habita as questões filosóficas fundamentais se transforme em uma questão da economia interna de uma mera mônada pensante, mas se desdobre no agir que transforma a curiosidade em relação com o mundo em preservação ética da alteridade do outro, esteja ele onde estiver.

A experiência do pensar descrita nas palavras de Tim (2005) assinala uma intrínseca relação com alteridade, atribuindo importância ao filosofar da infância, da forma como se revela, solicitando o deslocamento da própria filosofia, ou seja, a descentralização (LEOPOLDO; SILVA, 2016). Trata-se de uma possibilidade de aproximação da infância, no mesmo movimento do filosofar, como acontecimentos de múltiplos sentidos, uma partícula de experiência que já habita a escola, pois integra-se, dialoga, ouve a infância, não enxerga na criança uma prerrogativa de negação, mas almeja ouvir sua voz, filosofar com ela, acontecer com ela.

4 PESQUISAR COM CRIANÇAS: SUJEITOS, ESPAÇOS-TEMPOS E O JOGO RPG

Tratando-se de pesquisa com crianças, esse modo de produzir conhecimento se traduz no processo de pesquisar com o outro – a criança, e não mais em pesquisar sobre ela.

Nos últimos 16 anos, as pesquisas acadêmicas com crianças vêm se consolidando como uma prática cada vez mais incidente. No levantamento realizado no estado do conhecimento desta elaboração, pudemos constatar esse crescimento por meio de comunicações em eventos, teses, dissertações, oriundas de várias regiões do país, que buscam um diálogo com as crianças. O crescimento vertiginoso aparentemente está ligado às experiências apontadas tanto na educação, como no campo da filosofia, e outras áreas do saber.

Nessa direção pontuamos o artigo publicado em 2009, nos cadernos da Scielo: *“Pesquisador e criança: dialogismo e alteridade na produção da infância contemporânea”*²² como um dos indícios deste interesse. Tal relato apresenta alguns dizeres acerca da alteridade das crianças e sua relação com as pesquisas, alia-se à possibilidade de surgimento de outros olhares, escutas mais próximas da infância. De posse desta leitura consideramos tais aspectos como pontos marcantes para uma aproximação, pois exigem do adulto pesquisador atenção, sensibilidade para ouvir, sentir, e também aceitar dizeres que não poderá tratar como dados e interpretá-los, com intuito de responder a todas suas inquietações.

No rumo desta nova tendência, que se propõe a um movimento diferenciado de pesquisa, destacamos outro trabalho que afirma esse crescimento de forma mais apurada. Trata-se da comunicação: *“Pesquisas que ouviram crianças nos últimos cinco anos, entre 2005 e 2010”* publicado no Epen (2011), apontando teses e dissertações com esse foco. Nessa direção, tencionamos ir ao encontro da infância das crianças, somando nossa contribuição para esse cenário. Do ponto de vista metodológico, também nos apoiamos sobretudo na etnografia (GEERTZ, 2008), pela possibilidade de interação entre o pesquisador e seus atores sociais envolvidos nas pesquisas, a qual longe de ser uma captação total do cotidiano possibilitando o outro desconhecido, muitas vezes uma certa leitura de seus mundos, registros de cenas, dizeres e fazeres sem qualquer pretensão de redação, síntese, ou leitura, mas sobretudo atento aos acontecimentos, experiências de pensamento abertas ao outro, sem ofuscar suas diferenças e singularidades.

²² PEREIRA, Rita Marisa Ribes; SALGADO, Raquel Gonçalves and SOUZA, Solange Jobim e. Pesquisador e criança: dialogismo e alteridade na produção da infância contemporânea. Cad. Pesqui. [online]. 2009, vol.39, n.138, pp. 1019-1035. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742009000300016>.

4.1 Vozes e polifonias da infância: novos começos para a pesquisa

O movimento em curso que envolve pesquisa e infância também assinala um novo começo para certos princípios epistêmicos e métodos de pesquisa, tais como coleta de dados, investigação metodológica, enquanto métodos unicamente científicos, que versavam inclusive pela neutralidade máxima do pesquisador. Por tal condição surgem outros elementos para o diálogo com a infância, que se proponham ao acolhimento, ao invés da investigação. Destacamos alguns com os quais tivemos contato tais como: dança, teatro, narrativas, oficinas e rodas de conversas, e outros que não conhecemos, ampliando a própria ideia de pesquisa, dando-lhe ares de invenção.

Na consideração deste amplo contexto, pontuamos uma frase de Silva e Lima (2016) sobre a importância da reinvenção quando nos aproximamos desta condição, de criar até mesmo outras formas de dizer: “É necessário inventarmos outros dizeres para dizer a infância” (p. 3). Com isso, os autores nos convidam a pensar essas invenções, aguçando nossa criatividade e sensibilidade para nos comunicarmos com elas, sem elencar tantas perguntas, capazes de privilegiar o novo, deixando as palavras soltas, desencaixadas, sem receio.

A consolidação de novos dizeres inventados demarca o desafio do aproximar-se das crianças, sem o título de professor, pesquisador, de alguém que sempre possui uma palavra para ser dita, mas como um ouvinte que almeja escutar o que dizem essas vozes. Essas palavras que desmesuram métodos investigativos acreditando no encontro, nas brincadeiras, no que possa ou não possa ser revelado, evidenciam uma infância do pensamento, que se manifesta muito além da sonoridade, somando gestos, olhares, risos a suas vozes. Por tais características aguçam a curiosidade, também a criatividade para elaborar caminhos para a pesquisa, talvez convidem arriscar-se, deixar o causal, ou como nos fala Proa (2004, p. 16): “Balbuciar uma linguagem desconhecida”, exercitando o pensar, acolhendo o que não foi experimentado, revitalizando a si mesma, e assim, encontrando-se com essa infância, que muito tem a dizer, porém por outras linguagens.

4.2 O poder da narrativa do RPG: entre filosofar e alteridade

Seguindo nessa trilha acolhemos esses elementos das vivências infantis como músicas, fotografias, jogos, desenhos como formas de iniciar uma conversa e inúmeras outras criações que estão habitando pesquisas nos últimos anos, sem o interesse de reproduzi-las, mas de também contribuir com nossa experiência. No intuito de considerar essas possibilidades

recorremos à ludicidade do *Role-Playing-Game*, popularmente conhecido como RPG para somar mais um diferencial a esse contexto. A escolha por esse caminho situa-se no reconhecimento do potencial filosófico que emana deste jogo, tendo em vista que sua estrutura agrega elementos teatrais, narrativas, vozes, criação de personagens, sem vincular-se a regras e etapas, e ainda consegue favorecer aos participantes o total domínio da narrativa, sendo um território livre para alteridade e também para o movimento do pensar.

O referido jogo já é alvo de estudos no campo da educação no Brasil, mas assinalamos nesta elaboração o uso como caminho metodológico para dialogar com as crianças. Assim, apresentamos algumas manifestações do RPG na educação e também citações em pesquisas, como a tese de mestrado da pesquisadora Andrea Pavão: *A aventura da leitura e da escrita entre mestres de Roleplaying Game* (1999), que inclusive foi publicada pela editora *Devir*, referência na publicação dos títulos de RPG. Pereira (2007) também aponta outros estudos que sinalizam o uso do RPG como ferramenta pedagógica para educação, citando o livro de Alfeu Marcatto, na obra: “*Saindo do quadro*”, que atribui ao RPG o conceito de aventura pedagógica. Todavia, para pensarmos enquanto uma relação com a pesquisa, assinalamos outra conotação, pois, até então, o jogo, aparentemente, está sendo utilizado como complemento didático para explanação disciplinar, porém acreditamos no seu potencial para circundar diferentes formas de presença com as crianças.

Nessa linha abordaremos um pouco da sua trajetória. O RPG foi criado na década de 70 com o livro *Dungeons & Dragons*. Trata-se de uma ambientação medieval, onde o jogador poderia criar dentro deste universo suas próprias narrativas. Os primeiros formatos consistem nessa ambientação, mais tarde novos sistemas surgiram, tais como: *Call of Cthulhu*, *Vampiros: a máscara*; *Magos: a ascensão*. Esses são apenas alguns títulos publicados em livros, mas, atualmente, o jogo pode ser encontrado na internet, em uma diversidade de sistemas, e também no formato de jogos virtuais.

Nosso foco, entretanto, consiste na versão original, composta por um narrador, que inicia a história, além de outros jogadores que criam os personagens, conforme suas imaginações, pois são responsáveis pela trajetória de vida dessas criações, seus sentimentos, pensamentos e movimentos no jogo. Após a elaboração dos personagens, o segundo momento é o envolvimento na trama, que pode ser qualquer tempo e contexto, porém, não existem parâmetros, ou construções prontas feitas pelo narrador, quando se trata deste aspecto. Ele apenas tem a função de lançar situações, alguns pensamentos postos que os participantes doam todo sentido à história, inclusive não existe um fim, pois a mesma trama pode ser retomada,

além disso, destaca-se o potencial interativo, variando entre recursos lúdicos e também com apoio da imaginação, como nos conta Amaral (2011 p.107):

O RPG tem um caráter inteiramente cooperativo, já que os jogadores só atingirão o objetivo do jogo se permanecerem unidos e ajudando-se mutuamente; fato que, de acordo com os pesquisadores na área, tem melhorado as relações sociais entre os alunos na escola (MARCATTO, 1996; PAVÃO, 2000; PEREIRA, 2003; RIYIS, 2004; RODRIGUES, 2004). Outra característica marcante no RPG é o seu potencial lúdico, visto que os seus jogadores precisam viajar, através da mente, aos locais mais improváveis, vivendo aventuras em outros mundos ou outras eras, no passado ou futuro, muitas vezes possíveis apenas pelo poder criativo de suas imaginações.

Nessa infinidade de possibilidades além do amplo potencial criativo, também existe a ênfase na relação com os pares, enquanto uma forma de experiência. Em nossos encontros com as crianças podemos acompanhar o movimento de uma experiência como ainda nos fala Proa (2004, p. 17) “Uma experiência que, como temos visto não garante nem fixa referentes para os quais aponta, ao contrário, os faz estremecer e dissolver”. Assim como as outras experiências que tivemos contato nas pesquisas que dialogaram conosco, onde o que mais se destaca é a incompletude, criando possibilidades para as palavras dos participantes tornarem-se potências, também podemos acompanhar tal movimento na vivência do jogo, considerando que a ambientação proposta foi dobrada em diversas partes, transformando cenas em encontros com os pares, consigo mesmo, com o pensar.

4.3 O campo empírico: escola, lugar de infância?

No intuito de mobilizar a experiência com o RPG fomos até o lugar onde os dizeres infantis são expressivos, manifestando-se por diversos caminhos. Devido a esse interesse aconteceu nosso encontro com a escola. Nessa direção, gostaríamos de ressaltar nosso intuito de manter o anonimato com a instituição que nos acolheu, sendo assim, substituímos o nome da referida escola por Raybon; também resguardamos seu endereço, mas informamos que faz parte da rede municipal de ensino, está situada na zona urbana do município de Caruaru. A escola oferta as seguintes etapas de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, também dispõe de turmas da EJA. Em relação à organização, podemos destacar uma divisão de turmas, correspondendo a turnos diferenciados, conforme quadro a seguir:

QUADRO 1 - Horário das turmas

Turnos	Turmas	Horário
Manhã	3 turmas de Educação Infantil e 13 turmas do Ensino Fundamental I (1º ao 4º ano)	7h30 às 12h00
Tarde	3 turmas de Educação Infantil, 2 turmas Ensino Fundamental I (5º ano) e 13 turmas de Ensino Fundamental II (6º a 9º ano) – das 13h00 às 17h30.	13h00 às 17h30.
Noite	8 turmas de Educação de Jovens e Adultos, sendo duas turmas fase I, 2 turmas fase II, 3 turmas fase III e 1 turma fase IV.	18h30 às 22h00

Fonte: A Autora (2017).

A unidade escolar atende alunos de diversos bairros desta região. Por conseguinte, avaliamos pertinente obter algumas informações sobre o perfil socioeconômico dos alunos, com a intenção de não ignorar esta contribuição para nossa pesquisa. Nossa análise foi obtida em conversas com os docentes e alguns funcionários da escola. Acreditamos que conhecer as singularidades da instituição nos auxilia a perceber as relações estabelecidas das pessoas com o mundo, com os outros, também somando uma contribuição para nossa percepção geral do contexto (LAHIRE, 2003). Com base nesses diálogos, pontuamos que nossos participantes provêm de comunidades próximas, além de encontrarem na escola mais do que uma relação com conteúdos e disciplina. Levando em consideração outros projetos, ações que buscam familiarizar os alunos com o espaço, existem atividades extracurriculares, acontecendo inclusive no fim de semana, transformando a escola em uma opção também de lazer e cultura.

Nos finais de semana acontecem atividades do programa “Mais Educação”. Desta forma, podemos perceber uma relação mais próxima da escola com a comunidade. Os alunos podem frequentar a instituição para participar das oficinas em outros horários, contando com a aprovação de seus pais. Assim, podemos concluir que a escola assumiu uma posição cultural, fornecendo outros conhecimentos além do tradicional; verificamos que para nossos participantes não é apenas um lugar para apreender conteúdos, mas pode ser uma maneira de interagir dentro da própria comunidade, basta que frequentem o espaço.

Optamos por mapear algumas dessas influências para contribuir com esse estudo. Assim, os alunos da escola Raybon pertencem a uma comunidade periférica, que ainda está em fase de construção de novos loteamentos; as ruas não possuem calçamento, são poucas praças, muitas ainda em fase de construção; evidenciam-se dificuldades de acesso, além de falta de infraestrutura. No que tange aos alunos, provêm desta comunidade; alguns residem nos loteamentos novos, outros nos arredores, onde a ausência de infraestrutura é mais incisiva.

As crianças do ensino fundamental I até o quarto ano frequentam o espaço no turno da manhã. Suas idades variam de 3 a 12 anos, geralmente começam a frequentar a escola ainda na educação infantil dando continuidade até o ensino fundamental. A comunidade também participa na medida do possível do atendimento a essas crianças, por isso notamos uma concentração maior de responsáveis. Com esse indicativo sobressai-se uma fala de um dos nossos participantes no jogo que conta, um pouco, como acontecem essas idas e vindas: Cassimiro: “Tia, a gente vai para casa tudo com a mãe de Andreia, quando minha mãe não vai para o trabalho ela vem e leva a gente”. O fato da escola estar bem localizada na comunidade facilita que as crianças realizem esse trajeto caminhando, não há transporte escolar, os outros alunos que necessitam de ônibus ficam em um ponto também próximo. Aquelas crianças que não têm um responsável geralmente formam grupos com as maiores, assim, no horário de término das aulas é possível ver grupos de crianças seguindo sozinhas pelas estradas de terra, e acabam misturando-se a esses adultos e jovens que levam outros alunos.

No que se refere às instalações, o prédio não é de propriedade da prefeitura, estando alugado, e está temporariamente sendo um espaço de atendimento. Possui salas com ventiladores, outras ainda estão aguardando. O espaço escolar é bastante amplo com diversas repartições que comportam todos os alunos, no total de vinte salas. Ainda há outros setores, tais como biblioteca, secretaria, refeitório, cozinhas, pátio, recreação, área de lazer com piscina, salas de professores, sala de gestores, sala de supervisão, banheiro masculino e feminino. Em duas repartições da escola, funciona sala de jogos, sala de TV, salas de letramento, onde são feitas outras atividades: como educação física, atividades extraclases e as oficinas do programa “Mais Educação”, que variam de horta a bandas. No que tange aos profissionais, dividem-se em regime de contrato e concursados.

4.4 A proposta formativa da instituição para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental I

A rede municipal de ensino na cidade de Caruaru conta com autonomia para construir suas propostas, porém, segue as orientações curriculares propostas pelo MEC, ou seja, elabora suas propostas com base na LDB 9.394 (BRASIL, 1996) de 26 de Dezembro de 1996 no art. 26, alterado em 2013²³ em consonância com as orientações das diretrizes curriculares,

²³ Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

reconhecendo a autonomia das escolas para articular sua base diversificada do currículo, encaminhando sugestões que versam pela atenção aos projetos educacionais, que possam dialogar com uma base transversal dos PCNs, com base na escolha dos professores.

A coordenação da escola, para o nível fundamental, auxilia no desenvolvimento dessas ações. Assim, a docente da turma do 3º ano da manhã desenvolveu seu projeto, com base em sua experiência na área de filosofia com crianças, apesar de sua formação ser em pedagogia. O projeto: **Filosofia e crianças: uma aventura no ensino Fundamental** é vivenciado anualmente, durante um semestre. Destacamos que o projeto é de sua autoria, o interesse por criá-lo partiu também de suas experiências como professora em instituições de ensino particulares da cidade do Recife-PE, onde teve contato com as novelas filosóficas do programa PFC, de Matthew Lipman.

Por isso, escolheu para suas turmas a novela: **Issao e Guga** para abordar com seus alunos. Além desta escolha sobressai-se também a maneira como a professora, aqui nomeada de Rosewhip²⁴, conduz essa ação, utilizando a leitura da narrativa, desenho livre, abrindo espaço para conversação, demonstrando, assim, um interesse pelos benefícios da prática filosófica para os seus alunos; entretanto, não encaminha a presença da filosofia por meio de experiências do filosofar; o uso de novelas na sala de aula está voltado em vários temas e almeja atingir melhorias nas capacidades argumentativas das crianças, na produção textual e outros aspectos voltados para o desenvolvimento de competências.

Os apontamentos da professora Rosewhip indicam que o desenvolvimento de temáticas filosóficas auxiliam os alunos na interpretação de texto, na reflexão, e outros aspectos atitudinais e cognitivos do processo de aprendizagem e convivência. Desta forma, o seu projeto versa por uma contribuição para esse contexto. Assim, a presença de uma atividade de cunho mais filosófico se insere no conjunto de práticas alternativas, por iniciativa específica desta professora, pontuada, sobretudo na aposta que a mesma realiza nessa presença, atuando de forma intercalada e transversal.

Por tal incidência da filosofia em ambos os turnos, optamos inicialmente pelo quinto ano, porém o projeto já estava em curso; então voltamos nossa atenção para o terceiro ano no turno da manhã, onde estava previsto para começar no mês de agosto, coincidente com nossa presença na escola. A turma na qual realizamos nossa pesquisa é composta de 34 alunos, tornando-se um palco para o descortinar das experiências, do pensamento, em suas mais variadas expressões. A rotina da escola inclui as seguintes atividades: aulas de educação física,

²⁴A seguinte nomenclatura auxilia a preservar a identidade da docente.

uma vez por semana, contando também com um intervalo de 20 minutos, vivenciado no pátio da instituição sob a supervisão dos docentes e outros funcionários da escola.

4.5 Uma voz para além do dito: tempo de criança e tempo de escola

Dar voz à infância é dar espaço à palavra na/da infância. É dar espaço a essa linguagem que não se escuta, é aprender essa palavra que não se entende, é entender esse pensamento que não se pensa. Dando espaço à infância/criança, Kohan aprendeu e confirmou que é apenas uma questão de escuta, de atenção.

(SIMONETTI, 2010, p. 6).

Foi nesse espaço tempo que julgamos necessário tecer algumas notas sobre a linguagem, pois linguagem e voz são duas dimensões aparentemente muito próximas, que podem até se passar como sinônimos, assinalando uma compreensão de que linguagem e a voz podem ser articuladas para comunicar por meio de palavras escritas ou faladas um mesmo dizer, assim, caracterizando o uso das palavras, não apenas como um canal de comunicação entre os falantes de uma língua, mas como uma forma de transmissão de saberes que instituíam a linguagem uma capacidade de representar, interpretar os sentidos da voz humana, indo muito além do som, mas promovendo significados para compreensão do mundo, dos aspectos aparentes da existência (AGAMBEN, 2005). O poder da linguagem com essa conotação se destacou no medievo, pois a tradição teológica afirmava a ideia de que por meio do discurso religioso o mundo poderia ser revelado, alcançando o limite apenas para os mistérios da fé, colocando a linguagem teológica como único discurso capaz de transmitir verdades e significados sobre a existência humana e sua relação com a natureza.

Essa soberania perdurou nos séculos posteriores, entretanto, com algumas distinções. Para além das palavras religiosas como única forma de conhecer o mundo, surgiram outras categorias, aliadas à ciência e à razão. As polarizações dos discursos linguísticos foram ganhando cada vez mais espaços, opondo-se a formas de conhecimentos mais populares, que ainda mantinham suas raízes na oralidade, onde seus significados estavam ligados a experiências subjetivas humanas, os acontecimentos. A linguagem passou a ser condicionada por seus significados, dando ao próprio pensamento uma representação e um sentido.

Tal hegemonia e certeza alimentam algumas dúvidas, exploradas por filósofos contemporâneos, pontuando uma inquietação filosófica, além de assinalar outra possibilidade, de uma voz, de uma palavra em si mesma, que não seja imbuída de significados, conforme expõe Agamben (2005, p. 26):

Experiência já não de um mero som e ainda não de um significado, esse “pensamento da voz só” (“cogitatio secundum vocem solam”, como o chama Gaunilo) abre ao pensamento uma dimensão lógica original que, indicando o puro acontecer da linguagem sem qualquer acontecimento determinado de significado, mostra que há ainda uma possibilidade de pensamento para além das proposições significantes. A dimensão lógica mais original que está em questão na revelação não é, pois, a da palavra significante, mas a de uma palavra que, sem significar nada, significa a própria significação.

A possibilidade de uma voz que não seja apenas um som, mas represente um acontecer para a linguagem, que se coloque um degrau acima, nos leva a formular a seguinte indagação: “Será que a palavra sempre conteve a voz?”. Alguns pensadores como Giorgio Agamben, Walter Benjamin, Roscelino apresentam uma forma diferente de compreender essa relação, tão fugaz, entre a voz e a linguagem, onde a prevalência pelo significado, delineado por certezas, verdades seria ofuscado por dizeres que acontecem, que se mesclam em experiências.

Traçando esse caminho, passamos a questionar o que vem sendo dito e escrito sobre os dizeres, vozes da infância, que andam no caminho oposto das certezas, da sua utilização como conhecimento “válido”. Dar significados para a infância parece ter sido o investimento de vários discursos, em diferentes épocas, porém, tal como a voz a infância se revela misteriosa, acima das explicações. Por tal característica pontuamos que as linguagens dotadas de termos clínicos, educacionais, familiares, psicológicos, deparam-se com os limites, onde o desafio é conhecer uma voz que muitas vezes sai de todo esse escopo. Os interlocutores da infância parecem se comunicar para além do som, gestos, expressões, acontecimentos, que deixam a palavra sem palavras (SKLIAR, 2012). São vozes descartadas, pelas formas de linguagem disponíveis para dar-lhes sentido e significado, geralmente encontrados nas referências culturais dos adultos.

Nosso interesse nesta pesquisa foi trilhar esse caminho, uma tentativa de nos aproximar da voz infantil desencaixadas dessas cifras, não nos limitando apenas ao que está dito, mas que se faz presente por ações, expressões, e acontecimentos, um constante horizonte. Nessa direção, as vivências no campo são direcionadas às crianças, apesar do contato com os docentes e com toda comunidade escolar. Por tal especificidade nosso foco de observação foram as infâncias que pudemos encontrar, refletindo algumas palavras de Kohan (2007) que nos diz sobre a importância de considerar tal multiplicidade dando a elas a palavra, ao invés de falarmos por elas: “há muitas infâncias, de diversas formas, e o que me interessa é deixar que essas infâncias afirmem sua potência afirmativa, da maneira mais aberta e livre possível” (p. 32). Logo, torna-se um desafio metodológico criar possibilidades de escuta sem tentar o encaixe dessas experiências, relatadas em toda suas singularidades. Por isso consideramos como campo

empírico para essa pesquisa o território de encontros e desencontros idas e vindas das crianças e seus achadouros do pensamento, conforme apresentaremos no próximo item.

4.6 O espaço tempo da escola: aproximações e experiências

O primeiro contato com a instituição consistiu em uma aproximação mais intensa com a professora Rosewhip, a qual gentilmente nos possibilitou esse estudo, partilhando do seu espaço, seus saberes e, sobretudo, a abertura para que pudéssemos nos aproximar das infâncias, dos seus pensamentos. As primeiras vivências também foram marcadas por conversas aleatórias sobre nosso estudo e os objetivos desta pesquisa, além de outras informações que nos foram solicitadas pela instituição. Após o esclarecimento de nossa presença, obtivemos alguns relatos dos docentes sobre dúvidas e algumas incertezas sobre o nosso estudo. Sendo assim, alguns docentes questionaram a capacidade das crianças de participar diretamente de uma pesquisa, considerando se tratar de um estudo de pós-graduação em nível de mestrado; serviram de alegações: a falta de discernimento das crianças; interesse delas; até mesmo a confiabilidade de suas vozes para expor o que seria necessário para uma possível análise dos dados.

P1 “É a primeira vez que vem alguém, logo do mestrado interagir direto com as crianças, sem questionários e entrevistas com a gente. P2 “Então, os professores só vão observar? Não vamos responder nada, ou fazer entrevistas? (Diário de campo -10.08.2016).

A partir destas falas, rememoramos um pensamento de Gallo (2010), acerca da descrença nas crianças, em virtude de suas infâncias, que nos deparamos em seus espaços de acolhimento, ao mesmo tempo que pontua outros fluxos, indicando que não se trata de uma indisposição dos educadores, de todos que compõem a escola, mas é uma questão de olhares, de escuta, posto que para ver, ouvir, sentir a potência desbravadora da infância, seu filosofar, é necessário mudar a forma como se percebe a criança, tanto no olhar como escuta de suas vozes.

As crianças não estão na escola alijadas de sua força, de sua potência. Vivem e sofrem os jogos de poder postos em marcha na instituição, mas certamente não estão alheias a tais jogos. As crianças vazam na escola outros fluxos. A questão é que nem sempre estamos preparados para ver, para compreender as crianças como sujeitas de poder, não atentando para suas ações (KOHAN, 2010, p. 117).

O estranhamento manifestado em nossa primeira conversa indicou a prevalência de um pensamento sobre as supostas ausências das crianças. Por isso dialogamos com os docentes, explicando novamente nossa proposta. Após esse momento recebemos permissão, mediante

assinatura dos documentos solicitados pelo programa (PPGEDUC). Desta forma, podemos frequentar a instituição semanalmente, acompanhando as turmas da professora Rosewhip, 3º e 5º ano do Ensino Fundamental I, observando também a culminância do projeto.

Nossa observação nesta turma teve início no dia 18/08/2016; nesse primeiro momento julgamos necessário apenas acompanhar. Os primeiros encontros foram marcados por olhares curiosos, além da crença de que a pesquisadora participaria do cotidiano da turma como outra professora. A recepção dos alunos foi envolta nesta certeza, e a partir do momento que a docente ofereceu uma posição ao seu lado, colocando uma banca próxima ao birô, as crianças nos reconheceram como professoras visitantes, posto que assim fomos apresentadas pela professora.

Tendo em vista que essa não era nossa intenção, definir um lugar para nossa presença, mas, nos decentralizar, solicitamos a permissão da educadora para nos direcionarmos para o final da sala, assim poderíamos acompanhar o que acontece durante as vivências da turma, em distintos polos, momentos de atenção, desatenção, suas expressões. No ato de recusa de uma posição frente às crianças, evocamos o que Galard (1997), dialogando com Ribeiro (2016), nomeia como uma exterioridade desfocada: “A desfocalização ativa um jogo de exterioridade, uma vez que destitui o essencial, dá sentido ao acidental, detém-se no detalhe, deriva na margem” (p. 52). Nesta direção pudemos sentir mais do que a inquietação das crianças, mas aos poucos, nossa presença foi sendo familiarizada, conforme assinalamos na imagem a seguir.

QUADRO 2 – Fotografia da turma do 3º ano do fundamental, no cotidiano de suas vivências, na rede de ensino pública da cidade de Caruaru- Pernambuco.



Fonte: A Autora (2016)

Na continuidade da nossa observação tivemos oportunidade de vivenciar na data escolhida pela docente seu projeto; acompanhamos a leitura do trecho da novela *Issao e Guga*²⁵. As crianças se mantinham dispersas em alguns momentos, outras pareciam mais atentas, porém há um ponto em comum, posso destacar a vontade de interferir durante a narrativa, pois havia uma necessidade de se posicionar e obter respostas para as perguntas que vão se formando, que não integram de maneira literal o texto, deflagrando outras interpretações, conforme segue no relato abaixo:

Após a leitura uma das crianças sentadas na frente levanta a mão. Carlos: Guga é nome de menino ou menina? (A professora fica pensativa, então diz que o nome pode ser usado para menino ou menina). Outra criança interrompe. Maria Clarice: Acho que é de menino, tem o Guga da sandália. Logo outra criança, procura responder antes da professora. Jackson: Guga não é nome, e apelido, ele tem outro nome (Diário de campo-18.08.2016).

Esse modo transversal, desconexo, aguça nossa percepção para uma realidade bastante aparente que durante a inquietação de uma criança, outra tenta dar a resposta, e acaba colocando novas questões sobre o mesmo ponto de vista, e que isso se amplia com muita agilidade entre elas. As crianças formulam conceitos, como acontecimentos, elas não se baseiam completamente na realidade que possuímos para traçar seus pensamentos. Os conceitos expostos pelas crianças são conhecimentos plurais, muito provenientes de si mesmos, e se multiplicam, agem em rede com outras crianças, assinalando um conhecimento singular, tal como aponta Deleuze (2000, p. 141), relatando a característica dos conceitos:

Mas o próprio conceito é um tipo de acontecimento, de modo que o rosto é um acontecimento puro quando é tomado como conceito. Isso não quer dizer que ele não seja “conhecimento”. Ele é conhecimento, só que conhecimento de si e do “puro acontecimento”. Daí por que a sua função não é recobrir algo de concreto no real, ainda que o real seja a sua matéria de atualização. Em Deleuze, todo conceito é uma virtualidade e uma multiplicidade.

Esse conhecimento descrito por Deleuze (2000) revela uma pura criação, que acontece durante aula, fora dela, está em constante flutuação, colocando em evidência a multiplicidade do pensamento. Todavia, a docente percebeu essas conexões, que dão o tom à sua abordagem, mudando foco, iniciando uma conversa sobre a diferença dos nomes em outros países, algo puramente fora do contexto proposto na novela, mas que indiretamente traçou outra rota, dado exclusivamente pelas crianças sobre a característica exótica dos nomes.

²⁵ *Issao e Guga* possui introdução e dez capítulos. Este material tem conteúdos para dois anos, ou seja, para o 2º e 3º anos. Foi produzido pelo filósofo Matthew Lipman.

A docente, quando percebe que sua argumentação seguiu o caminho das crianças, tentou pôr fim à discursão, dizendo que esse não era o aspecto mais importante da leitura. Em contrapartida as crianças pareciam ter identificado esse aspecto como uma forma de pensamento, que não estava planejada, ou poderia ser previsto. Após esse momento ela solicitou um pequeno texto feito pelas crianças, sobre a interpretação inicial da novela, com perguntas instrumentalizadas, como: “quem eram os personagens? O que faziam?” Essa atividade foi realizada, mas de forma dispersa, e algumas não conseguiram captar esses aspectos mais instrumentais, dando atenção a outros pontos como a questão do nome, além da questão das férias de Guga, conversando sobre a saudade das férias, o que foi feito nelas.

O momento do projeto causou uma maior descontração, conversas paralelas sobre o que estava sendo proposto na turma. Nas próximas semanas de observações mantivemos o mesmo formato, permanecemos no final da sala, e ainda assim observando o intervalo de 20 minutos, para que pudéssemos acompanhar as expressões de pensamento, do filosofar que acontecem pelas arestas das fileiras de bancas, sem necessária vinculação ao projeto.

4.7 A infância: um convidado impertinente

Nossa presença passou a ser dividida entre dois momentos: a criança na sala de aula e a criança no intervalo. Nesse ponto gostaríamos de tecer duas considerações, pois apesar de falarmos das mesmas crianças atentamos para existência de dois tempos, um onde a infância é convidada a sair, e outro, onde é convidada a existir, e depois deve ir embora, como se ela pudesse realmente ser interrompida, desligada e acionada. Com base em uma convivência quase diária, fomos deixando de ser as outras professoras, podendo, assim, olhar nos olhos, saindo um pouco do rótulo de professora estrangeira, para tia curiosa²⁶, segundo a obstinada percepção de Cassimiro, que ao ouvir sobre pesquisadoras, nosso papel na escola, deu um novo significado a essa nomenclatura.

Essa convivência, sob o prisma da tia curiosa, nos relevou que tínhamos um tempo cronológico, disciplinar, decorrido na sala de aula, e tínhamos uma variante, traduzida como recreio, um tempo de experiência e alteridade. Tal constatação nos remete aos estudos de Walter Kohan, sobre a cronologia imposta à infância, onde, geralmente, costuma-se fazer medições,

²⁶ 30/08/2016 - aluno se vira alguns minutos antes do recreio e faz uma importante observação sobre nossa presença. “Já sei quem a senhora é, a tia curiosa, veio para pesquisar a gente?”. Não pude deixar de concordar, pois, de fato, tia curiosa pode realmente ser associado a uma atividade de pesquisa na escola.

declarando seu começo, meio e fim, dando margem para as fases de desenvolvimento, conforme descreve Kohan (2007, p. 85), analisando o fragmento 52 de Heráclito:

O intrigante fragmento 52 de Heráclito conecta esta palavra temporal ao poder e à infância. Ele diz que "aión é uma criança que brinca (literalmente, "criançando"), seu reino é o de uma criança". Há uma dupla relação afirmada: tempo- infância (aión - paîs) e poder-infância (basileíe - paîs). Este fragmento parece indicar, entre outras coisas, que o tempo da vida não é apenas questão de movimento numerado e que esse outro modo de ser de temporal parece com o que uma criança faz. Se uma lógica temporal segue os números, outra brinca com os número.

De acordo com Kohan (2007), lidamos com um tempo numérico, enquanto a criança abre uma fenda, ampliando nossa compreensão para um tempo de experiência, um *aión*, que também tem espaço na escola. Identificamos esse momento de forma mais intensa no intervalo. Na medida em que tornava-se mais próximo, a inquietação das crianças cresce, sua ansiedade aumenta, conforme apresentamos nesses dizeres:

Ewerton (8 anos), demonstrava esta inquieto em seu lugar, e sempre se esticava para olhar para frente, ou tentava observa os lados, até que resolveu falar "Tia me bote na frente que a cabeça de Daniel não está me deixando ver nada hoje. Na outra fila Jacson (9 anos), lança a professora uma pergunta "Já tá perto do recreio?. Alguns poucos minutos depois, surge a queixa de "Ewerton": O meu dedo tá doendo tia, é muita tarefa. Logo é acompanhado por Yasmin (9 anos), que reforça sua fala dizendo "Acaba mais essa tarefa não é?" (Diário de campo- 24.08.2016).

Algumas perguntas são respondidas, outras se renovam com olhares, mas o interessante é que elas não cessam, mesmo que a professora tome a mesma atitude em dias diferentes, o que acontece é uma mudança de perguntas, que continuam, se renovam, simplesmente eclodem, não há um controle bem sucedido, pois coabita neste espaço a resistência, uma recorrência do *aión*. O passar das horas resume em expectativa, alegria, negociações de brincadeiras, escolha de times, observo um deslocamento para uma outra realidade, apesar de ainda estarmos sentadas no mesmo lugar. A sala de aula com bancas, quadro, um adulto professor e guardado, abre-se à caixa de pandora²⁷, cuidadosamente travada pela professora, repleta de "males", como "falar fora de hora", "passear na sala", "desenhar" e "brincar"; convida-se à infância. O clima de descontração, de maior suavidade, já pode ser notado na hora do lanche; pudemos registrar as trocas de alimentos, as conversas.

²⁷ Caixa de Pandora é um artefato da mitologia grega, tirada do mito da criação de Pandora, que foi a primeira mulher criada por Zeus. A "caixa" era na verdade um grande jarro dado à Pandora, que continha todos os males do mundo. Pandora abre o jarro, deixando escapar todos os males do mundo, menos a "esperança" (BULFINCH, 2002).

Diante das observações, pudemos registrar a importância desse momento de “impertinência”. Esse lugar que parecia uma feira em miniatura é cativante, acolhedor, seja criança, seja adulto, não importa, pois o momento é de todos. Não tínhamos uma lancheira, não levamos alimento, era hora de comer e não estávamos comendo, não demorou muito para receber algumas ofertas por parte do grupo. Tal percepção das crianças são descritas em alguns relatos mitológicos da antiguidade greco-romana, como, por exemplo, o mito “Latona e os Camponeses”, de origem latina, relatando a passagem desta deusa por uma lagoa, onde solicitou dos camponeses permissão para saciar sua sede. No instante de sua súplica, admirou-se por ver crianças estendendo os braços para ela, enquanto os aldeões consideraram sua rivalidade com o deus Juno, conforme aborda Bulfinch (2002, p. 48-49):

Por que me recusais a água? — ela perguntou. — A água pertence a todos. A natureza não permite que ninguém reclame direitos de posse sobre a luz do sol, o ar ou a água. Venho compartilhar do meu direito a um bem comum. Peço-vos, no entanto, como um favor. Não pretendo lavar nelas meus membros, por mais extenuada que esteja, mas apenas matar minha sede. Tenho a boca tão seca, que mal consigo falar. Um gole de água será o néctar para mim; há de reviver-me, e ser-vos-ei grata. Possam estas crianças, que estendem os bracinhos, como que pedindo por mim, mover-vos à piedade! Realmente, as crianças, enquanto ela falava, estendiam os bracinhos. Quem não se comoveria com estas ternas palavras da deusa? Mas aqueles rústicos persistiram em sua rudeza; chegaram a acrescentar insultos e ameaças de violência se ela não abandonasse o local.

Percebemos que nossa presença foi se desmesurando, do que seria o professor, que lancha separado, que supervisiona, para aquele adulto que está lá, não é tratado como criança, mas não é afastado por ser adulto; estávamos parcialmente em contato. Trata-se de um acolhimento sem perguntas, que nos recorda Derrida (2003), quando põe em evidência a questão da hospitalidade, do estrangeiro que solicita o acolhimento, sem perguntas, sem exigências, sendo acolhido entre o grupo, por sua condição existencial, antes de qualquer interesse prévio. Acerca desta acolhida, deixamos aqui algumas palavras:

Maria Clarice (9 anos): A senhora esqueceu o lanche?

Janice: Sim, mais amanhã eu vou trazer, aí podemos dividir, fica bom assim?

Maria Clarice (9 anos): Oxe tia, precisa não, olha quanto a senhora ganhou aí..se todo der um biscoito, pouquinho de pipoca, suco, salgadinho a senhora vai comer muito.

Lucas (8 anos): Não pode comer muito, senão perde o almoço.

Eles riram, espontaneidade preservada, em cada olhar, em cada sorriso (Diário de campo - 22.08.2016).

Nesse tempo de 20 minutos observamos a organização das crianças, suas divisões em brincadeiras e negociações, agora não há mais o “shiu” e barulho não está mais proibido; iniciam-se as brincadeiras de corrida, os grupos se formam, todos parecem encontrar seu lugar e ao mesmo tempo brincam juntos. Nossa presença no pátio foi nos primeiros dias solitária, apenas acompanhando as brincadeiras, porém, aos poucos, alguma criança nos mini-intervalos criados por elas, sentava-se ao nosso lado, então formulava algumas perguntas;

Joseildo (9 anos) – “O tia, vai olhar a gente?”

Breno (10 anos) - “vai ter brincadeira?”

Lucas Nicácio (8 anos) - “A senhora vem todo dia para olhar a gente é?”

Rafael Henrique (10 anos) - “Tia tá brincando de espia”

(Diário de campo- 22.08.2016).

Diante dessas perguntas que se repetiam por diversas vezes e curiosidades, em vários momentos de nossas observações, aproveitamos para falar do RPG, que tínhamos o interesse de criar uma brincadeira com eles, um jogo, mas que seria diferente daqueles que são feitos na escola, e que todos poderiam participar, incluindo nós. Assim, Breno pergunta novamente: “A senhora vai jogar nesse jogo?”. Quando respondemos que sim, mais inquietações surgiram. Lucas: “Oxe, no jogo que tia faz só joga a gente, ela fica olhando”. Sendo assim, falamos do RPG, como um jogo de crianças e de adultos, também poderia ser de idosos, pois o mesmo não respondia a um tempo cronológico.

Nossa colocação sobre um tempo de brincadeira também para adultos os colocou em suspenso, percebemos pelo repentino silêncio, pelos olhares trocados. Diante desta suposta incredulidade, recordamos do capítulo dois da obra *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*, escrita por Giorgio Agamben, que nos remonta ao país dos brinquedos. Desta forma, inicia com a parábola do romance de Carlo Collodi, aclamado mundialmente por crianças e adultos; trata-se de Pinóquio, um relato sobre o país da fantasia, onde tudo é possível.

Uma terra onde as palavras, os ritos, tudo que nela acontece não obedece a um sentido, não tem obrigação de transmitir uma razão, um conhecimento técnico, mas, ao contrário, lança um convite ao desprendimento, onde supostamente apenas as crianças em idades menores podem acessar, mas o fragmento exposto por Agamben (2005) indica uma guinada no tempo, misturando as idades dos garotos, descentralizando a própria regra, o mesmo se passa com o personagem Peter Pan, no filme “*Hook a volta do capitão gancho*”, baseado no clássico de James Matthew Barrie.

Com essa perspectiva dialogamos com as crianças sobre a presença de adultos nas brincadeiras, nos jogos, recordando uma frase de Agamben (2005) quando fala dessa característica dos adultos, ao dizer que “Os homens continuam na verdade, a inventar jogos” (p. 85). A fantasia não pode viver fora do mundo adulto, ela sempre se manifesta, no desejo da ficção, da literatura, em outros canais de propagação, incluindo também os jogos, tais como RPG, a ligação com um brinquedo especial; todos esses indícios nos auxiliaram a dialogar com as crianças, sobre um adulto que guarda sua infância.

Porquanto, apresentaremos na seção seguinte nossas cenas do RPG, que carregam traços do que discutimos até esse momento, dando continuidade a esse pensar, que envereda pela presença do adulto na ficção, nas brincadeiras, não como mediador, aquele que guia os passos de um jogo ou conta uma história, mas como alguém que encontra sua infância, reencontrando fragmentos, como nos fala Cirino (2016, p. 42): “não sabe onde vai chegar, as paisagens e nuances do caminho vão se revelando a cada curva, a cada movimento em que o ser da experiência resiste, atravessa, faz trilha e determina, a partir dos fragmentos que encontra (...)”, esse não saber que alimenta uma trama de RPG, que se funde às fantasias de crianças e adultos no mesmo emaranhado de experiências.

5 TECENDO CENAS NA AMBIENTAÇÃO DO RPG: O JOGO, UMA POSSIBILIDADE RESSOANTE PARA O PENSAMENTO?

Tudo que não invento é falso
(BARROS, 1996, p. 15).

Esta seção se configura como o intercambiar de experiências desconhecidas. Buscamos dialogar com as crianças, pois não é de nosso interesse seguir essa trilha sem elas. De tal forma, escrevemos algumas cenas iniciais para começar essa conversa, porém, advertimos que se trata de rasuras, pois o jogo em si, os cenários que dele brotaram, encontram-se na voz das crianças e seus pensamentos, que se misturaram nessa trilha, iniciada por nós, desencadeando palavras que afetaram o cerne de nossas construções, ou qualquer outro pensamento que julgávamos estar pronto.

Para que seja possível criar tal comunicabilidade, com desejo de possibilitar experiência em um jogo de RPG, torna-se necessária uma história em curso, mas não uma história pronta para ser interpretada. Trata-se de uma temática que pode variar no tempo, assumindo uma infinidade de temas, atados a períodos medievais, contemporâneos ou futuristas, possibilitando até mesmo a criação de novos mundos, e outros tempos. Nessa ambientação, os personagens desenvolvem suas ações, vivenciam sentimentos, lutam, resistem, ou quem sabe filosofam.

Desta forma, o narrador pode mudar e inserir novos elementos no cenário, de acordo com o desenvolvimento da trama pelos personagens. A interpretação de cada personagem é feita pelo jogador, são comuns o uso de cenas pelo narrador e também o uso de NPCs na trama. Nessa direção, relacionamos a ambientação do RPG com o que Deleuze e Guattari (2000) descrevem na obra *“O que é a filosofia”*, como plano de imanência, referindo-se a um aspecto pré-filosófico do pensar, que na verdade o sustenta.

O plano é como um deserto que os conceitos povoam sem partilhar. Funcionando como um suporte para eles, sem que haja uma interligação que os misture. Nele os conceitos deslocam-se, ganham movimento. E o plano que assegura o ajuste dos conceitos, com conexões sempre crescentes, e são os conceitos que asseguram o povoamento do plano sobre uma curvatura renovada, sempre variável (p. 52).

São essas conexões que buscamos manter em nossa ambientação no jogo. Os acontecimentos na trama devem ser autônomos, para que o narrador/pesquisador, que não está inserido no jogo como um personagem, possa manter a característica de um ambiente variável, que abrigue os conceitos ali postos, criados pelas crianças, distanciando-se de um método, ou de um estado planejado de conhecimento. Portanto, almejamos oferecer às crianças uma

narrativa que não as condicione em suas criações, e que possa lançá-los no inesperado, alavancando suas vozes, pois advogamos que essa é uma das mais incisivas características de um movimento filosófico, do exercício da própria alteridade, consiste na experiência, desfocada do sentido de experimento, método, instrumento de pesquisa.

Desta forma propomos rodas de conversas, pois cada criação necessita ser registrada, discutida em grupo, em relação aos jogadores. Assinalamos que são 12 crianças da turma que nos acolheu²⁸ participando. Esse momento foi bastante significativo nos encontros, pois nos colocou em contato com a dinâmica do pensamento das crianças sobre as características de seus personagens. Aliam-se também suas origens, os motivos que levaram os personagens até a escola, e mais ainda, o que pensam das vivências escolares. Para subsidiar essa fase estabelecemos uma pontuação que variava de 0 a 10, distribuída em categorias para todas as fichas²⁹, também como parâmetro para o uso do dado D-20³⁰.

Os participantes decidem como empregar esses pontos, com base em suas convicções sobre o que desejam dos seus personagens, tal como acontece em uma sessão de RPG tradicional. Nesta conjuntura acreditamos na instauração de uma atmosfera fundante para a mobilidade do pensamento, do próprio filosofar, que terá como um canal de propagação os personagens, envolvidos em uma narrativa modular, que também será elaborada junto a eles. Sardi e Santos (2008, p. 7) nos recordam que “o filosofar não reflete sobre uma imagem do pensamento, mas é um movimento de construção, pode acontecer por conversações em diálogo aberto ou em uma narrativa”. Nesse ponto, considerando toda nossa intenção até aqui, apresentaremos as cenas que foram utilizadas em nossas sessões com as crianças na escola, pensadas em conjunto com as crianças; algumas foram escritas com base em suas palavras, no desvelar do jogo.

Todas essas criações formaram cidades, trilhas, encontros com outros personagens, cada lugar pensado por onde os participantes passaram deixava uma marca singular no mundo que foi se formando nos encontros, no entorno da história. Assim como acontece nas campanhas de RPG, notamos que surgiu a possibilidade de criar um mapa, sem a pretensão de encadear ou dar uma sequência lógica a esses pensamentos, mas no sentido de preservar o que foi dito e rabiscado sobre Arken.

²⁸ Encaminhados documentos de autorização para todos os pais das crianças que desejaram participar do jogo, porém, obtivemos 12 autorizações. Não utilizamos critério de seleção das crianças, oferecemos o convite a toda turma. Mais tarde, no jogo, esse grupo foi dividido em 6 crianças, onde intercalávamos a sessão.

²⁹ Ficha de Personagem: Ficha em PDF preenchível para que os jogadores guardem as informações mais importantes sobre seus personagens.

³⁰ O dado possui 20 faces articuladas, utilizadas para orientar os jogadores na trama, medindo poderes e outras ações de seus personagens.

QUADRO 3 - MAPA PRODUZIDO A PARTIR DAS VIVÊNCIAS DO JOGO.



Fonte: A Autora (2016)

5.1 Portas abertas para o RPG: navegando nas torrentes da fantasia

O mapa apresentado é fruto das cenas que foram sendo elaboradas com as crianças, só pôde ser confeccionado quando vivemos a última cena nos encontros. Assim, pontuamos que a primeira sessão com os participantes resultou em uma cena com a finalidade de apresentação dos personagens no contexto do jogo, almejando estabelecer entre os grupos de crianças parcerias, diálogos, para que elas falem de si, exercitassem a palavra com seus amigos. Essa cena parte da intenção de unir os grupos; emergiu de alguns relatos em nossa fase de observação na sala e em outros lugares da escola, onde as crianças assinalavam que o primeiro dia de aula também é um momento de rever seus amigos, fazer novas amizades, levando em consideração que em algumas conversas paralelas aparecem relatos de amizades construídas na escola, acontecendo logo no primeiro dia, com as apresentações na nova turma.

Face a isto, o jogo tem início com todos os personagens presentes no intervalo/recreio, pois tanto o pátio da escola como o esperado recreio são pontos cruciais para o desenvolvimento do nosso RPG. Demarcamos no mapa a escola como o ponto de partida, depois apresentamos a porta mágica, e sucessivamente os caminhos percorridos. Além deste aspecto, situamos que essa cena foi pensada ainda na fase de preparação do jogo, pois como é referente ao primeiro encontro já dentro do RPG, as crianças ainda não estavam em contato com ambientação, de tal forma, não sabíamos como esse primeiro encontro do outro lado da porta mágica iria acontecer. Foi um momento de incertezas, acontecendo no encontro posterior ao preenchimento das fichas, considerando alguns ajustes realizados na própria vivência da experiência com essa cena. Segue na próxima página sua versão final.

Cena um: Vamos começar o jogo! Finalmente, então, o segredo é imaginar, criar, brincar, se divertir, mas para isso vocês precisam entrar na história. Assim, todas as crianças vão está na escola, e se transformar em seus personagens, só depois, para ter aqueles poderes, fazer todas aquelas coisas fantásticas que vocês colocaram nas fichas. Por isso, todos fechem os olhos, e se imaginem em um dia como outro qualquer, vocês voltaram para o primeiro dia de aula, então ninguém se conhece bem. Podem abrir! Agora vocês estão no pátio com todas as outras crianças de outras turmas e os amigos que estão aqui. Hora de se aventurar!

No decurso desta abordagem inicial, sem interrupções, acompanhamos o que foi dito entre eles, pois nesse momento percebemos que tudo que foi escrito nas fichas não estava sendo utilizado. As crianças estavam interagindo, conforme apresentaremos adiante. Logo, destacamos que o mais importante nessa cena é ouvir sobre suas experiências, origens, seus outros lugares de convivência, considerando o papel da escola nesse entorno. São muitas

questões que podem criar os laços de amizade, possibilitando montar os grupos, a partir dessas conversas, das aproximações, para que pudéssemos dividir as 12 crianças em dois grupos. Essa divisão é necessária para que pudéssemos dar segmento na narrativa e garantir a todos momentos de voz, com maior tempo e expressões. Resta ainda, para concluir, assinalar que o propósito desta cena é compartilhar alguns dizeres sobre os primeiros dias de convivência no âmbito escolar com novos e antigos amigos.

5.2 A entrada do esconderijo: um jardim oculto

O segundo ambiente acontece no pátio da escola M.M, onde surge uma porta misteriosa, que parece ter sido feita com uma espécie de pó, semelhante ao giz. Nossa aventura começa na escola, porém, tencionamos inverter os papéis. Essa narrativa, construída com as crianças, busca uma conexão com o filosofar infantil, e acontece na experiência de alteridade de ambos os lados; liga-se à imaginação, ao não pensado, por isso nada tem a ver com conteúdo e disciplinas, tão pouco com uma história a ser dita, lida e também finalizada.

Com efeito, a peculiaridade da porta reside no olhar das crianças, pois os adultos não podem vê-la. Os contornos da porta não somem com o passar das mãos, mas quando inserido no mundo das possibilidades infantis, a porta misteriosa pode ser aberta, mesmo que tudo que exista dela seja um rabisco na parede. Nesse ponto, lançamos o convite à experiência, uma saída dos limites cotidianos das crianças, investindo na imaginação, no brincar, no desabrochar do filosofar. Levamos em consideração esse momento de escuta das vozes, misturadas ao fascínio do imaginário. Desta forma, elaboramos a segunda cena de nossa narrativa;

Cena dois: O pátio da escola margarida Miranda estava cheio, como de costume, era hora do intervalo e a turma do 3º ano do fundamental I, no turno da manhã estava se divertindo com as brincadeiras (brincadeiras que eles gostam). Até que (personagem com maior percepção do jogo) chama atenção dos amigos para uma porta. As outras crianças podem ir verificar.

Seguindo esse caminho, a trama continua com a chegada das crianças ao jardim mágico, que fica por trás da porta. As expectativas que decorrem deste início do jogo não podem ser registradas com objetivos, pois não podemos antecipar, ou prever a reação dos personagens após a passagem. Neste sentido, o que mais se sobressaiu com nossa segunda cena foi o acolhimento, o início de uma experiência de partilha, que aconteceu entre eles e nós. Desta forma suscitamos em abordar as vozes, os dizeres, tudo que emana da vivência das cenas em outro momento desta elaboração.

5.3 Uma conversa em outro mundo: o anfitrião mago

Depois que os personagens chegaram ao jardim, as crianças ingressam no terceiro ambiente, um jardim ensolarado, com muitas flores, plantas, grama. Mas há uma grande pedra no centro. É importante ressaltar que apesar de fornecer uma possível descrição do jardim, nos interessou ouvir como as crianças poderiam descrevê-lo, então chegou o momento que nossas palavras foram guardadas, nossa ideia de jardim começou a ser desmontada, desaprendida, passamos a ouvir inúmeros achadouros, pensares, que iam se manifestando pouco a pouco. Para essa cena, apostamos na imaginação iniciando uma aproximação com a infância do pensamento fora de uma realidade escolar, mesmo que ainda dentro da escola. Desejamos com esse momento nos preparar, na medida do possível, para as perguntas, palavras desconhecidas, que estavam começando a surgir, pois conforme nos lembra Proa (2004, p. 16):

A infância é a possibilidade aberta da mente, ou, se preferimos um termo mais ambíguo e mais venerável, do “espírito”. A infância nada mais é que o possível do espírito. E de que necessita um espírito para se mover no espaço que vai do possível ao atual? O que lhe falta para crescer, para fincar raízes, para florescer?.

Essa mobilidade do espírito que relata Proa (2004), anunciando também mais duas perguntas sobre o que poderia estar faltando para acontecer tal movimento, foi a incompletude que encontramos no jardim, quando finalizamos nossa descrição, e deixamos que outros elementos fossem surgindo; nos deparamos com pensares tão singulares, detalhistas, que a cena só pôde ser chamada de cena após essas vozes. O incessante começo dado pelas crianças foi o momento mais oportuno para apresentação de nosso primeiro NPC³¹. Esse personagem atuou como um guia no mundo de Arken³², colocando para as crianças pequenos desafios, os situando na trama. Inicialmente pensamos em um homem pequeno com chapéu pontudo, usando uma túnica com uma longa barba, porém nas vozes das crianças, esse personagem ganhou uma outra descrição, que contaremos mais adiante.

O mago recebeu as crianças, mostrando-se alegre, mas ao mesmo tempo escondendo uma preocupação. Soso³³ pede que eles encontrem outras crianças perdidas, que passaram por essa porta antes deles. O pedido de ajuda do mago é o convite para que as crianças circulem por todo lugar, e assim possam conhecer esse mundo, que também é deles. Quando fizerem isso,

³¹ Personagem criado no jogo pelo narrador da trama do RPG, neste caso, por nós.

³² Nome do mundo em que as crianças estão, assim que passaram pela porta. Uma terra da imaginação que começou conosco, mas foi recriada e inventada pelos participantes em diversos momentos.

³³ Nome imaginário do mago.

todos serão recompensados e a porta será refeita, mas para chegar a esse intento, os personagens que antes eram desenhos feitos durante nossas rodadas de conversa, além do próprio preenchimento das fichas, como uma dessas atividades, ganharam vida, e as crianças poderiam movimentar suas criações.

Para incrementar este acontecimento relacionaremos o primeiro episódio do desenho *caverna do dragão*³⁴, posto que os participantes assinalaram o contato com o desenho na TV aberta, algo demonstrado durante as conversas paralelas sobre desenhos, filmes, que aconteceram em nossas primeiras conversas na escola. Tal escolha também sustenta-se pela aproximação deste desenho com o jogo, posto que é uma das mais famosas referências para jogadores de RPG em todo mundo. Nesse momento realizamos uma pausa, com intuito de assistir esse episódio, utilizando recursos audiovisuais disponíveis na escola. Quando a sessão foi retomada, o mago fez a entrega de alguns presentes mágicos para que eles possam conduzir sua jornada, assim como acontece no primeiro episódio do anime; na continuidade os personagens escolhidos poderiam assumir.

Cena três: O mago Soso estava sentado em sua pedra, no meio do jardim, ele olha os visitantes, cada um deles, e espera que as suas perguntas. Soso é uma pessoa pequena, como aquelas que fizeram a porta na outra noite, mas ele parece preocupado, e está curioso com os novos visitantes que chegaram a Arken. Feitas as apresentações o grupo pode ver

- Meus pequenos viajantes, bem vindos ao mundo que nasci. O que posso fazer por vocês?

O mago Soso é um intermediário entre Arken e as crianças para que elas possam transitar por esse mundo de mistérios onde se encontraram, porém, sem interferir nas decisões de cada um, aparecendo em momentos não solicitados, ou devido à necessidade de sua presença, pois a voz intempestiva da infância, seus pensamentos, a expressão singular de seu filosofar, são invenções únicas, que não podemos controlar, inventar, dar sentidos, mas apenas ouvir e refletir sobre o poder desses dizeres para nós mesmos, para aquela infância que também nos acontece.

³⁴ Dungeons & Dragons (Caverna do Dragão - título no Brasil) é uma série de animação coproduzida pela Marvel Productions, TSR e Toei Animation, baseada no jogo de RPG homônimo. A série possui 27 episódios divididos em três temporadas, transmitidas originalmente entre os anos de 1983 e 1985 pela rede de televisão estadunidense CBS.

5.4 Crianças construindo mundos: no tempo do aión tudo é possível

Somos apenas uns bebezinhos brincando, se é que a senhora tem razão, dona. Mas quatro crianças brincando podem construir um mundo de brinquedo que dá de dez a zero no seu mundo real. Por isso é que prefiro o mundo de brinquedo. Estou do lado de Aslam, mesmo que não haja Aslam. Quero viver como um narniano, mesmo que Nárnia não exista.

(LEWIS, 2009, p. 369).

O fragmento do livro e também a obra completa: *As crônicas de Nárnia*, contribuíram para nossa elaboração inicial de cidades, jardins, florestas, pois, nos disse com belas palavras, que tínhamos um compromisso com as crianças, pautado pelo encontro, que pudesse sempre deixar a palavra com elas, para que esse mundo iniciado no RPG pudesse ganhar vida. Como cita Lewis (2009), consiste em um mundo de brinquedo, que também nos envolve. A intenção com essa cena é observar como as crianças interagem em grupos diante de um espaço que geralmente visitam com os adultos. Que tipo de pensamento emana dessa relação? Quais as novidades que pontuam as crianças sobre os lugares que elas convivem, pois buscamos as lacunas, aquilo que não encontramos em nossa cultura, sobre a percepção infantil, admitindo, em primeira instância, que essas formas de entender o mundo existem, se desenham em linhas escritas, presentes no exercício da voz.

Assim, continuando nesse ritmo, apontamos o final da estrada, que leva à saída do jardim, onde existe uma cidade; as crianças podem ler na entrada “Tunia”³⁵. O centro é movimentado, como a cidade em que vivemos, mas não tem carros, ônibus e as estradas são de terra batida, onde há cavalos, bois, galinhas e outros animais. Nessa parte, planejamos ouvir o que as crianças dizem dos espaços de convivência que frequentam, como elas poderiam contribuir com esse cenário. Existem vários lugares na cidade, mas nem um deles ainda foi criado. Utilizamos apenas um, a feira, composta por mercados e vilas, sempre lotados de pessoas, grandes e pequenas e alguns seres mágicos que estão vendendo seus produtos.

Essa feira diferente tem duendes vendendo frutas, gatos de vestidos ou botas, ou qualquer outra coisa que seja dita e pensada. Por outro lado, a passagem pela feira também é importante, dado que haverá o encontro com o mago Soso disfarçado de um dos seres feirantes. Nosso interesse também foi de acompanhar como o grupo reagiria diante de uma cidade onde não há nem uma criança, apesar de tantas coisas mágicas e fabulosas. Parece que apenas adultos

³⁵ Essa é uma cidade de Arken; existem muitas outras. O intuito é manter sempre uma porta aberta para o retorno das crianças.

e seres mágicos circulam por Tunia. Cabe-nos aqui deixar a curiosidade fluir, para que indagações elaboradas por elas possam habitar também as nossas perguntas. Alertamos que inicialmente construímos duas cenas sem a participação das crianças, porém julgamos um movimento interessante e também arriscado criar ambientação no ato da vivência do jogo, de tal forma que as próximas cenas carregam também construções de cenários, NPCs, traços do pensamento de nossos interlocutores. Então, ao invés de levar toda ambientação já pronta para utilizar nos encontros, optamos por construir a partir da terceira cena essa parceria.

No sentido de não levar algo já pronto, para que não fosse semelhante ou associado a uma atividade planejada, com suas regras e tempos definidos, buscamos o descenso, a desmesura, então, realizamos esse movimento de criação compartilhada. Com isso apresentamos aos participantes o que Lopes (2017) assinala como “Não algo”³⁶, uma escrita sem objetivos, que apesar de possuir linhas e letras, escapa em objetivos e significados. Por essa trilha, continuamos criando, ouvindo, inventando, redescobrimo também nossa fantasia dialogando com a infância presente em nossas experiências.

Cena quatro: A estrada leva para fora do jardim, de onde surge as portas da cidade de Tunia. Assim que o grupo chega, podem ver as luzes, os duendes, os seres habitantes da cidade, até mesmo ursos gigantes vendendo grandes potes de mel. São vários bancos, igual a nossa feira de Caruaru, onde podemos comprar de tudo, lá se pode comprar o que se imagina, coisas que não podemos ter aqui no mundo que conhecemos. É possível comprar um pó de fada para todas as doenças? Ou uma poção que faz voar? Ou um livro que fala? Tudo isso podemos comprar em Tunia, em sua grande feira. Mas lá também é o lugar das perguntas, o que os visitantes gostariam de saber?

A cena quatro possuía poucos elementos quando pensamos em sua organização, porém seguindo nossa proposta de construção compartilhada, destacamos um ponto que chamou nossa atenção, referente à criação de NPCs, algo que foi um passo dado pelas crianças, que agora assumiam uma posição diferente no jogo, saindo da condição de participantes, indo mais além, lançando tracejados, ideias, não apenas nos cenários, mas incluindo os personagens e suas modificações. Tais contribuições foram acolhidas, entrelaçando-se também com nossos pensamentos para os personagens dentro da trama.

³⁶ Por que escrevemos? Por ter algo a dizer ou justamente por não ter? Parece-me que poderíamos escrever os mais diversos textos pelas mais diversas razões. O movimento que leva uma pessoa a escrever poderia surgir de um desejo, uma vontade de comunicar algo, dizer algo a alguém, ou por não ter algo a dizer, e, assim, começar a escrever esse “não algo” (LOPES, 2017, p. 355).

5.5 A escola misteriosa de Tunia: onde os adultos estudam as crianças

Saindo da feira, os personagens encontraram a escola de magia, pois segundo o mapa dado por Soso, que estava escondido no pote de mel do urso, está diante deles, mas eles não poderiam vê-la, porém após alguns passos poderiam sentir o bloqueio de uma parede. No mapa onde fica o X da escola, existe também uma charada:

“Para me ver é muito fácil, pinte minhas cores e faça meus traçados”.

O prédio só vai aparecer quando todas as crianças começarem a desenhar suas partes, usando uma caixa de lápis disponível com um dos personagens. Nesse ponto temos uma inserção das crianças no jogo, onde elas possuem total domínio do cenário. São as crianças que devem dizer o que seria uma escola feita por crianças, como elas deveriam ser parecida, como ela é construída. Desejamos ouvir e incorporar esses detalhes no cenário. Após essas inserções, tal como a porta mágica, eles podem entrar, e lá dentro vão encontrar apenas adultos.

São na verdade funcionários da escola, professores, que buscam entender o que aconteceu com as crianças; seria uma tentativa de tornar a instituição mais convidativa para esses alunos, que supostamente deixaram a cidade, incluindo a escola, sem motivo aparente. Esses adultos se reúnem todos os dias para formular estudos, práticas, julgando que o “problema” reside no enigma da infância. Talvez, se ele for solucionado será possível fabricar uma infância, assim trazer as crianças para a cidade. Sob a égide dessa certeza, aguardamos o que será dito pelo grupo de crianças aos adultos, mutualmente desejamos privilegiar nesta cena a noção de infância outra, indomável, que não pode ser escrita em palavras, escapando à conceituação dada pelas teorias, desafiando o tempo de *kronos*.

Cena cinco: Quem já se viu, uma escola de adultos, para que eles possam estudar a infância, parece que se procuram fabricar uma infância, uma forma de lidar com ela. Essa é a escola que foi construída pelos duendes, um presente para as crianças, mas que hoje encontram-se apenas ocupada por adultos. Nem uma criança é vista em Tunia a mais de 500 anos, apesar de todos os estudos, somada aos esforços das pessoas, essa realidade parece que não vai mudar nem tão cedo.

Falamos aqui de uma infância de pluralidades, exercida como condição, ao invés de fase, conhecida das crianças, tão estranha aos adultos (LARROSA, 2006). Essa interrupção nos estudos, nas práticas consolidadas, naquilo que a escola já declara como saber e poder, representa “intensidades criadoras, disruptoras, revolucionárias, que só podem surgir da

abertura do espaço, no encontro entre o novo e o velho, entre uma criança e um adulto” (KOHAN, 2007, p. 98). A incorporação desta cena é o pilar deste encontro, assinalando para nossa aproximação o que não está escrito, pois é uma alteridade que reside em um outro, diferente e fugaz, que muito tem a dizer, porém em sua própria língua.

5.6 A árvore das infâncias: cada folha conta uma brincadeira de criança

Alguns seres não estão nem na sociedade nem em uma ensonhação. Pertencem a um destino isolado, a uma esperança desconhecida. Seus atos aparentes se diriam anteriores à primeira inculpação do tempo e à despreocupação com os céus. Ninguém se oferece para pagar-lhes um salário. Diante de seu olhar se funde um porvir. São os mais nobres e o mais inquietantes.

(BÁRCENA, 2010, p. 29).

Na consideração desta infância peculiar, repleta de pensamentos, escrevemos um ponto do jogo onde as crianças pudessem falar daquilo que é importante para elas, que inclusive poderia ser guardado. Tal ação corresponde ao nosso intento, de nos aproximar da alteridade infantil por meio de um filosofar, que ao mesmo tempo acontece de um porvir, de uma experiência. Quando nos referimos à experiência, trilhamos um outro sentido, sem significado, pois a interpretação mais usual da palavra, que nos acompanha, direciona para outras expressões caras à nossa época, tais como: sujeito da informação, experimento, e outras vinculações ao conhecimento, e afasta-se do que buscamos tencionar com o RPG. Com isso, tal como dito por Kohan (2007), temos uma infância que contraria o tempo das cronologias, dos experimentos, divergindo sentidos, uma condição do pensar.

Desse modo, Agamben (2005) nos convida a refletir sobre as dificuldades que nossa sociedade contemporânea, demarcada por diversas temporalidades, centrada na informação e no experimento, quando se trata de abrigar uma experiência sem significados, que em contrapartida não é conhecimento, não é informação. Por isso o enigma da infância está assentado em acontecimentos, momentos únicos, eventos, algumas vezes interpretados como banais, corriqueiros, sem importância, mas que justamente ali podem acolher uma joia inestimável, carregadas como tesouros por toda uma vida, tal como dito nas palavras de Agamben (2005, p. 22-23):

Todo evento, por mais comum e insignificante, tornava-se a partícula de impureza em torno da qual a experiência adensava, como uma perola, a própria autoridade. Porque a experiência tem o seu necessário correlato não

no conhecimento, mas na autoridade, ou seja, na palavra e no conto, e hoje ninguém mais parece dispor de autoridade.

A palavra, o conto, a própria voz são os únicos caminhos para que possamos nos aproximar desses momentos, sem deturpá-los com perguntas. Desejamos ver a pérola que pode circundar tais eventos com o advento desta cena. Para isso criamos a árvore das infâncias, onde todas as crianças que passaram por Tunia deixam marcados nas folhas dela alguns dizeres, que podem ser qualquer coisa, não falamos apenas da sonoridade da voz, foram as crianças que indicaram o que poderia ser marcado ali. São esses acontecimentos repletos de porvir, desconhecidos das escolas, dos escritos, que movem nosso estudo, pois acreditamos que eles partem do pensamento em movimento, encontrando-se com alteridade. Por esse viés criamos a ideia desta árvore, considerando tudo que foi exposto pelas crianças como um momento de singular importância, um invólucro da experiência por onde resplandece o filosofar.

As folhas eternas guardam o que eles não querem perder, pois esses acontecimentos expressam pensamentos, conceitos, que não podem ser planejados, previstos, apenas vivenciados. Desta forma, estamos à procura dessas marcas, algumas delas são experiências guardadas a sete chaves, levadas por toda vida. Não obstante a esse desafio de ouvir e presenciar um pouco sobre essas experiências, podemos encontrar na voz, nos gestos das crianças, muitos dizeres, achadouros que nos encantaram, nos fazendo refletir a todo momento sobre o que também guardamos nesses acontecimentos, para longe de serem apenas lembranças esquecidas.

Cena seis: A escola de Tunia também tem um pátio, lá mora uma árvore. Essa árvore é grande, seus galhos estão repletos de folhas, poderia ser uma árvore como qualquer outra que conhecemos, mas quando nos aproximamos delas vemos que suas folhas são de um brilho incomum. Suas folhas poderiam ser pedaços de papel de várias cores, e cada uma delas tem uma mensagem, uma lembrança, uma história, de uma criança que confiou nela para guardar algo, que ela considera importante que deve existir para sempre.

Esta cena foi pensada, inicialmente, como um elemento da escola; seria uma árvore sem voz, onde o destaque estaria nas suas folhas mágicas, assim como Ellcrys³⁷, a árvore élfica das crônicas de shannara. Porém, as crianças também mudaram essa descrição, aproximando-a de um outro contexto, unindo duas visões diferentes, pois se as folhas escondiam desenho quem poderia revelar esses segredos, neste caso, coisas boas, deveria possuir voz. Partindo de tal observação, adicionamos essa voz, além de olhos, expressões, deixando de ser apenas uma pista alocada no pátio da escola.

³⁷A Ellcrys é uma árvore descrita com a casca prata e folhas carmesim, criada pela ligação da terra com a vida, protege o mundo dos Elfos nas crônicas. <http://shannarabrasil.com/universo/racas-e-grupos/outros/ellcrys/> (acesso em: 12 ago 2016).

5.7 As sombras dos sapos: intempestivas e cheias de travessuras

Assim, deixando a escola, após conversarem com a grande árvore, mantendo resguardadas algumas de suas experiências, as crianças podem ver uma trilha de pegadas estranhas logo atrás da árvore. Essa trilha riscada na terra é longa e nela há um corredor de arbustos que leva até um grande lago. Essas foram nossa inserção no cenário, acrescentando a noite como um dos elementos, que por sua vez gerou novos detalhes que foram sendo cuidadosamente tecidos pelas crianças. Dessa forma, continuamos a descrição após essa construção, falamos da inúmera quantidade de sapos que estão reunidos ali.

Esperamos o contato do grupo de crianças para explicar-lhes o motivo pelo qual as sombras estão inquietas. Na fala destes NPCs está presente a noção de alteridade, que se distanciou dos sapos, que hoje não conseguem mais ver as sombras como antes. Desta forma, atribuíram a elas imagens do que deveriam ser, sombras, reflexos de luz, sem voz, que estão ali apenas como uma passagem, somem e voltam outra noite. Os sapos se apoiam em suas crenças e acabam perdendo a visão, a escuta para essas sombras diferentes; assim, acatam passivamente uma verdade que não é a deles; foi cuidadosamente imputada por um outro NPC, como um saber totalmente acabado sem nada a dizer. Assim, desejamos compartilhar com as crianças alguns pensamentos sobre tal prática.

O propósito desta cena está assentado na prerrogativa social que é instituída àqueles que vivem a infância, onde suas palavras, suas ações e seus pensamentos são secundarizados quando compreendidos exclusivamente como encaixes em alguma razão, conhecimentos, quando na verdade, tais vozes e pensamentos sobressaem-se do escopo das verdades, de um conhecer, caminham na trilha oposta, configurando mais um desaprender do que uma aprendizagem, uma afirmação de algo. Começamos com essa cena uma abordagem do desdizer, pois se tais práticas podem ser instituídas, se é possível secundarizar, negligenciar a voz infantil, assim como os sapos fazem com suas sombras, o que dizem as crianças frente a essa situação? Tínhamos essa inquietação e as crianças não nos deram respostas. No lugar delas, falaram, riram, imaginaram, constituíram um dizer que nos deu muito o que pensar, principalmente para o próximo personagem, que segue na cena seguinte.

Cena sete: Todos os sapos da lagoa estavam reunidos, pois hoje era uma noite especial. Eles aproveitam à lua cheia que ilumina todo lago para fazer seu melhor concerto à luz da lua. Dar para imagina a quantidade de sapos que tinha ali? São muitos, cada um fazia um som diferente, até que entre as fileiras desses sapos, todos bem organizados em filas, era possível ver a luz da lua

sobre eles. O que acabava criando as sombras. Mas não eram sombras quietas, essas eram bem diferentes, elas pulavam de um lado a outro, faziam outros barulhos diferente daqueles feitos pelos sapos cantores, quando digo diferentes, falo que não era nem feio nem bonito, pois não dá para classificar. Uma dessas sombras resolve pular da lagoa para falar com vocês
- Olá! Bem vindos ao nosso concerto.

Os sapos foram uma ideia que partiu de um incidente na sala de aula, onde esse visitante acabou entrando na sala e causando diferentes reações, também surgindo questionamentos sobre sua estética, problematizando o que realmente incomodava nele. Outro ponto que também nos chamou atenção foi o acolhimento, justamente por sua diferença em relação a outros animais do convívio social. As crianças discutiram entre si esse momento, até a saída do sapo. Por isso trouxemos para o jogo esse personagem, para abordar um pouco a ideia de alteridade, também do desaprender, do que seria ouvir a voz que parte da diferença.

5.8 Basik: o ladrão das infâncias

O NPC que transmitiu aos sapos certas afirmações, de que suas sombras eram apenas coisas sem importância, que não transmitiam nada de coerente para eles, justamente por não negarem suas infâncias, é o dragão Basik, responsável pelo sumiço das crianças, e também outras ações que julga necessárias para tentar aprisionar a infância de Arken, pois, apesar dele dizer a todos que devem se afastar desta condição, na verdade tem como objetivo tentar conquistar todas para si, pois para ele é um conhecimento que ainda não possui. Assim, na continuidade desta cena, o grupo encontrará uma pista sobre esse personagem, além da fala de uma das sombras, revelando que outro grupo de crianças passou pela lagoa. Em detrimento desta informação, apresentaremos mais uma parte de Arken, uma floresta; tal como a cena dos sapos, ela foi demonstrada pelas crianças.

Nesse acontecimento do jogo as crianças entraram em uma parte da floresta mais escura; algumas usam suas habilidades definidas previamente nas fichas para guiar o grupo, encontrando outra trilha, dessa vez com tijolos, algumas marcas de sapatos na poeira. Mais adiante encontram uma pequena vila, dessa vez existem crianças e adultos. Tal como vem acontecendo até esse ponto, possuíamos uma impressão do que seria a vila, com casas pequenas, muita vegetação, mas após alguns relatos que nos davam outra percepção de espaço, todo esse conceito que tínhamos previamente começou a ser reinventado, confluyente com as cenas anteriores.

Cena oito: Amigos, obrigado pela ajuda! Eu gostaria de ajudar todos vocês de alguma forma, e também aquelas outras crianças que passaram por aqui, elas pareciam perdidas! Seguiram no caminho do dragão que rouba coisas, o Basik.

A sombra do sapo que protagonizou a cena anterior assinala o caminho para o encontro com o dragão. Basik é um personagem esperado, pois foi citado em conversas no intervalo; também aparece nos desenhos das crianças e em suas brincadeiras. Quando iniciamos a elaboração do jogo pensamos em um vilão para nossa campanha de RPG, entretanto não tínhamos ainda definido como seria, quando poderia aparecer, mas, no entorno do jogo, as ações, vivências em grupo oportunizaram o surgimento deste personagem, que por enquanto aparece na fala dos NPCs, principalmente na próxima cena, porém, nas últimas ações ganha um maior destaque.

5.9 A vila dos solitários: para onde foram as memórias de crianças?

Assim os adultos aceitam fazer-se larvas para que as larvas possam tornar-se mortos e os mortos, fazem-se crianças para que as crianças possam tornar-se homens.

(AGAMBEN, 2005, p. 47).

A vila foi criada com a intenção de abordar, dentro do RPG, o contato com uma situação de ausência de experiência, de ausência de alteridade. Trata-se de um lugar onde a experiência já não é possível, pois em seu lugar acontece o que Lima e Magalhães (2010) dialogando com Walter Benjamin caracterizam como *erlebnis*³⁸, uma experiência inautêntica, que visa substituir a experiência autêntica, trazendo um sentimento de solidão, isolamento, incapaz de abrigar alteridade. Erlebnis é um conceito que expõe como a nossa sociedade atual vem desenvolvendo um tipo de pobreza, que não se caracteriza exclusivamente pelo acesso a bens de consumo ou tecnologias, mas relaciona-se com a substituição de experiências autênticas pelas imagens delas (BENJAMIN, 1987). Essas experiências são passageiras, não atribuem memórias, e trazem sensações momentâneas de pertencimento a um determinado grupo ou

³⁸ Para Walter Benjamin, a pobreza da experiência na Modernidade consistiu na impossibilidade de *erfahrung* (experiência autêntica), ou seja, na impossibilidade da elaboração e comunicação da experiência coletiva, visceral, prenhe de um amplo ordenamento cognitivo do mundo: “a *erfahrung* (experiência autêntica) é uma experiência que se acumula, que se prolonga, que se desdobra [...] o sujeito integrado numa comunidade dispõe de critérios que lhe permitem ir sedimentando as coisas com o tempo” (KONDER, 1988, p. 72). Em suma, a ausência de *erfahrung* (experiência autêntica) evidencia um modo de perceber e de sentir próprio da Modernidade. Segundo o autor, a experiência, nos tempos modernos, foi substituída pela *erlebnis* (experiência inautêntica) – a vivência do indivíduo isolado (LIMA; MAGALHÃES, 2010, p. 147).

contexto, mas que na verdade quando se vão deixam um lugar vazio, como se nunca tivessem acontecido.

Os habitantes da vila encontram-se imersos nessas tramas do *erlebnis*, assim, no rumo desta ausência, contamos com o grupo de crianças para desvendar esse mistério, também nos dizer quais as suas reações, pensamentos, como elas filosofam a falta de alteridade, de momentos de experiência. Tendo em vista que já iniciamos essa abordagem com a cena anterior, agora apresentamos o que seria a impossibilidade do *erfahrung*, considerando que o grupo partilha de uma condição completamente oposta a essa lacuna diagnosticada pelo filósofo, possui um porvir, que pode assinalar a reinvenção desta condição de pobreza.

A vila foi pensada como um lugar em dois acontecimentos, as casas são acolhedoras, o lugar possui praças e pontes, e aparentemente corresponde ao que foi dito pelas crianças sobre espaços que pudessem favorecer mais a experiência do encontro, porém, chamamos atenção para existência de muitas crianças nesta vila, o que não aconteceu durante toda passagem pelas outras cenas. Todavia essas crianças parecem tristes, não interagem, pelo contrário, se escondem logo que percebem que o grupo chegou à vila. Elas não conversam entre si, as palavras trocadas são poucas, ditas em murmúrios, para que o grupo de participantes não possa ouvir. Na descrição desta cena realizamos uma inserção no cenário, alertando para uma praça com muitos brinquedos, mas nem um deles é utilizado, tudo está parado, no lugar de brincadeiras existe apenas um mural de fotos, de outro tempo. Outro ponto curioso é que algumas parecem fingir brincar, e outras tiram mais fotos para colar no mural.

Cena nove: A pequena vila fica dentro da floresta, ela é cheia de vaga-lumes, tem lindas casinhas que vão se misturando as colinas, com ruas de cascalho (paramos aqui, a descrição da vila foi incorporando elementos do pensar infantil). Soma-se praças com brinquedos, também uma fonte no centro, locais onde é possível correr e passear. Inicialmente começamos com uma pequena ideia de um povoado, as crianças conseguiram montar mais do que isso, uma mini cidade, do jeito que gostariam que fosse.

Por tal característica peculiar desta cena, criamos mais um NPC para socializar com o grupo, na figura de uma menina, que podemos inserir em qualquer parte do cenário, após as percepções dos participantes. Milena, o NPC criado, revela mais sobre os poderes e o pensamento deste dragão. Na concepção de Milena, antes era melhor, havia brincadeiras de verdade, mas depois de Basik tudo ficou igual, estático, substituindo por imagens, logo nada novo acontece. O encaminhamento desta cena alude a algumas palavras de Skliar (2008), ao reiterar o desconforto, a sensação de vazio que corresponde à tentativa de subtrair infâncias, dar-lhes outros rumos: “Quando subtraímos as crianças da infância, também algo se perde, se

evapora. E em ambos os casos permanece um certo gesto de desgosto e desconforto” (p. 16). Milena consegue perceber que antes era melhor do que agora, mas seus amigos continuam reproduzindo os males do feitiço provocado pelo dragão.

Cena dez (Milena): Basik diz que ser criança não é legal, a gente acaba muito, como é que ele disse a minha mãe, hummm, deixa eu lembrar, lembrei!. Iludidos, bobos, sem graça, fora de moda, que toda aquela meninice, sabe? Coisas que só agente faz, sonhos, que só a gente parece ter, nomes que a gente inventa, tudo isso não serve para ser adulto, uma perda de tempo total. Nossos pais ficaram loucos de preocupação quando ele disse que estávamos todos doentes, que essa doença veio lá de Arken até aqui, pois um bruxo muito mal chamado Soso fez isso com a gente. Olha, posso dizer uma coisa a vocês, eu não me acho nada melhor, mas meus pais falam que Basik é um dragão, e os dragões sabem o que dizem, eles são sábios, mas do que os bruxos. Ele fez isso usando um feitiço! Ele saiu daqui cheio de garrafas esquisitas levando coisas brilhosas dentro, depois.. pronto, a vila ficou assim, cheia de fotos, para todo lado, gostaram? Eu preferia as coisas de antes.

Milena conta suas angústias sobre crenças na incapacidade das crianças, nos perigos da infância, premissas que fazem alusão à concepção de infância dos escritos da modernidade, ressaltando também a questão da solução, de uma possível cura que seria ofertada pelo Dragão, algo que poderia ser ofertado aos adultos para que pudessem salvar as crianças, conduzi-las melhor. Gostaríamos nesta cena de privilegiar esses aspectos e ouvir o que dizem as crianças sobre esses pensamentos, tendo em vista que a voz infantil, o pensar, até mesmo nas referências contemporâneas não participa significativamente destes debates, iniciando timidamente um processo de ascensão em nossa época.

5.10 O jogo filosofia: uma tentativa de conquista

Eis que surgem gritos isolados e apaixonados. Como não seriam isolados, visto negarem “o que todo mundo sabe.
(DELEUZE; GUATTARI, 2006, p. 191).

Nesta cena nos aproximamos de um final parcial da nossa narrativa, posto que não se pode finalizar um jogo de RPG, tudo que é feito dentro de sua ambientação é passível de ser retomado pelo mestre ou por qualquer participante. Assim, o grupo se encontrar com as crianças que não percebem que tiveram suas infâncias roubadas, trocadas por imagens passageiras, que não desenvolvem o sentimento de pertencimento, tão pouco as toca. Todavia, por meio de Milena, elas conheceram essa realidade, interferindo nela. Neste ponto da narrativa, chega a hora de conhecer o temido dragão colecionador.

A despeito de Basik, como uma adesão ao jogo, demarcaremos algumas indagações, que ainda cintilam em nossos pensamentos, voltadas para a prática de um filosofar que desvela-se na audição das vozes infantis, na experiência de suas palavras (SKILAR, 2012). O dragão como revelado no cenário não usa poderes para realizar seu objetivo, valendo-se do diálogo com suas vítimas, onde seu maior trunfo é o conhecimento, além da crença de seu saber pelos habitantes de Arken.

Ele sempre possui uma resposta para todas as perguntas, tornando-se, assim, o mestre das imagens do pensamento, quando, na verdade, o que mais o assusta é o novo, inconcluso, ou seja, o filosofar em movimento, não controlado ou estático, que emana na alteridade, configura-se como o pai de todos os seus medos. Pensamos para essa cena o encontro das crianças com o dragão. Ao contrário dos sapos que receberam certos conhecimentos que os faziam acreditar nas ausências da infância, Basik é a fonte destes pensamentos no mundo de Arken; por sua vez, almejamos dialogar com as crianças, ouvir o que elas podem nos dizer quando recebem esses argumentos diretamente.

Cena onze: O que posso dizer de Basik é que como todo dragão ele não é pequeno, mas é muito, muito grande, com asas enormes, e claro, ele é bem feroz! Sem esquecer o fato dele ser o último dragão de Arken. E gosta de viver sozinho em sua montanha, não gosta de ser incomodado, é bastante conhecido, também por ser um colecionador de coisas preciosas. Depois que seu feitiço deu certo, ele capturou as infâncias de toda Arken, alegando para todo mundo que isso era uma doença, mas como nada pode ser tudo, sempre falta um pouquinho, as infâncias dos sapos escaparam, se esconderam em suas sombras, e também eram muito travessas para ficar paradas em uma garrafa, na lógica de Basik. A caverna de Basik ficou muito bonita, pois tinha muitas garrafas brilhantes espalhadas por elas, cada uma foi a infância de alguém de Arken. Quando seu corpo grande, escamoso se ergue, a parte de dentro da sua caverna vai ser revelada, lá, onde existem algumas garrafas.

Embora sejam os adultos que se apegam a perspectivas culturais, comportamentais das crianças, desejávamos escutar o que elas podem contar sobre algumas dessas premissas, além da forma como agem. Com isso, revelamos o anseio de Basik, sua tentativa de controlar a todos, até os estrangeiros que chegam desavisados, impedindo o filosofar, a criação de conceitos. Distribuindo imagens do seu saber, o grupo precisaria ficar atento às manobras de suas palavras, ou poderiam acabar tendo o mesmo destino dos primeiros visitantes.

Por essa lógica predatória, esse personagem vai tentar barrar, interromper, guardar, tudo que as crianças pensam sobre sua infância, o pensamento delas sobre si, sobre o mundo. No seu entendimento doutrinário, infância e filosofia são dois polos ambíguos, o primeiro é incapaz de exercer a razão sobre qualquer ação, e o outro pertence ao lócus do conhecimento secular, que

só pode existir no exercício enciclopédico, teorizável, algo que não faz parte e nem rima com infância. Nesta chave, a pergunta “as crianças filosofam?” receberia um não, dificilmente conseguiriam, lhes faltaria discernimento para alcançar esse saber. De fato, nessa compreensão canônica da filosofia, uma eterna repetição de si mesma, com a qual se mantém uma relação mais afastada da experiência, o filosofar encontra-se entre limites.

Todavia, pontuamos com o pensamento de Kohan (2010) um devir característico do filosofar, que diz algo para essa forma de compreender a filosofia. Esse devir torna-se mais próximo desta infância germinada pela meninice, enquanto alteridade e estranheza, filosofar e pensamento. Parece-nos que por esse viés assinalado por Kohan (2010), filosofia não é pragmatismo, possui gritos que negam verdades, capaz de surpreender o dragão e junto à infância podem até mesmo virar esse jogo, que supostamente para ele já foi vencido.

A filosofia escapa a todas as pretensões de captura, inclusive as que surgem desde a própria filosofia. Como conceito e como instituição ela resiste às pretensões de seu fechamento, de sua totalização ou universalização. Não há como encerrar em um único lugar a filosofia e sua prática, seu movimento histórico, seu devir intempestivo, o que se faz em seu nome (p. 157).

O segredo, então, seria considerar tal devir para repensar o “não”, dada a pergunta sobre possibilidade e impossibilidade do filosofar com as crianças, para que o mesmo possa ser riscado; porém, não se trata de intuitivamente substituí-lo com apenas um sim, mas a partir da audição das vozes nessa cena, daquilo que nos será dito na conversa com o dragão, vislumbrar o quanto esse sim pode ser ampliado, sussurrado de várias experiências e diferenças, assumindo que “poderíamos encontrar uma infância da filosofia em lugar de ocupar-nos tanto da filosofia da infância. Falaria, pois, de um novo início, de um novo começo, em suma, de uma nova filosofia” (KOHAN, 2007, p. 29). São esses pensares que sustentam esta cena, nos brindar das faíscas de novidade, crepitantes das chamas do devir criança, como um filosofar a própria filosofia, a própria sabedoria, exercendo alteridade em todos os momentos de voz, redesenhando palavras, fazendo surgir os gritos que negam as verdades, como bem pontuam Deleuze e Guattari (2003), em seus escritos. Na próxima cena, as perguntas com supostas respostas prontas serão lançadas às crianças, onde o “tudo” que alega Basik poderá ser desafiado pela exterioridade, por aquilo que está à margem, justamente a voz desconhecida das crianças.

Cena doze: Basik, vai dar a volta nas crianças, ele usa seu poder para manter sua atenção nele (fazer os teses com dados, para testa as resistências). Talvez uma boa conversa, alguns pedidos possam resolver essa situação. - Olá meus

pequenos, como estão? Foi longa a viagem? Em que posso ajudá-los? - Crianças, podemos jogar o que eu chamo de filosofia? Sim, filosofia, o jogo da verdade e da sabedoria. Ele é assim, eu vou dizer o que penso, tudo que é a infância, e vocês só podem me vencer se conseguirem escapar das minhas verdades, não adianta inventar coisas, eu tenho como saber, lembrem, eu sei de tudo, minha razão é superior a de vocês. Vamos começar? Ahhh, e claro, se vocês vencerem podem ficar com seus amigos.

Essa é a primeira cena do jogo proposto pelo Dragão, onde a única certeza é sua “sabedoria”, posto que seus argumentos são revestidos de supostos conhecimentos sobre a infância, assumindo pensamentos baseados em interpretações dadas à infância em diferentes períodos. Porém, o filosofar das crianças sobre coisas impensáveis para o dragão o colocou em dúvida, e assim, toda sua argumentação perdeu o sentido de ser; a tal vitória certa foi dissipada pelos sussurros da infância. A forma como aconteceu com as vozes das crianças compõe toda esta cena, por isso alertamos que apresentamos um fragmento inicial nesta parte, sua totalidade encontra-se no decurso do jogo.

5.11 Infância interrompida: tempos outros

O vínculo com os grupos nos moveu durante toda vivência do RPG, salientando o intercambiar de experiências. Assim, deflagramos nessa cena um final parcial do nosso jogo, pois nos guiamos, de acordo com a forma do RPG, que versa por uma campanha, uma trama, que não ganha um final, mas desdobra-se em evanescentes recomeços. Depois do encontro com Basik, o grupo finalmente poderá interagir com as crianças perdidas. Nosso intento para essa ação sustenta-se na abordagem do tempo das crianças, nas memórias, naquilo que elas pensam, filosofam, inclusive quando encontram outros que não elas vivendo a infância, falamos do encontro entre crianças e adultos na mesma condição, sem o tempo para separá-los.

Desta forma, Skliar (2008, p. 38) escreve que “O tempo das crianças não é evolutivo. Se o fosse, se passasse de um estado primitivo a um estado terminal, morreria”. Kohan (2005) também nos chama atenção para esse deslocamento, um tempo de alteridade, um tempo de filosofia, um tempo de experiência, por isso não medido, não apreendido, apenas pode se transbordar em sentimentos, brincadeiras, memórias, essências. Nessa linha, onde o tempo se perde, a verdade se desmesura, falamos da penúltima cena.

Cena treze: Basik foi confrontado em seu próprio território de sabedoria, pela artimanha que usou, no final, tudo que restou do grande dragão foi um dragão bebe, que sentiu saudade das coisas que as crianças o fizeram perceber, e achou melhor parar de ser o reflexo de um dragão adulto. Mas as crianças, não

voltaram a ser crianças, elas ainda são adultos, e não se lembram de nada que aconteceu, nem quem são, nem por onde chegaram a Arken.

Essas crianças foram interrompidas em suas infâncias, assim, correlacionamos aqui a noção de tempo evolutivo, criada com os romanos, perdurando até os dias de hoje (KOHAN, 2007). Uma criança interrompida, recoberta pela imagem de um adulto, pode ser reconhecida pelas outras crianças? O tempo que supostamente separa o adulto da infância corresponde ao filosofar infantil? São inquietações nossas que surgiram no bojo do acontecimento, incrementando esse momento. A linha cronológica define exatamente a posição da infância na vida humana como uma fase que vai supostamente deixando recordações, sem misturar-se às próximas fases; porém, nosso interesse é ouvir das crianças o que é dito por elas acerca deste tempo, qual suas percepções sobre as interrupções que são impostas pelos adultos. Após essa vivência elaboramos a próxima cena, sem dar-lhe o status de final, pois trata de uma conversa com o mago, que revela às crianças sua identidade, agradecendo a cada um pela jornada na terra de Arken e por todos os pensamentos que foram compartilhados.

Cena quatorze: Um dos presentes que Soso deu para os personagens contém a chave do segredo, ele é uma dica na verdade para a solução, pois é uma folha da árvore das infâncias. Lá foram guardadas as memórias da infância. Soso está na saída da caverna, ele parece bem mais feliz do que antes quando encontrou as crianças logo no começo do jogo. As crianças transformadas em adultos desacreditam onde estão, elas começam a se belisca, pois para elas tudo isso é impossível. Soso é impossível, o dragão não era real, essas crianças diante deles também não. Adultos não podem acreditar em brincadeiras isso não faz parte deles. - Meus pequenos guerreiros, vocês acharam meus amigos perdidos, sou muito grato a todos. Não vou esquecer que ensinaram a Basik uma lição, sabe, vou contar um segredo, esse pequeno dragão é o meu irmão mais novo. Soso se transforma em uma grande dragão branco. - Desculpem, mas eu precisava, quem daria ouvidos a um dragão? Nossa fama não é muito boa no mundo de vocês. Mas isso não importa agora, pois finalmente vocês podem ir para casa com minhas outras crianças que a muito esperam por isso.

Essas foram as últimas palavras que podemos escrever na ambientação, porém, como dito anteriormente, não significa que todo universo de Arken não possa mais ser retomado. Deixamos em aberto, considerando que a porta no pátio da escola sempre vai estar lá, para que os olhos infantis possam apreciá-la, que todas as vozes ditas, que extrapolam os significados, continuem da forma que se revelam, criando do modo único que fazem, convidando pesquisadores, professores, todos que lidam com a infância a mudar olhares, a praticar novos dizeres, novas escutas. Por isso, referindo-se a essa potência, não poderíamos escrever uma cena de fechamento, posto que nos faltaram pensamentos para encerrar uma experiência, então,

deixamos que sua vacuidade permaneça, sem o peso do tempo, sem obrigação de ser palavra final.

6 CIRANDA DE VOZES: CENAS DE EXPERIÊNCIAS E ENCONTROS COM OS DIZERES E ALTERIDADES DA INFÂNCIA A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA DE FILOSOFIA NA ESCOLA

A presente seção expõe as vivências com o RPG, decorridas dos encontros com as crianças, onde apresentamos um esboço inicial da ambientação, e a partir das vozes e pensamento, podemos construir cada cena, apresentada na seção anterior. Assim, pontuamos o primeiro movimento que foi constituído por uma roda de conversas sobre o RPG. Falamos um pouco de sua história relacionando com o que elas conhecem hoje, o que utilizam no formato de aplicativos, leituras, jogos. Elas se mostraram interessadas quando falamos dos jogos virtuais. Lucas demonstrou conhecer essa realidade quando nos disse o nome de um dos mais famosos que tem o RPG como base. Lucas nos diz “League of Legend!”, realizando uma associação com esse tipo de jogo. Assim, pontua o conhecimento tecnológico infantil que está cada vez mais próximo das crianças, tal como aponta a próxima imagem.

QUADRO 4 – Registro dos primeiros acontecimentos do jogo, na sala dos professores da instituição pública na cidade de Caruaru- Pernambuco.



Fonte: A Autora (2016).

Embora parecesse comum a prática do jogo, podemos notar a curiosidade para esse elemento, demonstrando que estávamos levando algo não familiar em um universo de percepções singulares sobre os jogos. A partir desta correlação podemos falar de outros segmentos que fazem referência ao RPG; recordamos animações como caverna do dragão, que é bastante popular, tanto para nós, como para as crianças, pois é um desenho animado ainda

disponível na TV aberta. Quando mencionamos esta animação perguntamos quem assistiu; eles levantaram a mão, poucos usaram a voz, apesar de o ato de levantar suas mãos já era o suficiente para dizer “sim”. Por tal ação destacamos que gesticular no lugar de emitir sonoridades tanto para negar como para proferir o sim parece ser um traço marcante na relação entre adultos e crianças, professores e alunos.

Em virtude disso refletimos acerca desse dizer, pois conforme Silva e Lima (2016, p. 258), “O silêncio pode dizer aquilo que as palavras não conseguem, ele usa outras ferramentas para desmontar tudo aquilo que fora dito sobre o pensar e viver de maneira universal”. Por isso o ato de levantar a mão para representar uma palavra não poderia passar despercebido, pois, em se tratando de crianças, levamos em consideração a influência do comportamento escolar de um modo geral, onde elas também são ensinadas a exercer uma postura frente aos adultos, seja ele o professor, ou outras figuras de convivência. Assim, o modo de agir na presença de adultos apresenta significativas diferenças, como acredita Sarmiento (2003) ao relatar que lidamos com certo ofício, um papel a ser exercido frente aos adultos, que se estende também para o comportamento escolar.

Mais do que isso, a administração simbólica da infância configurou um ofício de criança (Chamboredon & Prévot, 1986; Sarmiento, 2000, 2001), “intimamente ligado à actividade escolar, mas claramente enunciado nos seus traços comportamentais, como sendo inerentes ao desempenho activo pelas crianças de papéis sociais imputados (p. 4).

Contudo, percebemos que o silêncio desencadeia gestos, apesar de estar no bojo de práticas administrativas da infância, consolida-se também como uma resposta a elas, provocando outras formas de expressão. Mas, vale lembrar que a escola em si também proporciona uma experiência de multiplicidade comunicativa. Os traços comportamentais apontados por Sarmiento (2003), embora bastante presentes, também dão lugar a uma diferença. Notamos essas outras expressões no mesmo lócus de onde parte o silêncio, considerando que em outros espaços de convivência, como no intervalo, o mesmo torna-se ruído, barulho e voz, pois perguntas feitas no pátio, fora da sala são respondidas com som, com outras perguntas e também sorrisos. Por exemplo, citamos uma conversa entre crianças, que aconteceu durante as observações no intervalo, quando Jonata começa a cantar uma música que não conhecemos, Daniele e algumas meninas improvisam uma dança; notamos que a descontração, o movimento, a voz, tudo se mistura, diferente do que é instituído dentro da sala.

Assim, lembramo-nos desta outra criança, para longe dos ofícios, dos traços comportamentais indicados. Por outro lado, buscamos nesses pequenos gestos, nos olhares, nos

sorrisos, experiências, pensares, considerando que essas interações não deixam de ser também vivências da escola, que, por sinal, abrigam a música, também a dança, as brincadeiras, posto que lá, nesta outra vivência escolar, os comportamentos, as influências das expectativas podem ser deixados de lado. O desafio com o qual nos deparamos foi: como dizer às crianças que, também em nosso jogo, elas poderiam agir ao seu modo, tal como o fazem no pátio da instituição, mantendo sua voz, suas expressões, o que quiserem; cabia a nós a sensibilidade para ir até seu encontro. Desta forma, podemos relatar que mudamos algumas palavras, reinventamos o que já tínhamos planejado para esse momento.

Tratava-se de uma tentativa de aproximação desses momentos, que pudesse comunicar à criança que não tínhamos a intenção de solicitar a presença delas para uma atividade de perguntas e respostas, ou reproduzir algum lúdico na escola. Nossa intenção era justamente criar as condições que possibilitassem um desaprender de ofícios e posturas, queríamos encontrar essa criança, que transbordava sua infância pelas arestas do intervalo.

Por tal intenção lançamos uma pequena centelha de curiosidade ao pontuarmos o que é possível com o jogo, sem apresentar suas regras e os objetivos do mesmo. Assim, segue um pouco de nossas palavras: “RPG é sair de um lugar para outro, nesse outro lugar, pode ter tudo que vocês quiserem”. Ao invés de apresentar para eles um jogo, sob a prerrogativa de realizações de etapas como geralmente são organizados outros tipos de sistemas, alertamos que o RPG não estava imerso nesta base. Ele poderia abrigar diversos personagens familiares ou não às crianças. Nessa direção, como uma forma de aproximar, utilizamos o universo de caverna do dragão para criar esses apontamentos, demonstrando como poderia ser um mundo criado no RPG.

A lembrança desta animação desencadeou algumas palavras, conforme os seguintes relatos: Lucas “acabou de passar”, Yasmin “Eu gosto”. O grupo ali reunido indicou conhecer animação, seu enredo que se passa na trajetória das crianças perdidas em uma outra dimensão, saindo da escola para um outro lugar, onde seus dizeres, suas ações tinham uma importância para interferir no tempo e na vida dos habitantes daquele mundo. Tal contexto é familiar para nossos participantes. Considerando que ambos partem da escola, podemos perceber em suas expressões, nas pequenas conversas que iam surgindo em torno da mesa, então, sugerimos a elaboração dos personagens.

_Janice: Vamos criar personagens para cada um sair de um mundo que a gente vai criar?

_Lucas: Igual a Goku! Naruto?

_Janice: Naruto (conheço o anime)

Todos começam a falar ao mesmo tempo (risos)

(Relato gravado)

Essa abertura nos deu subsídio para assinalar que a nossa intenção era mais do que uma participação; almejamos uma criação compartilhada, fruto dos seus pensamentos, sem imagens, sem orientações e planejamento, não se tratava de criar uma história em muitas partes, mas de situar uma experiência, criando seus próprios caminhos e ambientes, ou seja, que pudesse ser um desafio para ambos os lados, um encontro entre nós e eles. Assim o episódio da animação assistido aguçou também nossa própria forma de continuar a explanação com o RPG. Recorremos ao contexto cinematográfico e literário, falamos das crônicas de Nárnia.

_Janice: Quem aqui já assistiu as crônicas de Nárnia?

(Eduardo levanta a mão)

_Eduardo: As crônicas de Nárnia, as crianças que passam pelo guarda roupa e saem em outro mundo?

_Lucas: Eu já assisti o filme

_ Janice: Pronto, aquilo dali é RPG,

(Relato em vídeo)

Danielle emite uma pequena sonoridade, que percebemos revendo a gravação, quase inaudível ao nosso lado, “igual ao bicho toca”, realizando um correlação da passagem pelo guarda roupa³⁹, com as brincadeiras organizadas por eles, recordando o bicho toca, que acontece todos os dias no pátio da instituição. Penso que a ideia de ir de um lugar para outro estava em movimento, inclusive surge este apontamento, assinalando que através da experiência do brincar existem elementos desconhecidos do nosso pensar sobre elas. Nesta passagem pelo guarda roupa, as crianças de Nárnia deixam a segurança oferecida pelo mundo adulto, suas expectativas e futuros, para trilhar o desconhecido, agindo e pensando apenas por si mesmas.

Assim, nas brincadeiras do pátio, as crianças deixam as salas de aula, as disciplinas, em busca de um outro tipo de experiência, que acontece entre elas, pensando e agindo sem mediações. Fomos surpreendidas, ao mesmo tempo em que também surpreendemos, posto que as crianças estivessem aguardando um jogo do cotidiano escolar, se comportando inicialmente como se fossem participar de uma dessas atividades. Mas ao mencionarmos elementos conhecidos por eles, que não fazem parte destas vivências na escola, notamos que as conversas foram se tornando mais frequentes.

³⁹ A passagem pelo guarda roupa é o momento do filme onde as crianças passam de um ambiente considerado real para o universo mágico de Nárnia.

A espera por atividades deu lugar às vozes, como algo que parte do outro, que representa mais do que o som, ou palavras, como algo que surge, como diz Fonseca (2009, p. 253): “Voz do Outro, imediatamente como voz do outro. Voz que não se pode suprimir, ainda que venha como silêncio, ainda que venha como corpo. Voz como algo que vem”. Quando nos referimos ao surgimento destas conversas sobre personagens, compreendemos como uma manifestação desta criança outra, que não responde às expectativas; entendemos como um conjunto, que engloba também as linguagens corporais, os sentimentos que brotam, sem tentar agradar ou dizer o que se espera de uma criança; é puramente novidade, voz enquanto expressão do pensar infantil, voz do outro, que não necessariamente se resume apenas ao som.

Esses diálogos que começaram timidamente demonstravam uma tentativa de encontrar o RPG nas ações da escola, como é dito por Pedro: “Vai ser feito o livro de montar histórias é?”. O livro de montagem de histórias, relatado, são obras feitas apenas com cenários, onde os professores solicitam que os alunos vejam as imagens e vão criando à narrativa, geralmente é utilizado de forma coletiva. Assim, suspeitamos que a demonstração do livro de RPG⁴⁰ criou essa interpretação com esse outro livro, por isso, desconstruímos a ideia de que nosso jogo seria pré-estabelecido, como um encaixe de personagens. “Janice: Não, assim é fácil, vamos criar até o cenário! Também não vai ser história, é uma aventura mesmo. Então ele nos responde “Quero ver!”. Notamos a latente curiosidade, para acolher algo novo que não tinha um alicerce previamente elaborado, onde palavras tão conhecidas nos jogos como: ganhar e perder, não tinham lugar.

As crianças trouxeram seus conhecimentos e percepções do que é feito na escola quando as atividades propostas caminham na esfera do imaginar, recorrendo aos livros descritos para fazer uma associação com nosso jogo. Embora, quando falamos de personagens criados exclusivamente por eles, ambientes frutos da imaginação, tal como o vasto universo de Nárnia, onde há vários tempos, dimensões para os personagens habitarem, o rumo da conversa mudou, para o que é possível criar no RPG, sem estar vinculado aos livros, ou um modelo de jogo. Com isso, demos mais alguns passos em direção à saída das experiências escolares conduzidas nas aulas, recordando os personagens da nossa própria infância, que, por sinal, se entrelaçou com a deles, para falar sobre a possibilidade de usar esses poderes imaginativos. Personagens que habitam as experiências da infância, latentes em nossas memórias, então tivemos uma sensação de encontro com nós mesmos no intercalar deste acontecimento. Destacamos que esse é um dos

⁴⁰ Usamos o livro Magos Ascensão, por ser bastante ilustrativo, além de ser um material específico do RPG.

pensares da infância que inclusive nos fazer encontrar experiências do nosso pensar, suspostamente desfocadas e amparadas no passado.

_Janice: Cada um vai poder criar seu personagem, como em caverna do dragão.

_Lucas: Pode Dragonball?

_Janice: Eu gosto muito de Dragon ball, assisti muito, viu ele pequeno até grande? Pronto, do tempo que passava para mim. Era Goku pequeno procurando as sete esferas ainda. Pode ser também.

_Jonata: Vou querer ser o flash!

_ Janice: Pode ser, pode ser.

(Falando ao mesmo tempo)

_Daniele: Jogo é melhor que aula

Lucas, Daniele, Jonata se afetam com o que estávamos propondo, e logo Daniele releva com poucas palavras a distinção valorizando as ações realizadas na escola, que mesclam conteúdos com elementos lúdicos, que deixam as aulas mais inquietantes. Assim, essas atividades dialogam com o brincar das crianças, sendo uma experiência prazerosa, porém, existem outras vivências, que não estão diretamente atreladas ao que é feito na escola, posto que a condição da infância aloja diversos conceitos e percepções sobre brincadeiras que acontecem entre seus pares.

Daniele também mencionou a brincadeira bicho toca, quando começamos a falar dos jogo, nos dizendo que a sua percepção de jogo não está apenas centrada nas ações mediadas pelas professoras, tal como aponta Borba (2005, p. 157): “O desejo de brincar junto com seus pares move a criança em direção ao outro”. Existe também um brincar com os pares, sem mediações, que se baseia apenas na união das crianças. Elas constroem e vivenciam suas experiências dentro desse lócus. Sobre esse acontecimento da infância, Ribeiro (2010, p. 109), baseada em Benjamin, dirá:

Como em Benjamin (2002), sei que é possível a criança inventar e fazer sempre de novo, porque nela habita a possibilidade do imprevisível e, sendo criança, como forma de sua existência, o brincar contém a criação. O ser criança constrói-se inventivamente no modo inventivo de brincar. A nós cabe reconhecê-lo.

Esse brincar junto, com seus pares, acontece todos os dias, no pátio, fora dele. Tal modo inventivo chamou nossa atenção para algumas vozes que surgiram nas primeiras conversas sobre brincadeiras e jogos. Carlos em sua fala aponta que “O jogo das tias é bom, mas não tem

Goku e Naruto”, enquanto Yasmin relata “Jogo é bom para tirar aula”. Aqui encontramos duas relações com as atividades feitas na escola, que utilizam brincadeiras e jogos sendo bem acolhidas pelas crianças, ao mesmo tempo, que escapa a essas ações, conforme a observação de Carlos, a inventividade dos personagens citados.

Não se trata de uma impotência do jogo que é abordado na escola, mas de uma dimensão inventiva do brincar, pois é uma experiência de compartilhamento, invenção, realizada com os outros que se manterão em aberto, sem uma relação afinada com conteúdos e eixos curriculares. Por isso, o brincar sempre permanecerá com uma dimensão intocável como pontua Yasmin, nunca completa, tal como diz Carlos.

Desta forma, a criança sempre guardará sobre ele suas cifras e mistérios (KOHAN, 2007). Cabe-nos apenas acolher, sem tentar explicar, compreender ou teorizar. Na tentativa, mesmo que na melhor das intenções de elaborar brincadeiras que possam alojar todas essas cifras, e cada vez mais ocupar o tempo das crianças com ações para o seu desenvolvimento visando alcançar objetivos, considerar-se-á que sempre haverá limites, pois o brincar com os pares continuará, sem a necessidade de se instituir uma relação de valor, entre qual deles é o melhor, mais apropriado, em se tratando da brincadeira com pares ou mediada pelos adultos, ambas têm suas inferências para as crianças, sem enquadrar-se na lógica valorativa.

Logo também é possível praticar uma escuta das crianças, menos interessada em absorver seu brincar como instrumento de ensino, ou compreensão de suas ações nesses acontecimentos com seus pares. Foi nesse ritmo de ouvir que nos deparamos frente a esta alteridade, onde a roda de conversa se tornou pequena para tantos heróis, contextos, que se misturavam em uma multiplicidade de vozes, simultaneamente. Quando voltamos a falar dos personagens irrompe Kaune: “Quero a mulher maravilha”, Julia em seguida: “Quero ser a Gwen, prima do Bem-10”, logo depois Jackson: “vou ser o Jacob do crepúsculo”. Contudo, nos foi dado o desafio de unir os personagens tão antagônicos entre si em uma mesma ambientação. Por isso sugerimos que fossem utilizados seus dons, poderes mantendo as crianças como protagonistas, mas cada uma poderia escolher até dois poderes de seus personagens favoritos.

Tendo por base esse endereçamento admiramos os lampejos criativos que eclodiram dessas vozes, uma verdadeira combustão para o filosofar. Corazza (2008) acrescenta que essa é uma das potencialidades do jogo, enquanto experiência, que em suas palavras coloca a criança “como sujeito, e não como um simples objeto, matéria a informar, desejo a ser dobrado (p. 216). Essa ênfase dada por Corazza (2008) é o que buscamos com nosso jogo, dialogar com esse poder inventivo, sem tentar defini-lo, onde a criança possa colocar-se durante toda vivência do RPG, expressando-se como achar melhor.

No decurso da apresentação do jogo chegou o momento da produção dos personagens, a princípio seria feito como um processo diferente do jogo tradicional; realizaríamos o preenchimento das fichas, onde não haveria categorias, habilidades para eles preencherem, assumiríamos esse papel, considerando que não é objetivo de nossa pesquisa investigar a fundo os trâmites do jogo em seu formato tradicional, mas fazer uso de seus elementos imaginativos. Desta forma, atendemos ao pedido de Kaune, que assinalou sua vontade de conhecer o personagem (ela mesma, usando os poderes da mulher maravilha) por meio do desenho.

Kaune: Tia é para ver como eu fico com a roupa da mulher maravilha, então eu quero no papel, para ver como se parece. A senhora já viu ela no desenho? Meu irmão e eu assistimos o filme que aparece ela na vida real (Diário de campo -22.11.2016).

Nas seções de RPG, o uso da ficha preenchida e a imaginação dos jogadores sobre seus personagens não requer desenhos, porém, as crianças nos mostraram outro caminho, indicando que para elas não bastava uma ideia apenas no pensamento, o que eles estavam pensando, enquanto personagem, também poderia ser representado no papel. Quando essa possibilidade foi mencionada, recordamos as observações, antes do início do jogo, trazendo à tona lembranças dos desenhos feitos fora do contexto das aulas. Todas essas criações existem na escola, estão nas paredes, nas bancas, no piso, no pátio, vêm sendo elaboradas por muitos artistas, que inclusive transcendem até mesmo o limite do lápis e papel.

6.1 Desenhos onde tem terra molhada: traçados que emanam das crianças para todos os lugares

O desejo de Kaune expressa algo que acompanhamos durante as observações. As crianças na sala de aula aproveitavam qualquer tempo para usar o caderno a seu favor, não apenas ele, mas as bancas, folhas de papel que vinham de casa, outros cadernos. Esses desenhos não tinham uma relação direta com conteúdos, com situações escolares, apesar de abordá-las também, o mesmo desejo foi exposto no jogo. Quando indagamos sobre seus desenhos, Cassimiro nos conta que “Desenho em todo canto, onde tem terra molhada”. Surgiu-nos a curiosidade de saber o que poderia ser feito na terra molhada, então ele nos fala: “Leão, cachorro, passarinho” e completa com a maneira que ele os cria, “desenho rabiscando”. Tais desenhos assinalam contornos sobre florestas, animais de outros lugares, como leões, e outros mais próximos, como passarinhos e cães. Embora com um traço singular, o olhar de uma criança, e a espontaneidade que dela brota para criar obras de artes, que nos fazem ver o que

não vemos, um novo informe⁴¹. Falamos de um pensamento não elaborado por completo, mas riscado na terra, no papel, que se forma com a contribuição de outros olhares. Valéry (2003), dialogando com Corraza (2008, p. 86), explicita que

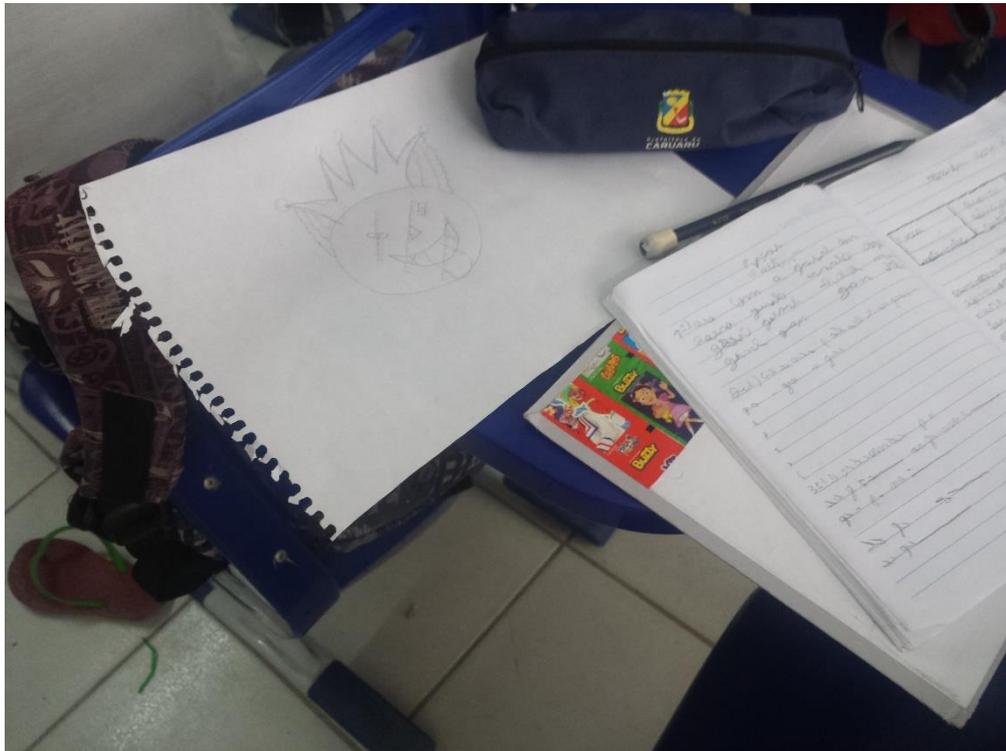
Há uma imensa diferença entre ver uma coisa sem o lápis na mão e vê-la desenhando-a. Ou melhor, são duas coisas muito diferentes que vemos. Até mesmo o objeto mais familiar a nossos olhos torna-se completamente diferente se procuramos desenhá-lo: a mão também guia visão, como um diálogo entre o eu que ver e o eu que desenha.

Essa foi uma etapa de nossa metodologia que foi pensada, inicialmente, sem desenhos, apenas com a transcrição de poderes para um registro, assim poderíamos usar no jogo, porém, Cassimiro e Kaune eclodem um lampejo sugestivo, intempestivo, que foi acompanhado por Rafael, Lucas, Jonata, Luiz, Yasmin, Daniele, que abriram seus cadernos, suas experiências com o desenho para nós, revelando suas criações, suas obras preciosas, escondidas, que não são divulgadas na escola, por se tratar de personagens, animais, criaturas mágicas, que não encontram lugar em certos momentos das aulas no ensino fundamental I, mas que estão em todos os lugares, como bem aponta Cassimiro trazendo novos informes para um universo já criado de percepções.

A fala apresentada expõe que o desenho está lá todo o tempo, ele sai do papel, está em todo lugar, e claro, também marca nossa experiência, pois é algo que se mistura, soma, dando cor e movimento, vida ao nosso RPG. Aberta esta porta todas as crianças participantes enveredaram por esse caminho, cada uma fazendo seu personagem, caprichando em fantasias. O entusiasmo deles com suas criações, a individualidade posta ali reforça as palavras de Corazza (2008), ao relatar essa característica da importância destes traçados para as crianças.

⁴¹ Pensar o informe, como indica Corazza (2010), é ver que há “coisas-manchas, massas, contornos, volumes- que tem de alguma maneira somente uma existência de fato”. São coisas percebidas, mas não conhecidas, que não podem ser reduzidas a uma única lei (p. 84).

QUADRO 5 - Registro das folhas de caderno de um aluno, com seus respectivos desenhos.



Fonte: A Autora (2016)

Sobre esses desenhos que estavam sendo produzidos na sessão do jogo alguns foram concluídos em tempos diferentes, outros precisaram ser feitos em casa, deixamos em aberto, pedindo apenas que fossem eles a conduzir seus personagens, que isto não seria avaliado ou dividido com nenhuma professora, pois não era parte de uma atividade, mas de um pensar, de uma experiência dentro e ao mesmo tempo fora da escola. As crianças descreviam os personagens expondo para nós cada poder mostrando os desenhos, assim, pudemos associar as fichas para que durante as sessões não se perdessem. “Jonata: Capitão América! Fiz ele do meu tamanho”. Gleysiane: “Dracolaura, mas com cabelo verde”. Carlos: “Naruto!!”. Eles não apenas mostravam os desenhos, mas faziam questão de segurar o papel e indicar os detalhes das cores, inclusive as diferenças, como Gleysiane, que trocou a cor do cabelo da personagem, que deveria ser rosa, mas para ela poderia ser verde; também Jonata com o tamanho do Capitão América.

Os personagens que eles desejavam os poderes possuem um informe já fixo, em suas memórias, preferências, embora, quando se trata de representá-los, não há medidas a seguir, protocolos, isso vale para qualquer coisa, dar novos começos ao já pronto, é um artifício infantil, como bem situa Oliveira (2008, p. 17): “A criança fantasia e experimenta sem se prender ao

instituído. Ela impede a reprodução do mesmo”. Instaurar o cerne da diferença investe na desfocalização⁴², fazendo transbordar uma exterioridade que insiste em novos inícios, que não se contenta na passividade e tranquilidade do imutável, derivando em suas margens.

6.2 O encontro: Arken e as crianças

Depois do primeiro encontro, pontuamos não apenas a exposição do jogo, as associações que foram necessárias para aproximar as crianças do RPG, mais do que isso presenciamos um entrecruzamento de ideias, pensamentos, enxergamos e ouvimos uma infância de dizeres, que se manifestavam com ou sem palavras, nos desenhos, nas brincadeiras, nos olhares. Seguindo esse direcionamento, avançamos em nosso convite, quando falamos da porta mágica desenhada na parede do pátio da escola, como descrito em nossa ambientação⁴³, não tínhamos nem uma garantia de que a ideia seria aceita, modificada, ou rejeitada, aceitamos o risco. Por isso, naquele momento, acompanhamos os olhares, se estávamos tendo atenção dos participantes. De maneira especial, Rafael faz sua primeira cena, afastando nossas inseguranças. O momento da abertura da porta foi desencadeado por ele, na primeira fala desta sessão, quando caminhou e tocou a maçaneta, girando e abrindo;

_Janice: Se vocês estivessem no pátio da escola, e tivesse uma porta desenhada com giz, fariam o que? Eu vou perguntar a cada um, o que fariam.

_Rafael: Eu vi! Chamei quem estava perto de mim, e abri a porta, eu entrei e estava tudo escuro do outro lado, e fui andando com Jonata atrás de mim”.

(Relato gravado)

Rafael levanta de sua cadeira e interpreta a cena, além de acrescentar um detalhe ao cenário que não estava previsto em nossa ambientação. Ele relata que é escuro depois da porta. O escuro foi um conceito não inserido por nós, mas que na voz de Rafael ganhou um destaque, posto que ele não sabia, tal como nós, o que estava do outro lado. Contudo, outra percepção que desejamos pontuar com esse achadouro são os gestos; além do desenho, a infância também transmite seus dizeres com comunicabilidade corporal, outro ponto que não colocamos em destaque na nossa ambientação, apesar de fazer parte da vivência do RPG, como acontece no Live Action⁴⁴.

⁴² A desfocalização ativa um jogo de exterioridade, uma vez que “destitui o essencial, dá sentido ao acidental, detém-se no detalhe, deriva na margem” (GALARD, 1997, p. 90).

⁴³ O Labirinto do Fauno (2006) foi nossa inspiração para construção desta cena.

⁴⁴ Em um Live Action você não imagina o cenário narrado pelo Mestre (ou Narrador), mas utiliza o espaço à sua volta como o cenário de jogo; é o estilo de RPG que mais se aproximaria de um teatro.

Rafael surpreendeu ao levantar da cadeira e demonstrar como se anda no escuro, com passos cautelosos e segurando nas paredes, usando o gesto como elemento teatral para incrementar sua cena, para nos dizer como ele estava visualizando aquele cenário, enquanto componente de uma experiência infantil, como entende Gomes (2014, número de página): “No que diz respeito às crianças, a invenção de seus próprios fins encontra-se na apropriação da linguagem teatral e na expressão de modos de ser, estar, pensar e perceber o mundo por meio de uma linguagem artística antes desconhecida”. Tal como os desenhos, encontramos mais um dizer, entrelaçado à linguagem corporal.

Eis o acontecimento que originou um deslizamento das crianças para nossa ambientação, para além disso, suas contribuições, enfatizando um dos núcleos que nos ocupa é o pensar das crianças, que nossos participantes pudessem ser os exploradores de sua própria imaginação, estando fisicamente na escola, mas inseridos na imaginação dentro do território da fantasia, um caminho para expressar dizeres, considerando que experiência e fantasia já ocuparam o mesmo status, causando reviravoltas na imaginação, conforme nos fala Agamben (2005, p. 33), “Nada pode dar ideia da dimensão da mudança ocorrida no significado da experiência como a reviravolta que ela produz no estatuto da imaginação”. Sob essa ótica, consideramos essas incursões dadas em nossa ambientação como pontos de confluência entre esses dois polos, que se diferenciam de etapas racionalizadas, objetivos de um jogo, mas pode ser um território de passagem da alteridade, onde qualquer linguagem infantil pode ser utilizada.

Tal como discorreu Cassimiro com seus desenhos, Rafael com sua ação interpretada, não há tempo para ela acontecer, nem atividade que possa contê-la, no tempo do devir infantil, seu surgimento é incerto, por isso, jamais será medido ou direcionado. Foi nesse ritmo, indo para o lado desconhecido que, após Rafael, as outras crianças o acompanharam, passando a vivenciar suas ações com esses recursos. Depois desta ação, notamos mais uma vez o silêncio, expressões curiosas. Notamos que eles queriam saber os próximos passos, mas como poderíamos ir sem eles? Continuamos no mesmo tom, com uma pequena pergunta;

_Janice: Quem entra?

_Lucas: Eu

_Daniele: Eu

_Cassimiro: Eu, mas se tiver um palhaço eu saio.

(Todos entraram, temos as 12 crianças dentro do jogo, mas em tempos diferentes)

_Janice: Vocês entraram, ok, sabe o que fico do lado de fora? A escola.

_Lucas: Uiiii

_Kaune: Xau Margarida

(Kaune dar xau com as mãos para a porta da sala)

_Carlos: Quero achar logo o dragão!

Cassimiro fez um alerta sobre um palhaço, indicando que era uma presença não convidativa, que, por sinal, ele não gostaria de encontrar, então, quando perguntamos o porquê deste receio, ela complementa “tem palhaço do mal”. Apesar de o palhaço ser uma figura sempre associada às crianças como algo inofensivo e divertido, para Cassimiro, essa figura teria outra conotação. O palhaço é subentendido como parte do universo de brincadeiras e personagens consagrados para as crianças, todavia, essa é a ideia formada culturalmente, embora analisando sua relação na sociedade, encontramos o medo revelado por ele, em filmes de terror como “*It uma obra prima do medo*”, ou histórias melancólicas, onde por trás da maquiagem há um adulto que chora, sente medo, ou em alguns casos não gosta de crianças, ou seja, até nas interpretações sociais deste personagem, nem sempre é o que parece.

Assim, Cassimiro indica em sua fala um potencial para construir impressões próprias, que podem divergir da cultura infantil pré-estabelecida, não se trata de uma fobia, ou um medo infundado, apenas apresenta uma percepção distinta, que inclusive Ribeiro (2010, p. 115) discorre que “a imaginação pode criar novas combinações, mesclando primeiramente elementos reais, combinando depois com imagens da fantasia e assim sucessivamente. As imagens da fantasia servem de expressão interna para nossos sentimentos”. A observação de Ribeiro (2010) nos faz refletir também sobre o gesto de outra criança, Kaune em sua ação de dar xau para a porta, uma despedida bastante oportuna, partilhando da imaginação que neste momento representou um sentimento, encontrando no gesto uma manifestação.

Por meio dessas imagens criadas se deu o ingresso na fantasia, partindo do imaginar de Kaune, junto à observação de Carlos, somando o alerta de Cassimiro, que juntos pontuam o sentimento de partida. Nessa linha imaginativa, aproveitamos o intercalar das crianças, deixando o caminho livre para que os outros pudessem ir com eles, embarcando nesse bojo de expressões. Logo, Cassimiro foi o último a passar, deixando mais uma marca indescritível no jogo: “Quando eu passei o vento fechou a porta”. Sim, o vento pode fechar as portas em todos lugares, inclusive neste, porém, esse não foi um pensamento nosso, e sim dele, com esse brilhantismo fez sua passagem. Uma vez que todos estavam dentro, a porta de giz foi fechada, revelamos um dos segredos que pensamos para esse momento:

_Janice: Agora o grupo vem aqui comigo rapidinho. Rafael, Cassimiro, Julia, Lucas, Eduardo, Allyson, Jonata, Luiz

_Janice: Vou contar uma coisa para vocês

_Rafael: Certo.

_Cassimiro: Conta ai tia.

_Janice: Vocês que passaram na frente, saíram da escola, só podem voltar para ela quando se reunirem com quem entrou depois, quando eu digo depois, é os amiguinhos lá na sala e outros amiguinhos do jogo que estão no RPG.

_Lucas: Eles fugiram dessa escola também? Eu pensei que fosse só a gente fugindo como personagem!

_Carlos: O nome deles?

_Janice: Vocês precisam achar os nomes ao longo do jogo, o segredo.

_Cassimiro: Posso chamar a polícia?

O clima de descontração é uma característica que se descortina, a forma como Lucas usa a palavra fugir nos chama atenção, no sentido de que ele não esperava que no mundo compartilhado poderia existir também outras crianças, que não fossem da sua turma. Carlos desejava saber os nomes, entretanto, não podíamos dizer, pois ainda não sabíamos como esses NPCs iam surgir, ou quantos seriam criados para interagir dentro do jogo, então utilizamos a expressão segredo. Cassimiro logo associa à questão da fuga, crianças perdidas, a busca da polícia. São pensamentos completamente diferentes que se entrelaçam no mesmo ponto, a ideia de fuga.

Esse conjunto de fatores representa um modo de exercer o pensar, posto que geralmente as crianças são associadas à incapacidade de ter ações autônomas para lidar com situações cotidianas, mas, ao mesmo tempo, se pararmos para analisar os caminhos do brincar e das experiências que o cercam, encontramos uma outra realidade. Nas observações do pátio durante os primeiros meses de convívio vimos muitas brincadeiras que carregavam esses traços, conhecemos mães de brinquedos, polícias, professores, detetives, heróis, personagens do cotidiano.

Cada um desses papéis assumidos possuía uma forma diferente de pensamento, sem necessariamente seguir à risca uma ideia categórica do que seria a posição social dessas criações, por exemplo: o policial poderia rapidamente se transformar em médico, a mãe de brinquedos assumir o papel de pai. Longe de buscar uma explicação, ou tentar defini-los, dizemos que são acontecimentos de suas experiências, nas vicissitudes de suas alteridades um

filosofar que não se escreve. Por isso, dificilmente podemos encaixá-lo dentro da gama de conceitos, dar-lhe nomes, categorias, objetivos, tempos, o sentido dado sai deste escopo, como explicita Proa (2004, p. 26):

Filosofar não é tanto esmiuçar um sentido ou interpretá-lo, mas manter-se em estado de suspensão, a única coisa que lhe pode restituir a constituição em abismo. Não se trata então de reduzir a escrituras ou a palavra à transparência unilateral, monossêmica, mas, ao contrário, de captar nos fragmentos ou nas marcas os “efeitos” polissêmicos que se desprendem dela.

São essas marcas, fragmentos, os acontecimentos que brotam nas cenas destas conversações que atribuímos como um pensamento não escrito, que desafia e gera dúvidas para a própria filosofia, para qualquer interpretação do pensar. Tanto a fruição de elementos, que acontecem durante a sessão, bem como a forma inusitada de lidar com as questões colocadas dentro do jogo encontram-se dentro de um estado filosófico aliado à alteridade, que emite a faísca necessária para todos esses encadeamentos que presenciamos.

6.3 Pensares da infância: um jardim em criação

Na continuidade deste primeiro encontro assinalamos o que emergiu após a passagem do escuro. Com isso retomamos ambientação, realizando a leitura da terceira cena, não utilizamos imagens, descrições, mencionamos apenas que era um jardim, posto que nossa intenção concentrava-se em uma incursão autônoma das crianças:

_Julia: Tá, saiu do escuro, e agora?

_Eduarda: Oxe, era uma escola, agora é um jardim, depois vem o que?

_Janice: Eu queria saber, mas preciso que vocês me digam o que estão vendo, até para eu saber o que tem aí.

O dizer de Julia revela surpresa por estar em outro lugar. Podemos acrescentar que a inserção de Rafael nos deu esse movimento diferenciado, posto que escrevemos algumas cenas para servir como ponto de partida, mas não criamos uma ideia do que seria todo o jogo, tendo em vista que essa não é a história a ser contada, preenchida por cenas narrativas, mas consiste em um diálogo. Desta forma, nosso olhar também é modificado, passamos a ver a cena como se fosse real, com suas minúcias e pequenos detalhes com ajuda das crianças.

Assim como o escuro, queremos expor nossa percepção sobre essa arte de introduzir começos, de mobilizar o porvir, assim como frisa Kohan (2003, p. 250): “Essa infância é uma figura do começo, no sentido de uma imagem que abre a possibilidade de um porvir aberto, inesperado, inesperável, segundo a lógica prévia à ruptura que ela introduz; um porvir

insuspeito, insólito”. O encantamento que resplandece neste porvir é acompanhado por rupturas, sustentando-se apenas em seus conceitos, desfazendo imagens fixas, nos contagiando com essa arte de recomeçar. Seguindo essa trilha, o próximo movimento foi a composição do jardim. Aqui cabe uma relação com algumas lembranças literárias nossas, tais como “Alice no país das maravilhas”, e o “Mágico de OZ”, considerando que pelas linhas ainda não escritas da infância, algumas de nossas memórias foram evocadas:

Kaune: Esse jardim tem casas, gatos, grama.
 Yasmin: Tem um lago com peixes que pulam na grama.
 Cassimiro: Tem sereia nele!
 (Risos)
 Cassimiro: Também tem moto
 (fazendo o barulho dele em uma moto)
 Eduarda: Não pode falta rosa
 Julia: Nem aquelas amarelas também.
 Luiz: Girassol!
 Carlos (grupo 2): Tem pé de manga tia?
 Janice: Sim, tem pé de manga!!
 Carlos: Vou usar o poder para subir neles e pegar!

Podemos fazer uma imersão nas leituras sobre a importância da fantasia para as crianças neste ponto, mas quando nos deparamos com essas vozes e suas fagulhas de criatividade notamos que tudo que podemos ler ou dizer da nossa compreensão, do que é a fantasia, a imaginação vai estar incompleta, pois a infância nos move no rumo de uma força disruptiva que cinge pensamentos como suscita Kohan (2003), que impulsiona a própria fantasia até a sua origem. No limiar desta existência refletimos acerca de um universo capaz de eclodir desta condição, pelos entremeios da imaginação, vários pensamentos se cruzam. Por isso, ensejamos a fantasia, o movimento do imaginar como um dizer da infância, característico de forma singular para cada criança, como expressou Cassimiro ao relatar sobre o palhaço, Rafael com seu escuro.

De um modo peculiar, destacamos a experiência infantil como portadora de uma condição antagônica ao experimento, que se afasta da reprodução de suas vivências, da fabricação de si mesma, que presa pela fantasia em qualquer tempo e pensamento, sem perder o manejo da criação, que não separa experiência e fantasia. Agamben (2005, p. 34) pontua o perigo de expropriar da experiência a fantasia: “A expropriação da fantasia no âmbito da experiência lança, porém, uma sombra esta última”. Todavia, uma experiência infantil é tão rica deste componente que não corre o risco de ser abalada por essa cisão, ao contrário do nosso tempo, onde a ideia de experiência precisa cada vez mais do apoio da tecnologia, de uma

fantasia projetada esquecendo do próprio sentido dos acontecimentos. São as crianças que nos mostram todos os dias acontecimentos que nos levam a refletir sobre esse possível esgotamento da fantasia enquanto origem, criação de si mesma.

As crianças exercitam tal arte esculpindo suas experiências, sobre esse potencial recordamos uma fala de Paulo: “Brincar não precisa de brinquedo”. Esse dizer nos afeta, nos move a pensar na fruição desta potência, onde torna-se necessário mais que um espaço físico, mais do que grandes avanços tecnológicos, brinquedos de última geração, é preciso sentir, criar, pensar, para de fato viver uma experiência de alteridade. Nisso, as crianças, sua condição, assinalam grandes ensinamentos, pois, se um jardim inteiro nasce em uma sala e nele abriga dizeres, sentimentos e percepções, muito mais pode ser feito. Com efeito, o que pode ser absurdo para o real é contrariado pela imaginação e seus abissais poderes carregando um incêndio de criações, onde o que importa é nunca parar de criar, pois o novo é um alimento do pensamento sem imagens. Fantasiar é um dizer infantil, que fica latente em nossa existência por toda vida, misturando-se à nossa infância.

Enganar-se-á a ideia de que o tempo, as atribuições, o suposto abandono da infância, estancam a fantasia, apagam essa fagulha; basta alguns encontros, onde a intenção não seja afirmar nossa posição frente à condição infantil, para nos deixar guiar, recordando muito do que achávamos estar perdido no baú de memórias. Então, podemos assinalar que na fantasia deles, acabamos encontrando a nossa, esse porvir de começos, como evidencia Kohan (2003), também age sobre nossas crenças e certezas. Assim, o passeio no jardim recebe um visitante, o mago Soso, um NPC criado na ambientação inicial para se aproximar das crianças. Soso carrega um pouco da nossa imaginação sobre ele; podemos dizer que nos baseamos no conhecimento adquirido ao longo dos filmes, séries e livros. Então colocamos um esboço disso para as crianças, nesse encontro de dois mundos, compreendemos que existem outras formas de pensar em um mago, de exercer seu poder, nossa descrição submetida à visão ficcional delas foi reinventada, como dito por algumas dessas vozes;

Janice: Como é esse mago?

Lucas: Roupa preta e tem gorro preto.

Yasmin: Todo atrapalhado parece com aquele da princesa Sofia. Tem capa roxa. Vem voando. As mágicas dele da tudo errado.

Rafael: Grandão, capa roxa, com essas roupa preta, é fico bom.

A cor da roupa, o estilo do chapéu, seu tamanho, haviam sido visualizados por nós com as lentes descritas, porém o nosso estilo passou por uma reformulação. Digamos que o nosso conceito sobre esses personagens das histórias e filmes foi tocado, desmontando; o que achamos

que seria próximo das crianças não era; na verdade, possuía outra direção. Eles nos mostraram um mago atrapalhado, que não realiza bem suas mágicas, ao invés de um adulto sábio que leva artes mágicas às crianças.

A roupa preta pontuada por Lucas surpreendeu, pois, naturalmente, acredita-se que magos são sempre coloridos, apenas bruxas usam preto, mas no relato de Lucas, vemos o quanto pode expor uma diferença do que é convencionalmente reproduzido. Esse alerta nos diz que as crianças produzem criações e não imagens, elementos como brinquedos, personagens, filmes são apreciados por elas, mas nunca absorvidos, substituindo sua fecunda fonte de inovação, ao mesmo tempo em que a imaginação pode redesenhar aquela ideia, criando outra, provocando uma diferença. Por isso o que chamamos de coisas da infância, estabelecendo crenças baseadas em nossas experiências, pode não ter o sentido esperado, o famoso “eu sei disso”, não se sustenta diante da heterotopia desta condição (CARVALHO, 2016, p. 77), tendo em vista que o adjetivo “infantil” não é capaz de dar uma identidade fixa, ou responder com univocidade a todas as suas ramificações e pensamentos.

6.4 Uma conversa com Soso: no lado de lá

Tínhamos um jardim, um mago, nosso mundo imaginado estava em ebulição, como uma colcha de retalhos, sendo costurado por pequenos alfaiates, e o mais interessante estava emergindo da escola, sob seus olhares. Assim, as primeiras palavras de Soso partem do jogo, no lado de lá, então, gostaríamos de saber se a nossa presença frente às crianças seria acolhida, já que Soso parte da nossa fantasia, indo ao encontro deles. Como eles lidariam com essa nova realidade? Separamos aqui alguns dizeres sobre esse momento, quando Soso pergunta como poderia ajudá-los. Julia assinala uma vontade: “Fazer eu voltar para a escola de volta”. Nesse primeiro encontro com o mago, Julia expõe a escola, não a criada por eles no jogo, mas a sua, por onde entraram nesse mundo. Alisson aponta outra direção, quando o mago pergunta de onde eles vieram, “Da minha casa”. Julia novamente recorda a escola “que casa menino, a gente estava era na escola”.

A referência dela, a escola, duas vezes nos leva a indagar o motivo porque ela gostaria de voltar, Julia demora alguns segundos para dizer: “Não sei tia, eu gosto de lá”. Julia revela o seu gostar da escola, para onde ela volta quando a brincadeira dá uma pausa, por isso pontuou que a escola também é um lócus da experiência infantil não apenas um lugar para aprender saberes, mas para compartilhar dizeres. Esse primeiro contato com o mago mostrou-nos algo que poderíamos utilizar com base no dizer de Julia. Apesar do RPG ser conhecido por não ter

um fim, podendo ser retomado a qualquer tempo, como uma brincadeira de criança, teríamos que providenciar um encontro com a escola, não deveríamos perder de vista esse detalhe. Após ouvirmos a colocação de Julia e das outras crianças continuamos na linha imaginativa do jogo.

Tanto quanto as animações, filmes e os próprios jogos de RPG, onde o tempo pode ser ampliado, reduzido em dias, horas, anos, acrescentamos uma diferença na passagem pelo escuro, justamente o escuro de Rafael foi a ponte que faltava para criarmos esse elo, dias e noites, semanas, nada disso era uma preocupação para nós. Nessa linha aconteceu a entrega dos poderes, conforme o preenchimento das fichas, e também as descrições de cada um desses poderes nos desenhos:

- _Luiz: Soso me deu o poder do capitão américa!
- _Eduarda: E eu ganhei o da Dracolaura
- _Rafel: O meu é o melhor, sou um super saygin!
- _Alisson: Eu também peguei do Vegeta!

Os participantes permaneceram com suas identidades e nomes, não assumindo totalmente uma caracterização, ao contrário das sessões de RPG, onde é incorporado totalmente o personagem; presenciamos um movimento singular para eles, uma explanação dos poderes de cada um, mantendo seus nomes, suas peculiaridades, e isso foi o suficiente. Essa inversão ganhou ares de reinvenção, aos poucos, o que conhecíamos como o jogo, sua estrutura estava paulatinamente sendo construída em outros alicerces. Embora houvesse a preservação da escola, como um entremeio, considerando que eles não mencionaram troca de roupas, de aparência, continuaram como as crianças da escola que fazem parte. Nessa direção tivemos os primeiros indícios de que a escola não é apenas do aprender, ela também faz parte do brincar, do fantasiar e do dizer, existe um lugar para a escola no outro lado do espelho da realidade, onde habita a fantasia.

Assim, o interesse de nossos participantes em manter-se no jogo, afirmando tal laço com a escola, foi preservado, e dessa ação, com tais dizeres, começamos a nos questionar sobre esse processo de incursão e criação, pois estava contribuindo com outros olhares para o RPG, pois as alterações realizadas pelas crianças, troca da ideia de personagem para que eles próprios movimentassem poderes, também a troca de cenas entre eles, onde um amigo passava para outro sua vez, dois amigos falando na mesma cena, até mesmo o grupo todo, desse modo a mobilidade do RPG proporcionou as condições, não apenas para ouvir as crianças, mas a sua própria ressignificação.

Atribuímos tais ajustes dados à estrutura como uma manifestação de um devir, que desliza pelos planos, com ou sem convite, resguardando os pensares deste outro infantil, propondo a diferença, mesmo em situações onde já se acredita ter uma diferença em exercício, a criança dá seu tom, mostrando fendas que podem modificar o que tínhamos como um elemento diferente na relação das crianças com jogos, diálogos com os adultos. Neste caso, o RPG foi a diferença proposta às crianças, que acabou sendo dobrado, reinventado, mostrando mais potencialidades para o jogo que antes não enxergávamos, como indaga Lucas: “Pode ser assim tia? Eu quero jogar de eu mesmo”. Essa pergunta desencadeou outras como a de Kaune: “Gosto da mulher maravilha, pode ser eu jogando também?”. A partir dessas vozes nossa ambientação foi modificada para alojar esses dizeres. Kroef (2010, p. 11) também nos fala dessa característica da infância de reinventar, de causar diferenças, ao dizer que

A criança resiste ao enquadramento da ciência. Suas interferências não operam por referentes, deduções, oscilações entre o geral e o específico. Ela afirma a diferença em relação à própria diferença, sem fixar referente, sem estabelecer nenhum par.

Pois enquanto pensávamos no RPG em si mesmo, como um elemento imanente para as crianças, elas nos mostraram uma rasura, estabelecendo um modo completamente outro de vivenciar o jogo. De fato, uma diferença dentro do que já achávamos ser puramente incomum frente às metodologias de pesquisa que tivemos acesso, inclusive pelo fato de dar possibilidades de escrita a partir de suas vozes, de suas de inserções. Não há contemplação passiva quando é dado a elas o direito de mudar, inserir, pois as crianças não ladrilham na linha das expectativas, são orientadas a isso, quando essas linhas saem do escopo, o que resta é sua alteridade, seu filosofar, ou como dirá Foucault, conforme Carvalho (2016, p. 73), uma verdade raio.

Foucault utiliza esta expressão para fazer a contraposição ao que ele denominou de verdade-céu. A verdade-céu é da ordem universal, demonstrável, científica, lógica. A verdade-céu, açambarca “a série de verdade descoberta (cientificamente), constante, constituída, demonstrada” (FOUCAULT, 2006, p. 304). Mas o raio corta, invasivamente, o céu. Apesar de sua brevidade, ele é potente, capaz de cindir, de traçar rompimentos, e ate de indenciar. Nele, a verdade-raio diz respeito a uma outra série de experiências na história ocidental da verdade.

A infância, assim como uma verdade-raio, corta toda a nossa história e cultura construídas sob representações, modos de agir e pensar baseados em uma verdade-céu, que ganha ares de universalidade a qualquer preço, deixando o sentir, o imaginar como secundários, pois não há como enquadrá-los. Desta forma surge a infância, tal como um raio, emana na

existência humana como um contraponto, rompendo com determinadas crenças, nos fazendo ver em nosso pensamento alguns achados, ampliando possibilidades, tais como pontuaram nossos participantes.

6.5 A chegada à cidade: o que dizem as crianças quando não há adultos?

Desta forma acabamos também fincando os pés em nossa ambientação, mantendo com ela uma relação diferente. Deixamos escrito aqui também nossa curiosidade pelo que virá, então aguardamos as crianças vasculharem por todo jardim, utilizando elas mesmas como viventes do RPG; então, disse Gleysiane: “Pode olhar debaixo da pedra?”. Jonata indicou sua ação: “vou entrar naquela caverna ali para ver”. Alysson tomou outro rumo: “Vou ali pelas plantas”. Yasmin tentava formular hipóteses: “Eles podem está se escondendo no lago, brincando com aquelas sereias que apareceram”. O jardim criado com os elementos da fantasia agora era vasculhado para localizar essas crianças perdidas, parte à parte, também estava gerando pensamentos sobre o paradeiro das crianças, onde elas poderiam estar escondidas.

Yasmin tinha essa suposição, posto que sereias habitavam o lago, isso chamaria atenção para brincadeiras. Nos demos conta que estávamos criando junto com elas essa imagem, que não veio dos filmes, das leituras, surgiu dos pensamentos infantis, em seu mais fecundo exercício, como um raio. Assim, chega a vez de Paulo também acrescentar algo que não pode faltar: “Não esqueçam as cobras! Elas têm em todo mato !!”. A mistura de um jardim tradicional com um fictício, criado à margem das ideias conhecidas sobre um jardim, estava dando forma a outro pensamento, que difere de um jardim com plantas cuidadas, rosas, tulipas, margaridas como geralmente é apresentado nos livros infantis, e até mesmo pintado nas paredes das escolas.

Esse pensar para o jardim assinala que vários elementos da natureza, ou outros da fantasia, podem compô-lo, não existe um ponto fixo, trata-se de um conceito que como frisa Gallo (2003) em consonância com o pensamento de Deleuze e Guattari: “se torna uma nova singularidade, que produz cria uma nova significação” (p. 52). Embora o significado produzido a partir de um conceito novo talvez não encontre nos saberes convencionais uma representação, mantendo-se sempre singular, inerente ao pensamento que lhe deu origem, foi no emergir deste jardim fruto de um conceito outro, que não é o nosso, ou das referências educacionais, mas da criança, que inserimos a primeira pista sobre o paradeiro do grupo perdido, que precisava ser encontrado durante a trama do RPG:

_Janice: A estrada no jardim, de tijolinhos, parece bem longa, não dá para ver o fim. Essa estrada tem cor?

_Lucas: Amarelo avermelhado!

_Julia: Mais vermelho do que amarelo.

_Kaune: Pode ter azul no meio.

_Janice: Agora é com vocês, quem vai?

_Alisson: Eu

-Yasmin: Ergue suas mãos

_Kaune: Eu!

_Lucas: Sorri Cassimiro “Bora?”

(Aguardamos os dois decidirem, até que entre risos eles foram os últimos a ingressar)

Quando todos resolveram caminhar pelos tijolinhos, falamos das pegadas que estão presentes na cena, até que Julia, na sua vez da ação, nos interpela: “as pegadas que a senhora disse é marca de pé ou de sapato?”. Essa pergunta nos chamou atenção, nos deixou em suspensão de ideias. Ela pensou o que não consideramos na pista, nos colocando em uma posição contrária, onde não sabíamos que tipo de resposta ela esperava, e o que implicariam as marcas de pé, tão pouco as de sapato nas pegadas.

Essa disparidade assinala uma irrupção inevitável em nosso pensar; entendemos como diz-nos Skliar (2012, p. 67) que “Pensar nos rouba o olhar. E às vezes também o pensar”. Julia, com sua linguagem, sua maneira única de perceber o que dissemos, nos desmesurou envolvendo o nosso pensamento em uma irrupção, onde as palavras dela nos guiaram para a descoberta de uma pista de sua autoria, nos dizendo um detalhe que não estava inscrito aparente para nós.

Assim ela esperava uma resposta, mas não qualquer resposta, não seria uma que poderíamos nos basear na ambientação, ou na criação de mais uma pista, traçando estratégias. Teríamos que embarcar na incerteza que nos foi proposta, pensar de outro jeito, desacostumando o previsível para aceitar uma aposta, por isso, apostamos no sapato, sem esconder nossa ansiedade, curiosidade para saber o que ia emanar disso. Então, seu sorriso nos deu a assertiva, de que viria algo completamente imprevisível:

_Julia (grupo 1): Tia, então eles estão andando por ai ainda com a farda e o sapato da escola, isso vai ficar mais fácil de achar. Se eles não estiverem aqui vamos perguntar por ai. Se alguém viu meninos de farda passando por ai. Os meninos da escola Raybon

Os jogadores concordaram, surgiu a primeira informação sobre as crianças perdidas, suas fardas e sapatos, a escola estava no RPG, e agora os aspectos que nela existem começavam a entrar também, alojando-se a cada cena que íamos vivenciando. Inicialmente, tínhamos uma visão, um norteamento de que deveríamos trazer pistas dentro das ações para ir movimentando o jogo, mas com Julia, esse pensamento ganhou mais do que uma constatação, produziu uma desmesura.

Diante do exposto, assinalamos que as pistas não surgiram apenas da nossa voz, elas estavam aparecendo também dos dizeres das crianças, sem total dependência da ambientação para isso. Para além desta perspectiva de surpreender o próprio jogo, Simonetti (2010, p. 10) acrescenta mais uma reflexão sobre esse potencial de fazer a cena abalar-se, considerando que “O jogo faz de conta é lugar de infâncias, devir-infância! Afirmção do pensamento! Uma questão de experiência. De atenção. De escuta. Heureka! O jogo faz de conta é “criancéia” espaço de liberdade do devir-criança... Cai a cena!”. Essa experiência de Júlia nos impressionou no sentido de guiar o grupo por meio do seu pensamento, assumindo por alguns instantes nosso lugar na conversação, para dizer algo muito importante, que a escola também marca a infância, no sentido de revelar-se como localidade dessas experiências.

Depois da direção encaminhada por Júlia aconteceu uma parada para o lanche, de onde emana mais um achadouro; dessa vez, partiu de Carlos, que habilmente informa que vai subir no pé de frutas: “Vou usar o poder para subir neles e pegar!”. Nesse momento resolvemos colocar uma pista ali, mudando mais uma vez nossa ambientação inicial. Falamos de um brinquedo esquecido nesta árvore. Yasmin nos lança em outra direção:

Yasmin (grupo 2): Eles sumiram no dia do brinquedo, é o dia que leva para escola.

Paulo (grupo 2): Foi, então eles podem está mandando um sinal de resgate!

Geovana (grupo 2): Quem lembra daquela história que tia R.S contou dos meninos que se perde e deixa pão para ser achado?

(Relato gravado, 28.11.2016)

Acompanhamos a conversa sobre as pistas encontradas, observando como os pensamentos são encadeados, associados às vivências escolares; não remete apenas a um caso isolado. As memórias das histórias contadas na sala rapidamente são evocadas para realidade do jogo, as crianças se questionam sobre as vivências das outras que chegaram antes, associando a elas a mesma experiência que acontece nesta data, conhecida como dia do brinquedo.

Nossa intenção não era recordar esse dia, pois não podemos antecipar nada do que acontece, mas foi significativo para nós perceber essa relação que as crianças possuem com a

escola, e como dialogam sobre essas experiências entre si. Embora articulada em tempos, mesclando-se entre o aprender e o brincar, as crianças não constroem esse muro, para elas não há uma fronteira, e qualquer iniciativa que parta da escola de manter contato com o brincar, como o dia do brinquedo, é bem vinda, tornando-se uma fonte de experiências que saem da rotina para o pensamento, conforme fora associado pelas crianças. Essa parada foi importante, pois, com a pista deixada e a colocação de cada um, surgiu uma estratégia:

Paulo (grupo 2): Eles estão perdidos e deixando os brinquedos para que a gente vá seguindo eles, temos que guardar porque eu ia querer encontrar meu boneco se perdesse.

Gleysiane (grupo 2): É vamos colocar na bolsa da mulher maravilha.

Yasmin (grupo 2): Mas eu não tenho bolsa, só tenho minha varinha e um sacola de pó mágico, quem tem bolsa é a tartaruga ninja..

Paulo (grupo 2): Não é uma bolsa! É um casco!

O riso das crianças foi desencadeado após o diálogo de Yasmin e Paulo, sendo acompanhado pelas outras crianças; ouvimos os sons com Daniele, em seguida Rafael, quando nos acometemos, nós também praticávamos esse gesto, rindo com eles, perdemos as palavras, substituindo com risos, pois, diante das crianças, nada pode ser contido, se não pode ser dito de um jeito, será de outro, como nos traz Skliar (2012, p. 41) na seguinte passagem “Há todo um conjunto de manifestações da infância, que partem dos desenhos, unindo também os gestos, que variam de um sorriso a uma expressão fácil, que são carregados de dizeres”. Tal troca de sorrisos que ecoou nesses acontecimentos pontua que os risos, a alegria, a espontaneidade também são uma fala das crianças, não representados por inteiro nas palavras. Por isso, os gestos expostos pelas crianças não podem ser escritos, representados, pois há experiências que a palavra não toca, são gestos que carregam dizeres no ato da presença, no encontro.

Não podemos deixar de percebê-los, sob o risco de deixarmos para trás um dos dizeres da infância. Dispor-se a esta atenção não é fácil, mas no ato de pesquisar com crianças de experiência com elas, aprendemos que seus risos, mudanças faciais, danças, interpretações de cenas não solicitados somam-se ao filosofar, compondo uma experiência que não podemos descrever por completo.

Contudo, retornamos a imersão em nossas cenas, alcançando uma cidade ao final da trilha. Valendo-nos da imaginação para expor animais falantes, ruas de cascalho, e muitos adultos humanos, evitamos ir muito longe, aprofundar os detalhes, pois já percebemos que as crianças têm uma tendência a construí-los. Logo foram sendo inseridos lojas, ruas, bancos de feira, lojas de doces, roupas, brinquedos e sapatos, tudo ia se misturando para compor a cidade; mais uma vez a cena cai, e uma outra é dita para nós:

- _Jackson (grupo 2): A cidade tem portão de madeira, as ruas não é calçada, tipo aquelas cidades que tem nos desenhos
- _Yasmin (grupo 2): A senhora já assistiu My little Pony?
- _Janice: sim, minha filha adora!
- _Yasmin (grupo 2): Eu vejo a cidade daquele jeito, eu gosto de ler, pode ter uma biblioteca?
- _Janice: Claro que pode, toda cidade tem uma! Que tipo de leitura você gosta?

Durante a vivência desta cena, ainda enquanto falávamos dentro do jogo, Yasmin nos moveu para uma conversa em relação à existência da biblioteca, que foi acompanhada por Eduarda: “também gosto”; depois falou Luiz: “Tem livro de pintar também, eu gosto”. Notamos que essas vozes nos contavam sobre esse espaço, revelando que gostam de participar dele, assim, o mesmo torna-se apreciado, visitado, pois lá as crianças podem escolher seus livros, aquilo que chama sua atenção. Em meio a esses dizeres, Yasmin conta de suas produções também: “Eu gosto das historinhas dos livros que tem aqui, também faço umas histórias, vou mostrar para a senhora”. Ela mal esperou nossa resposta e foi até sua bolsa, retirando um caderno que não era aquele usado nas aulas, gentilmente o abriu para que pudéssemos ler seus textos, então indagamos:

- _Janice: Essas histórias você mostra a professora?
- _Yasmin (grupo 2): Não tia, eu guardo para mim.
- _Geovana (grupo 2): Eu escrevo umas também, é bom, mas tenho vergonha de mostrar
- _Janice: Quem quiser mostrar para mim, eu vou ler!
- _Yasmin (grupo 2): Vai corrigir elas?
- _Janice: Não, só vou ler, prometo.

Depois desta conversa, recordamos uma fala da professora da turma⁴⁵ sobre a dificuldade de produção de textos dos alunos, onde ela assinala certas dificuldades quando se trata de produzir pequenas frases, mas a partir da apresentação do caderno de Yasmin, das palavras das outras crianças, soubemos acerca de uma produção de textos fora da escola, de autoria própria, algo que não foi exposto durante nossas observações e conversas aleatórias nos intervalos. Todavia foi colocado no meio da sessão do jogo, no intercâmbio de um diálogo.

⁴⁵ 23.08.2017 diário de campo, professora Rosewhip (Eu pensei o projeto de filosofia porque também notei muitas dificuldades quando peço para criarem frases simples, sem ter nada para copiar, eles já deveriam estar fazendo pequenos textos).

No mesmo ritmo dos desenhos, as crianças também escrevem suas linhas, mas são elas que decidem se isso será revelado na escola ou não, pois são seus, vindos de atos expressivos que não são partes de uma aula, ou atividade. Desta forma um ponto que nos tocou ainda dentro da fala de Yasmin acerca de suas produções foi a pergunta: “Vai corrigir elas?”, sinalizando dois polos antagônicos, de um lado tínhamos um relato da professora sobre as dificuldades da turma, por isso a necessidade de trazer o projeto de filosofia, de outro, uma produção inteira que estava alojada em um caderno. Yasmin usa as palavras, as escreve, guardando para si a decisão sobre revelar ou não.

Yasmin pontua o interesse de que essas palavras, como elas as escreve, sejam mantidas, por isso as guarda, para que fiquem com ela e assim não se percam, sendo substituídas, riscadas, escritas de outro jeito, posto que se forem alteradas não serão mais as palavras de Yasmin. Skliar (2012) usa algumas de suas palavras para ressaltar um pouco dessa relação que se tem com a escrita, onde o sentido que ela guarda, ou como bem pontua, o segredo, não podem ser dissolvidos, sujeitados a outras palavras, por mais coerentes que possam parecer a outros olhares:

Nada há de misterioso nas palavras, a não ser a escolha das palavras. Nada há de obscuro nas palavras, a não ser o sujeitar-se às palavras. Nada há de tormentoso nas palavras, a não ser o render-se às palavras. E nada há de inoportuno nas palavras, a não ser o segredo inconfessável que as palavras guardam (p. 46).

Essas produções não deixam de fazer parte da escola, pois acontecem, dentro ou fora dos muros, longe ou perto das bancas, estão margeando os conteúdos, ao mesmo tempo em que não estão ao seu dispor. Por um lado, nos leva a pensar neste desencontro entre palavras de Yasmin e a escola, o que as separa? Encontramos no próprio dizer da criança um indício, uma pista alojada na pergunta, frisando a correção.

O ato de corrigir, que nada mais é do que trocar palavras por outras, alinhá-las para que transmitam um significado, ocasiona também uma perda dos acontecimentos que originaram aquela escrita. Contudo, o dizer de Yasmin assinala que é justamente o acontecimento, a experiência, aquilo que ela considera como marcante que vai para essas palavras, suas histórias como as denomina, que podem ir embora no processo costumeiro de correção, de sujeição, posto que não há palavra torta na escrita das crianças, o que há é devir, segredos, potências, e que lá devem se manter.

Por isso somamos aqui esse achadouro, que possa contribuir para o acolhimento da experiência infantil sem significados, assinalando que é preciso alojar o que vem das crianças,

nos pôr à escuta, ao olhar, ao sentir, como acredita Kohan (1999, p. 31): “Seria mais adequado preparar-nos para escutar uma voz diferente como expressão de uma filosofia diferente, uma razão diferente, uma teoria do conhecimento diferente”. Trata-se de reconhecer essas fissuras no conhecimento, como formas de expressão, dizeres não conhecidos, sem significados, como parte do seu existir, mesmo que não se possa dele extrair um ensinamento já escrito, um pensamento articulado em modelos curriculares.

Para que essas palavras continuem sendo o que é, longe de ser “uma menção etérea cuja voz se apaga a cada vogal, a cada consoante” como pontua Skliar (2012, p. 58). Talvez, o simples acolher das produções de Yasmin, desvinculado do ato de corrigir, seja o elemento que falta para que esses textos ganhem a visibilidade, para que essas produções também sejam acolhidas na escola, enquanto escritas sem significados, mas que muito têm a dizer em sua própria língua, pois a escola também pode abrigá-las, sem delas nada tolher, considerando que são expressões diferentes, que suscitam um outro tipo de leitura, de olhar, de presença (KOHAN, 1999).

Ademais, consideramos que essas produções indicam o que não está nos currículos, diários e relatórios, mas também nos deu subsídios para compartilhar algo. Sendo assim, apresentamos o dado D-20, aproveitando esse clima de exposição de coisas guardadas, posto que consideramos um bom momento, assim o fizemos. Deixamos o dado percorrer a mesa, passar de mão em mão, olhar em olhar, para então nos pôr à escuta.

6.6 Um dado meteoro: D-20 na escola

Quando mostramos o dado, uma peça usual do RPG, contamos para o grupo como poderia ser utilizado no contexto que conhecemos, onde o mesmo servia para testar poderes que eles colocaram nas fichas. Decerto, esta era a lógica conhecida por nós para usar o dado junto ao RPG, embora a forma como as crianças se relacionaram com ele foi bastante diferente, pois era a primeira vez que estavam em contato com um dado com 20 faces.

Sob olhares, toques, aguardávamos as reações, então Paulo coloca o dado na palma da mão e diz: “Parece um pedaço de jogo dos meteoros daqueles do celular”. Após uma experiência de oito anos com o jogo, usando o dado, o olhar foi mudado, assim como expressou Gallo (2003), cingiu um significado, um conceito novo, em uma relação supostamente tão próxima, mas que na evidência de Paulo assumiu essa conotação, algo que não fizemos durante anos usando esse dado nos jogos de RPG, vê-lo de outro jeito, com outro nome, considerando o que tínhamos na mão, e não o que nos foi dado.

D-20 assemelha-se mais a um termo, já de sentidos fincados, aceito nas mesas de RPG. No olhar das crianças, que captam para além das nomenclaturas, não tinha nada a ver com a peça que eles estavam manuseando. Kaune ainda tenta uma associação: “D de dado, vinte, não sei”, mostramos as vinte faces, contando uma por uma, e Daniele acrescenta: “Meteoro do celular é igualzinho tia”. Assim nos pomos a pensar mais uma vez nas palavras, em seu uso como uma forma de nomear, que também leva à repetição do mesmo nome, propagando-o em diversos contextos, pois “Há palavras que nos cansam e que nos fazem abandonar lentamente, a procura de outros sentidos” (SKLIAR, 2012, p. 48). Quando uma única palavra é supostamente cabível para qualquer sentido, é cabível uma atenção: talvez seja necessário investir no desaprender, encontrar-se com a infância para perceber alguns descensos, pois o que já foi nomeado, não está protegido da invenção, da subversão.

Nesta arte de reescrever, ver o que não está em todos os olhos, crianças são artistas que dobram a mesmidade em muitas partes, se fosse uma dobradura, surgiria até um origami, do que antes era apenas uma velha folha de papel, posto que, como acredita Soares (2016, p. 45), “Duram as palavras e não o que elas dizem”. Por tempos aceitamos qualquer nome que é dado, sujeitando a compreensão, acostumando-o em um terreno de pensamentos prontos, onde o que escapa é sempre improvável, como um pedaço de meteoro se tornar um dado, tão distantes um conceito do outro, ao mesmo tempo mais próximos do que se possa imaginar. Esse olhar cheio de outridade, que parte da infância, incide sobre o dito, nomeado, expondo o que foi obscurecido, posto que uma palavra que nomeia pode garantir uma eternidade, mas o que escapa a ela desfaz suas construções em poucos segundos (SKLIAR, 2012). Por isso, sempre que tiver contato com esse dado, recordaremos seu outro nome, nomeado por crianças, circunscrito em nossa experiência.

6.7 A procura da escola: caminhos, trilhas, dizeres na cidade mágica

Depois da apresentação do nosso dado meteoro, a busca pelas crianças perdidas era retomada. O final do jardim os levaria a uma cidade ainda não construída, apenas escrita, que por sinal, necessitava da mesma manifestação de criatividade, insurgência que foi demonstrada até aqui, onde nosso pensamento não foi, nossas palavras não conseguiram expor, confiávamos nas crianças para fazer algo surgir. A cada ação, um pedaço desta cidade ia se juntando a outro, e assim mais um ambiente começava a nascer em nosso jogo; aliado a ela também vinham as perguntas. Rafael inicia: “para onde ir agora?”. Lucas: “Como achar as crianças?”. A cada ação

pontuando dizeres, suas interações iam aumentando, concomitante com o mistério sobre o paradeiro destas outras crianças, conforme expomos neste relato:

Cassimiro (grupo 1): Eles saíram do jardim, estão perdidos, vamo na policia! (risos da turma)

Daniele (grupo 1): Pera ai, eles sabem que estão perdidos?

Lucas (grupo 1): A gente e que tá falando que tão perdido, mas eles podem tá por ai, brincando, sem nem saber que estão perdidos, achando que a porta está aberta.

Julia (grupo 1): Eles saíram da escola, e se tiver outra escola aqui? Eles foram lá vê se tem outra porta?

Luiz (grupo 1): Eu iria na escola vê se eles passaram por algum lugar, eles podem ter ido para outro mundo, saindo desse.

(Relato gravado 29.12.2016)

Lucas alertou os amigos para um pensamento seu, chamando também nossa atenção para um fato interessante, a desconfiança das crianças para uma determinada situação, pois geralmente elas estão envolvidas em diversas interrupções, que variam da linguagem ao corpo até a mediação de suas palavras, como escreve Skliar (2015, p. 168): “Aquilo que se interrompe, entre coisas, é: o corpo a atenção, a ficção, a linguagem”. Tais interrupções buscam silenciar a infância, existe também interrupções da ordem do pensamento, coisas que não devem ser questionadas, pois supostamente repousa uma certa obviedade ou não tem uma explicação de ser, porém, infância é uma condição de pensamentos, indeterminante, como ainda nos lembra Kohan (2010, p. 45): “a infância é, justamente, pelo menos num sentido, o reino das possibilidades e da ausência de determinação”. Logo, mesmo se tratando de um jogo, nos pomos a ouvir algumas dessas possibilidades.

Na conversão apresentada, Daniele, Lucas, Julia e Luiz levantam múltiplos focos de divergência, que podem estar por trás do desaparecimento, em um movimento oposto à busca de razão ou à validação de um argumento frente a outros. O rumo da conversa não está encaminhado para quem estaria supostamente certo, mas o foco é justamente o borbulhar das dúvidas. O que é de interesse das crianças não é a comprovação do argumento que sustenta o desaparecimento do grupo perdido, mas manter o mistério, acrescentar outros pensamentos, e assim, continuar produzindo mobilidades.

Tais apontamentos nos levam a refletir sobre as dúvidas, o ato de duvidar enquanto potência parece-nos ser a premissa que dá sustentabilidade secular à filosofia (DELEUZE, 2000). A essa filosofia, que não responde perguntas, Kohan (2015, p. 217) indica um deslocamento, que alia a infância em um duvidar constante, que vai até as origens dos argumentos: “Pensar de verdade, pensar-se a si mesmo, fazer da filosofia um exercício de se

colocar a si mesmo em questão exige, a cada momento, ir até a mais recôndita infância do pensamento, começar a pensar tudo de novo como se nunca tivéssemos pensado”. No jogo, essas direções mais próximas do filosofar os guiaram pela cidade, onde esses pensamentos que desvelam sentidos os manteriam na busca, para não se deixar enganar.

A chegada a esse local do jogo desencadeou um olhar para o lugar onde vivem, posto que pensar esses locais, tais como as cidades, é supostamente um exercício dado, conceitual, com apoio dos saberes curriculares, das observações cotidianas, embora, com base no dizer de Kohan (2015), interpelamos a nós mesmas: poderia existir um outro pensamento para algo já tão presente? Nós agora estávamos movimentando uma dúvida, encontrando algumas possibilidades na fala de Luiz, que nos indaga: “Uma cidade bonita, ou feia?”. Luiz assinala mais do que uma pergunta, posto que com ela surgiram não apenas um, mas dois pensamentos, que nós gostaríamos de ouvir, então, primeiramente ele falou do bonito: “Tem plantas, lugar para brincar, sempre faz sol”, indagamos sobre o feio: “não tem lugar para brincar e tem muita coisa suja e feia”. Julia complementa essa fala: “É uma praça! Eu gosto de praças”.

São dizeres sobre a cidade que nos fazem pensar em como as crianças têm um olhar singular para o espaço onde vivem, atribuindo pensamentos que não se inserem na lógica comercial, nos interesses midiáticos, sendo muito mais abrangente, sem deter-se nas aprendizagens conduzidas pelo estudo geográfico disponível nas escolas. Trata-se de ir além, regressar a essa condição incógnita da infância como nos lembra Kohan (2015), e trazer o novo, o que não foi escrito ou ensinado, mas faz parte do seus pensamentos, sem vincular-se ao sensível e aparente.

Por tal dizeres, refletimos sobre os espaços que abrigam as crianças fora da escola, espalhados pelas cidades, como são articulados, com poucas praças, algumas abandonadas considerando que na comunidade onde está localizada a escola existe apenas uma, enquanto há uma outra realidade disponível nos shoppings e centros de recreações. Onde cada vez mais vão surgindo lugares para colocar as crianças, dando a elas um tempo para ficar, as regras do que pode ser feito, como deve ser utilizado, não deixar de ser uma maneira acolhedora de se fazer interrupção, do corpo, da voz, dos gestos. Rodrigues e Horn (2013, p. 130) pontuam algumas características interruptivas provenientes destes espaços criados especificamente para crianças nas cidades:

Ao entrar em contato com os materiais destinados às crianças na cidade, já está preestabelecido como será o comportamento delas, de maneira que já desde pequenas vão se acostumando a interagir em espaços onde não lhes é permitido extravasar, não lhes é permitido perder tempo, nem serem protagonistas de suas ações. Atualmente, e cada vez mais, os espaços construídos para “a infância” estão moldados de forma que não desafiam as

crianças, não lhes dão alternativas de exploração diferentes das que já estão postas, fixadas e firmes.

Tais locais, que ganham muito destaque, oferecem desenvolvimento, tempos cronometrados, disponibilizando atividades com base em faixas etárias, então, nos inquieta: será que toda essa organização é suficiente? Julia diz com convicção: “Gosto de praças”. Luiz se refere a uma cidade mais bonita, assinalando a importância das plantas locais para brincar, principalmente ao ar livre”. Luiz e Julia percebem como a cidade está organizada, e buscam se encontrar nessa organização, com locais que também invistam no brincar junto, na conversa entre crianças, no acontecimento que não precisa de mediação, relações comerciais, brinquedos, mas que se proponham a fornecer condições para experiências.

Como apontam Rodrigues e Horn (2013), esses espaços pela cidade não recebem tanta atenção. Ressaltamos que tal ausência só foi perceptível aos nossos olhos depois desta conversa. As crianças relatam o desejo por uma cidade menos distante, onde a experiência da infância simplesmente acontece, sem interrupções. Na cidade que tínhamos em nosso pensamento para ir movimentando no jogo, também faltavam esses espaços, então misturamos esses achados à nossa descrição. De fato, ficou mais bonito, pois a presença de espaços onde possa haver encontros, desencadeando experiências, também é algo que faz parte dos nossos desejos para o lugar onde vivemos.

O próximo movimento foi apresentar mais alguns NPCs que estariam circulando nesta cidade modificada. Desta forma, buscamos nos elementos imaginativos das fábulas; então, surgiram os animais faltantes, presentes em nossa ambientação. Nesse conjunto há um urso que faz parte dos animais inventados. Em sua descrição colocamos junto a ele um pote de mel, que por sinal, o mesmo animal tentaria vendê-lo na feira. Quando colocamos o urso junto aos outros seria apenas para ajudar a compor o cenário, mas como um lampejo criativo que vem das crianças é imprevisível, Julia e Gleysiane não apenas perceberam o urso como diferente, mas questionaram sua ação, não tínhamos nos dado conta de que nem um outro animal estava tentando vender a própria comida, só o urso estava fazendo isso.

Algo que nos passou despercebido, mas foi captado pelas crianças, assim, nos disse Julia: “Nunca vi urso vendendo mel”. Frente a essa observação questionamos o motivo para ele não vender. Julia continua sua fala: “Eles comem tudo”. Notamos que em torno da mesma conversas começaram a se formar em relação a essa constatação, então continuamos ouvindo. Eduarda indica que “A comida é dele, bichinho, pode não”. Luiz: “Se ele tiver brincando pode, acho que o mel não é de verdade, ou ele comia”. Tínhamos duas perspectivas, uma assertiva

para a venda do mel, pois supostamente não seria verdade, e uma negativa, caso fosse verdade ele não poderia vender sua comida.

Entre o sim e o não, resolvemos levar esse pensamento para um outro contexto. Ele poderia trocar pela comida de outro bicho? Novamente as possibilidades e impossibilidades foram retomadas. Então Cassimiro diz: “Sim! Se ele tiver brincando, sem ser nas histórias”. Se o urso vendou ou não o pote de mel, não sabemos, mas encontramos nesse diálogo um dizer sobre os famosos animais das fábulas, que têm suas histórias tradicionalmente já prontas, mesmo mudando os livros, autores, tempos, sempre alguns pontos permanecem como o famoso interesse dos ursos por mel.

Todavia as crianças acabam encontrando um desvio para retirar esse personagem das regras da ficção, criando perspectivas outras, encontrando brechas. Por tais incursões, refletimos sobre os locais da fantasia que abrigam ursos falantes, então nos pomos a pensar nas fábulas, em como são organizadas, sempre chegam a um final, mas com o questionamento das crianças notamos que o personagem que dela parte também pode encontrar outras histórias. No ato de escuta, onde a infância seja convidada a falar, arestas podem ser criadas, ou seja, reinventar uma história para crianças pode encerrar para quem conta, mas haverá uma continuidade dela jamais conhecida. Aqueles que escutam podem produzir outros contextos, uma vez, duas vezes, quantas forem necessárias, desfazendo as normas. Se o um urso não pode fazer algo, basta dobrar todo contexto e será possível provocar as mudanças necessárias.

Por isso, escolhemos o urso para carregar uma pista, já que ele chamou atenção das crianças com mais facilidade, gerando pensamentos sobre o contexto das fábulas, que atribuiu o personagem ao mel, e outras situações que poderiam surgir, mudando assim toda história conhecida. Nessa direção indicamos que no fundo do pote tinha um mapa com um X marcado em um lugar, a escola. Ainda sobre essa escolha, outro ponto que nos inquietou refere-se à própria existência do urso falante, quando perguntamos se ele poderia existir na escola.

Nossa primeira hipótese seria uma resposta negativa, mas conforme dito, em algumas situações ele aparece fora das páginas, está ali sendo movimentado no pensamento, a imaginação também fala, dá novos sentidos.⁴⁶ Depois desse encontro, o urso acabou dando de presente seu pote de mel para as crianças. Rafael: “Quero só um pouquinho”. Kaune: “É não vamos pegar tudo não”. Jackson: “Tá gostoso! Nunca comi um mel tão bom”. Quando receberam o presente falamos do que tinha no fundo do pote. Notamos que o urso fez parte de uma experiência com as crianças, diferente de uma fábula, do que esse personagem estaria

⁴⁶ Os processos criativos produzem novas relações, compondo, através da pluralidade, novos referenciais, novos sentidos (KROEF, 2010, p. 35).

limitado ou não a fazer. Nosso urso foi reinventado, sem que tivéssemos pensando que poderia ir tão longe.

Demos continuidade, acompanhando a inserção de Cassimiro que completou nosso pensamento com a raposa que vendia doces: “se tem urso tem raposa”. Indo mais adiante, providenciou uma interação com sua criação. Assumimos que essa seria a descrição do NPC que anunciamos na leitura da cena dos animais falantes:

Cassimiro (grupo 1): A senhora poderia nos dizer onde fica a escola daqui?
 Resposta NPC (raposa): A escola de Tunia é muito velha, é uma escola que estuda crianças. Estão vendo aquela arvore gigante ali, então lá e o pátio da escola, fica bem aqui atrás. Faz muito tempo que não vemos nem uma então lá eles estão estudando, eles acham que as crianças perderam suas infâncias. Eu ouvi isso, mas coisas estranhas acontecem por lá! Mas agora que vocês estão aqui, fico mais feliz, tudo isso vai mudar.
 Cassimiro (grupo 1): Oxe! Uma escola para estudar a gente? Agora eu vi!
 Lucas (grupo 1): Eles esqueceram como é!
 _Carlos (grupo 2): Afff, to ficando com medo, acho que é algum bicho que pegou eles!
 _Jackson (grupo 2): Um bicho que não gosta de criança! Tudo que a gente precisa para começar bem no jogo.
 _Janice: Como vocês acham que seria esse bicho?
 _ Carlos (grupo 2): De uma coisa eu tenho certeza, só pode ser um bicho grande.
 _Janice: O bicho não pode ser uma criança?
 _Paulo (grupo 2): Não! Tia não existe um bicho criança, todo bicho é grande.
 _Giovana (grupo 2): Se for um bicho amigo? Se for um bicho amigo pode ser grande, porque aí ele gosta de crianças.

(Relato gravado, 29.12.2016)

Nesses relatos em busca de pistas surgiu a primeira alusão a um bicho, que estaria por trás do sumiço das crianças. O bicho acabou sendo inventado, ainda um esboço de um futuro personagem, já que não tínhamos construído toda ambientação. Ela ainda estava sendo elaborada, seguindo os passos dados pelas crianças. Entretanto, o que despertou nossa curiosidade imediata foram as conversações em curso sobre esse personagem enigmático.

Instalando-nos em uma rememoração do nosso pensamento nos demos conta de que existia uma trajetória de bichos que intimidavam as crianças, em diversos aspectos, presentes em muitas infâncias, incluindo a nossa, criados em fábulas, contos orais passados por gerações, livros e afins. Esse pensamento nos ocorreu considerando que o cinema, desenhos animados também se inserem nesse contexto; com isso, fomos levadas não apenas a essa constatação, mas convidadas a refletir sobre tal característica. Em nossas caracterizações de vilões adultos, sobressai-se uma procura por algo que está na infância, independente de gostar ou não gostar de crianças, não é uma questão centrada no desafeto ou no afeto, mas na procura de algo que

falta a esses vilões, um anseio de inserir essa alteridade outra em seus domínios (SKLIAR, 2015). Na mesma fala de Gleysiane encontramos o contraponto a essa perseguição contínua que afasta crianças desses vilões, pois não é o medo do anormal, do que é diferente que impossibilita esses personagens de se tornarem amigos, mas o que ele traz, o que ele faz.

Com isso, levá-las para longe de seus pares, instituir muros, tentar de todas as formas manter o controle, parece ser uma tendência dos vilões das histórias, porém, se o mesmo personagem conseguir se tornar um amigo, se aproximar mais, então ele vai gostar do que vê, sem deflagrar riscos, sem tentar transformar os outros em sua imagem. Gleysiane nos deu um pensamento para montar um bicho amigo dentro do nosso jogo, seria mais um elemento para abordar o acolhimento, analisando esse debate sobre a ideia do bicho na infância, relacionando com a fala de Yasmin sobre sua produção em segredo, pensares para refletir acerca da posição dos vilões nas fantasias de crianças, enquanto adultos distantes.

São raras as vezes que os dragões são postos como filhotes, vilões se tornam amigos, até a fantasia pode reforçar essas prerrogativas de inclusão do outro no mesmo, como descortina Larrosa (2006, p. 188): “Tampouco se trata de que- como adultos, como pessoas que temos um mundo- vejamos a infância como aquilo que temos de integrar no nosso mundo”. O bicho que não é criança partilhando do desejo de colocar as crianças como parte deles, porém não podemos esquecer que se existe um vilão, também há um herói. Neste caso, a ficção, as histórias são generosas dando às crianças a vitória em seus finais felizes.

6.8 A escola misteriosa de Tunia: onde os adultos estudam as crianças

Esse receio em aproximar-se dos vilões, sem antes saber suas intenções, ressoa também no sentimento de preservação, mesmo que fora deste contexto fictício. Com a instauração de bichos, o receio parece ser o mesmo, ao ponto de Yasmin guardar seus textos, Cassimiro os seus desenhos, posto que não temos apenas um caso isolado, mas vários, e muitos outros que nunca vamos saber. Nesse ponto de nossa pesquisa, ou melhor, nesse momento do jogo, possuímos essa certeza, da existência de um lado infantil que se mantém atento às prerrogativas de captura, de mudanças de suas produções.

Assim nos aguçou uma possibilidade, em torno dessas vozes, o que pode eclodir delas quando esse jardim de produções fosse acessível a outros, aos que geralmente negam, ou preferem não vê-lo. Se esses receios, medos, fossem o objeto de estudo da escola? Se houvesse a chance de professores, funcionários, todos que compõem esse cotidiano das crianças perceberem esse lugar, como isso seria encarado pelas crianças? São questionamentos nossos,

mas com base nos dilemas apresentados até aqui. E fazendo uso da fantasia podemos criar essas fissuras, para ouvir sobre isso. Desta forma, surge a cena cinco de nossa ambientação, que se propõe a recriar uma escola dentro do jogo, fundada sob os pilares da imaginação das infâncias, que possa colocar adultos e crianças para dialogar.

6.9 Uma escola Arco-íris: abrigo para experiência

No caminhar de alguns séculos temos convivido com a escola, que desde a sua fundação revelou mais do que uma preocupação com as crianças; sob seus cuidados estaria a próxima geração de adulto. Todavia, tal responsabilidade gerou alguns discursos pedagógicos que se tornaram hegemônicos, uma forma padrão de ser escola, bancas arrumadas em fila, professora à frente da sala, antes existia até um degrau construído abaixo das lousas para que o professor mantivesse sua autoridade (GHIRALDELLI, 2007). Assim, resolvemos expor para as crianças uma escola mais distante dessas caracterizações, onde crianças não são o alvo das aprendizagens, não são elas que integram as fileiras de bancas, mas os adultos, os professores. Os participantes revelaram surpresa por se deparar com uma escola que não ensina disciplinas, colocando-as como um tipo de estudo, suas infâncias enquanto ensinamento.

São na verdade funcionários, professores, que buscam entender o que aconteceu com as crianças. Seria uma tentativa de tornar a escola mais convidativa para esses alunos, que supostamente deixaram a cidade. Esses adultos se reúnem todos os dias para formular estudos, práticas, julgando que o “problema” reside no enigma da infância (KOHAN, 2005). Talvez, se ele for solucionado, será possível fabricá-la e assim trazer as crianças para a cidade.

Apesar de ser uma escola com uma proposta de acolhimento, parece que esses adultos se perderam em algum momento, estão confusos, tornaram-se prisioneiros de pensamentos que só conseguem traçar objetivos. Os adultos que as crianças encontraram estavam centrados em uma invenção da infância, em suas concepções essa seria a solução para esse problema na visão deles, uma garantia de retorno das crianças perdidas.

Neste ponto seguimos nossa ambientação, pois apesar do que acontece para dentro dos muros da escola, ela não deixou de ser mágica, e guardar alguns segredos, então assinalamos uma suposta parede invisível que os bloqueava, mas no chão estavam escritas essas palavras: “Para me ver é muito fácil, pinte minhas cores, e faça meus traçados”. Daniele, na sua vez de jogar, lembra dos poderes descritos em sua ficha, ela tenta obter tintas, telas, tudo que possa ajudar na pintura, como expõe sua fala: “vou fazer uma mágica para tentar pegar umas tintas,

hidrocor! Pintar com dedo seco vai dá certo não”.⁴⁷ Tal como um desenho, eles solicitaram folhas, e nos alertamos que cada ação poderia ter uma coisa da escola.

Assim foi feito, dentro e fora do jogo, pois disponibilizamos folhas para que essa escola fosse traçada, do jeito que eles queriam. Os detalhes do prédio chamaram atenção pela diferença em relação à realidade, foram desenhadas janelas redondas com batentes floridos, torres de castelos, muros coloridos e baixos. Toda essa diferença se misturou nos tracejados, então, também nos foi dada uma folha, não precisamos perguntar para quê. Enquanto os desenhos iam sendo produzidos, indagamos:

Janice: Estou vendo todo mundo empolgado, mas tem uma coisa, gente, porque os desenhos são tão diferentes da escola M.M?

Kaune (grupo 2): Oxe! A senhora não tá vendo? Isso aqui é o M.M sim, mas do jeito brincadeira.

(Relato gravado, 02.12.2016)

Kaune nos mostrou o desenho dela, depois Julia, e os outros, isso nos causou um verdadeiro espanto. De fato, eles estavam fazendo a escola M.M de ângulo muito diferente, assim, foi preciso ir juntando as pistas. Os olhares infantis sobre sua escola é de fato uma característica única, um achado da infância, mas havia um detalhe que percebemos, e nos perguntamos, pois apenas nesse momento atentamos para isso e nos pusemos a olhar as paredes à nossa volta: por que tudo era tão diferente do lado de cá? Tal como aconteceu com os personagens logo no início do jogo, a escola Arco-íris desenhada pelas crianças foi mais um acontecimento imprevisto na ambientação, acolhida pela nossa metodologia; então, registramos dois momentos imprevistos que trouxeram o desenho como um dizer.

Por fim, quando eles terminaram, informamos que pegando uma parte de cada desenho tínhamos a escola Arco-íris, que agora, eles poderiam entrar. Essa escola foi criada em uma sessão de jogo sendo colorida com os lápis de cera⁴⁸. Tínhamos salas cheias de desenhos, flores, muitos detalhes que só encontramos em uma parte da instituição, nas turmas da educação infantil. Segue abaixo o desenho, realizado com base nos outros.

⁴⁷ Utilizamos o dado D-20 e a rolagem.

⁴⁸ A escola cedeu o material para as crianças.

QUADRO 5- Registro de um desenho sobre a escola mágica, produzido pelos participantes, alunos de uma escola pública na cidade de Caruaru- Pernambuco.



Fonte: A Autora (2016)⁴⁹.

Desejamos saber mais sobre isso, mas não fizemos essa relação, falamos aqui da nossa percepção, com base nos primeiros encontros com a escola, onde nos foi apresentado todo local, incluindo essas salas, que ficam separadas do ensino fundamental I. Com o desenho tão peculiar das crianças, nós colocamos o pensamento em movimento em torno desse detalhe, que nos chamou atenção.

_Janice: Porque é tão diferente aqui (mostrei o desenho), daqui? (fiz um gesto sinalizando que me referia a onde estávamos agora)

_ Luiz: A tinta é branca e vermelha, só tem duas cor.

_Daniele: Essas salas daqui não pode ter muito desenho, é mais alfabeto.

_ Paulo: Mas no prezinho tem os alfabeto e um monte de coisa, lá é mais colorido nas paredes tia.

_Cassimiro: Tudo que eu fazia lá era lindo!

Paulo irrompe nos falando da saudade do prezinho, como ele chama, onde tudo era mais colorido, enquanto Cassimiro revela que tem saudade porque no prezinho tudo que ele fazia era

⁴⁹ Desenho produzido pelos alunos, com base em suas vivências.

lindo, podia sempre desenhar, pintar e cantar. As falas das crianças nos dizem que eles não estão inseridos dentro da lógica da transição, com suas divisões e leis de obrigatoriedade. Citamos uma observação de Kramer et al. (2011) sobre a transição que eles vivenciam onde a autora informa que “A educação é um campo de disputa. Educação infantil e ensino fundamental estão colocados num patamar díspar na educação básica. Concorrem” (p. 45). A concorrência citada, somado à obrigatoriedade da passagem para o ensino fundamental, deixa esse saudosismo, parecem mundos completamente diferentes que devem perder a comunicação, o que pode parecer simples para as crianças que vivem tal separação não é, posto que a experiência escolar não se organiza em etapas, mas em vivências, momentos que marcam, encontros, um constante ladrilho de experiências, por onde passa o filosofar.

As diferenças impostas por essa transição nos ajudam a entender o desejo de preservação, que abarca ursos mágicos, desenhos de terra molhada, histórias inventadas. São memórias, acontecimentos que seguem sem vínculo etapista. Por isso, no nosso mundo, a escola formada de pedacinhos de desenho, com um pouco de cada um, é o que origina as salas, corredores, bancas, conservando cores, tudo que eles acham que é, aqui será. Suas percepções podem ser alojadas com a criação dessa escola no mundo de Arken, encontrando lugar nas experiências que possam acontecer nesse espaço da fantasia.

6.10 Encontro com os adultos dentro da escola Arco-íris

Levando em consideração um processo de escolarização que ainda separa por idades, muda sua estrutura, pontuamos uma inquietação em torno do acolhimento da alteridade do outro, de sua voz, desvencilhando de certas condutas e práticas ritualísticas que mantêm a tradição escolar ainda viva, porém respirando também outros ares, que partem de outras crianças. Seria a experiência de desvelar alteridade o motivo da fuga dos meninos e das meninas desta escola? Desejávamos nos aproximar das crianças participantes do RPG para ouvir um pouco mais sobre isso. Esse é um dos desafios da nossa presença, no momento em que buscamos nos aproximar dessas alteridades outras, dentro do espaço da escola. Desta forma, lançamo-nos alguns questionamentos em torno do olhar, de como sentir essa alteridade.

Acerca destas inquietações consideramos algumas palavras de Skilar na obra “*Pedagogia (improvável) da diferença e se o outro não estivesse aí?*” que apresenta alguns pensares para essas inquietações, longe de explicá-las, pontuando, em primeiro lugar, que alteridade parte de um outro, que foi alterizado, por processos exteriores a ele, sujeitado ao mesmo. Assim Skilar (2003, p. 186) nos fala: “O outro foi alterizado e com ele grande parte de

seu corpo ficou pulverizada, anatomizada, desumanizada”. Esse outro teve sua alteridade condenada a se tornar parte de uma mesmidade apresentada enquanto norma, correção.

É nas escolas, nas crianças que esse processo de silenciamento, encarceramento foi conduzido, e ainda resiste em alguns momentos, direta ou indiretamente. Podemos encontrar em algumas ações, falas, gestos e ideias o encontro desta alteridade outra, anormal com a normalidade e suas artimanhas do sujeitar. Lembramo-nos de um dia, ainda na fase de observação, quando Pedro parecia estar copiando as atividades do quadro, bastante atento, sem levantar suspeitas de que estivesse fazendo uma coisa diferente.

A professora começou a passar pelas bancas verificando se as crianças estavam seguindo o que tinha no quadro, então, para os passos, justamente ao lado da banca de Pedro, dizendo: “O Pedro, porque você está copiando o texto do livro, não é esse, é o do quadro”. Habilmente ele diz: “A senhora disse que era para escrever o texto, esse aqui tem os meninos jogando futebol”. O que disse Pedro deixou a professora sem palavras, ela sorriu entregando o caderno. Pedro talvez não soubesse, mas ele tinha acabado de provocar um desaprender na prática de reproduzir tal qual.

Esse mesmo desaprender desafia, está envolto em uma “experiência irreduzível, intraduzível e misteriosa, repete, sim, Mas em outro lugar. Cópia, é verdade. Mas não o que queremos. Seu corpo se amolda, parece. Mas não como acreditamos” (SKLIAR, 2012, p. 154). No contrariar do desejável, esse outro, no caso deste exemplo, a criança, converte-se em diferença na relação com essa atividade, feita de outro jeito, entendida por um olhar distinto, onde a experiência de familiaridade com o futebol foi mais forte que a orientação de copiar o que estava no quadro, assim, conseguimos traçar um rumo para nos aproximar dessas alteridades, apostamos na presença, na percepção do que vimos no campo, não apenas no jogo, mas também fora dele.

Perscrutamos em nossas experiências de observação para encontrar esse achado, que partiu de uma aula, mas poderia ter acontecido em qualquer tempo ou lugar; por esta via, nos ocorreu uma interpelação dirigida para o RPG. De fato, tínhamos esse receio guardado, não sabíamos qual era a pergunta das crianças para esses adultos da escola Arco-íris, pois conhecemos as nossas inquietações, conhecemos aquelas que lemos nos livros, a que pensamos, mas não há como prever o que virá.

Nada que vem do outro pode ser copiado por nosso pensamento, tão pouco em nossas palavras. O que poderia ser dito aos adultos que estudam esses jardins de mistérios? Será que a mesmidade de seus processos e estudos conseguiria manter-se frente a essa alteridade, esses desaprenderes? Apostávamos que não, que mais dizeres, assim como os de Pedro, apareceriam,

desafiando toda e qualquer normalidade. Levando em consonância os pensamentos de Skliar (2012), lemos a cena, ao relatarmos que não havia nenhuma criança nessa escola, tal como na feira.

Lucas expõe uma premissa quando diz “que Arken parece doente”; apesar de ser uma cidade cheia de fantasias, é na escola que as crianças percebem que está faltando experiências que se relacionem com suas alteridades; sem elas, como deixá-la fluir? Eles não se veem como um modelo de impressões, e nem conseguem estabelecer uma linha de concordância para com o futuro quando se tornarem adultos, eles vivem o tempo do presente, do hoje, da infância.

Para eles é necessária a confecção de brechas, que possibilitem desvios, como aquele de Pedro, que foi acolhido pela professora, não silenciado ou repreendido. Pedro pensou por si, não sendo mal interpretado, indisciplinado, mas aceito em seu pensamento. De tal forma, percebemos que as crianças aproveitam essas suavidades, também os encontros com os amigos para se deixarem guiar pelas experiências, acontecimentos que marcam.

Os adultos, que privaram as crianças de Arken das experiências consigo, com os outros, destituindo gestos de acolhimento, causaram essa desertificação; isso nos fez reviver nossas experiências infantis mais uma vez, longe de serem desfeitas. Por um momento notamos o esquecimento delas, mas não sua ausência, podemos dizer com convicção o nome, recordar a face, os amigos, até os detalhes minuciosos de cada acolhimento que recebemos na escola, de cada acontecimento do nosso pensar que não nos foi subtraído e corrigido.

No convívio com crianças na escola pudemos revisitar nossa infância em uma experiência pessoal, mas que foi desencadeada por eles, e entender quanto é singular, marcante uma experiência de alteridade, de pensamento nas escolas, e o quanto podem fazer falta, causando uma indisposição para pensares criativos. Cassimiro diz algo que se entrelaça a esse nosso pensamento quando discorre um motivo para a fuga dessas crianças: “Claro, criança não é estudo”. Sobre isso, pontuamos uma frase de Martins (2017, p. 218) ao dizer que “Por isso, a explicação embrutece: conduz a regressão ao infinito, pela replicação das razões”. Quando colocamos o plano da experiência, a infância, uma explicação, pode causar esse efeito; o ato de embrutecer, pelo visto, não está alheio às crianças, elas entendem, ao seu modo, o que é este embrutecimento, e dele afastam a infância.

6.11 Árvore das infâncias: tudo que nos acontece

Como dito, essas experiências de alteridade distanciam-se das explicações, não terão suas palavras registradas em livros e estudos. Desta forma, como poderíamos nos aproximar?

Sem o interesse de conhecer, retirar, ou modificar nada, mas apenas ouvir, necessitávamos de algo que pudesse realizar esse contato, então, tivemos a ideia de colocar na ambientação uma árvore localizada no pátio desta escola Arco-íris, sozinha, repleta de folhas que mais parecem desenhos, e na verdade são registros infantis, bastante variados, deixados lá pelas crianças da cidade, com intuito de que esta árvore guarde valiosas experiências, pensamentos que partem da infância.

Quando começamos a falar do pátio com árvore no centro, ouvimos as palavras de Luiz: “que aposta que essa árvore gigante fala?”. Não tínhamos atentado para essa possibilidade, mas reorganizamos essa cena neste momento, com a intenção de corresponder a essa expectativa. O que propomos com a existência desta cena é abordar por meio dos acontecimentos que perpassam a experiência, pois como nos traz Larrosa (2006, p. 192), “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Seja na escola ou em outros lugares, são momentos que alojam alteridades e pensamentos.

Em virtude disso, acreditamos que toda escola deixa marcas, não é só conhecimento, são outras, tão importante quanto as aprendizagens, posto que não são apenas as explicações que habitam a escola, existem sentidos que só podemos encontrar na voz infantil, em seus gestos, em suas experiências, sentidos que dificilmente serão normalizados. Portanto, nossa árvore é uma tentativa de proximidade com essas experiências outras. Assim, iniciamos a fala assumindo a caracterização deste NPC:

_Árvore falante (Janice): Bem vindos! Sou arvore das infâncias (boceja), mas estou tão cansada, velha, esquecida aqui, nunca mais vi nem um menino ou menina para guardar suas coisas comigo.

Cassimiro é o primeiro a fazer uma pergunta, ele desejava saber o que a árvore guardava, que elementos eram esses: “Que coisas? De brincar?” Então, respondemos: “Coisas que vocês gostam, coisas de criança que não querem perder, pode ser um desenho, um brinquedo, um amigo, uma história legal”. Deixamos em aberto para que as crianças, por meio de suas vozes, ou qualquer outra maneira de comunicar, pudessem citar o que deveria ser guardado. Luiz assinala um sentido: “as coisas que a gente mais gosta, que vai lembrar quando ficar grande”. A partir de sua fala, entendemos que são as coisas guardadas, levadas consigo, diferente dos conhecimentos pontuais e formais, posto que essas experiências não precisaram ser testadas, explicadas, submetidas à lógica do real; elas podem permanecer intocadas por esses elementos, talvez apenas elas em si mesmas já representam algo. Ainda na fala de Luiz, nos aproximamos

mais do que essas coisas que seriam deixadas poderiam pontuar sobre a infância, nos pomos à escuta de um acontecimento entre ele e seu pai, sobre o compartilhar de um brinquedo:

“Meu pai tem um boneco dele até hoje é um ..deixa eu lembrar.. já sei! Comando em ação! Era feito o lego, tinha um monte para comprar, mas ele era pobre ai minha avó deu só um para ele. Oxe, ele guarda! Uma vez eu peguei, ele tomo de mim parecia menino com raiva”.

Outras crianças se identificam com seu acontecimento. Eduarda revela que sua mãe também possui uma dessas relíquias, de valor inestimável: “Minha mãe tem uma boneca velha. Ela deixava eu brincar, mas quando eu disse que era minha, ela disse que era dela, vixe, tive que devolver”. Percebemos nas falas de Luiz e Eduarda o encontro com fragmentos de outras infâncias, presentes nos adultos, onde a própria condição de adulto passa a ser desafiada por esses fragmentos descontínuos, que representam muito mais do que velhos brinquedos, ou antigas lembranças, rememorando um fato incomum, pontuando que as crianças conseguem encontrar esses achados, momentos, coisas, acontecimentos que dizem para os adultos que eles também guardam suas infâncias, não de uma forma cristalizada como uma lembrança do passado, mas mantêm com elas uma relação mais próxima do que imaginam.

São fragmentos que passam despercebidos, na convivência de muitos adultos e crianças, como algo natural, e sem explicação, fica envolto com o rótulo de passado, boas memórias, mas vindo de um ângulo diferente, tal como pontuam as crianças, há muito mais interesses agregados a esta preservação. Dessa forma também pontuamos um outro acontecimento que está ligado a essa experiência, mesmo sob os alertas de seus pais, revelando o cuidado com esses brinquedos, o desejo de mantê-los para si, para que não se percam, as crianças desejam conhecer mais sobre essa parte misteriosa de seus pais, não se trata de compreender ou atribuir juízos de valores, mas de aproximar-se. Quando se trata de experiências elas vão acontecer, sem tempo ou permissão, pois são expressões de um devir, como nos convidam a pensar Simonneti (2010, p. 7), sobre a insistência desta crianceria, que habita os adultos:

Crianceria é devir [...]. Não é unicamente produto de uma idade, de uma inscrição cronológica (mas cujo modo mais adequado ainda é o infantil-pequeno do humano) [...] Pensar-viver a criança por suas relações constitutivas de devir, pois a criança insiste no adulto (1996, p. 94). Em crianceria, a criança permanece, não é devir-adulto, não se viabiliza na cronologia, na idade, não se desmancha no tempo. Atenta, penso com Katz: crianceria é devir-criança, é criança devindo, é fluxo, ruptura, multiplicidade, que não desaparecem pela metamorfose adulta. Adverte ainda que crianceria resiste aos agenciamentos, é busca sem captura.

Um devir que não se desmancha, que parte inclusive de onde não se espera encontrar. Não se trata apenas de brinquedos, como expõe Alisson: “Meu irmão, casado e ainda fica brigando comigo para assistir Dragon Ball”. Por isso, quando se afirma a diferença entre adultos e crianças, como dois grupos separados, onde um já não tem mais contato com a infância, enquanto o outro parece estar no momento certo, pode parecer confuso, até mesmo uma contradição, como diz Larrosa (2006, p. 197): “Uma imagem do outro é uma contradição. Mas talvez nos reste uma imagem do encontro com o outro. Nesse sentido, não seria uma imagem da infância, mas uma imagem a partir do encontro com a infância”. Nada mais impactante, desbravador que uma criança, posto que para ela inexistem negações, vergonhas, defesa de crenças, por isso, a criança percebe no adulto o que ele não consegue se dar conta, posto que a preocupação em manter sua condição como totalmente alheio dificulta, porém, o poder de uma experiência sob a força do devir, não caem no abismo das metáforas cognitivistas ou etapistas (PROA, 2004). Tal força move-se, e em algum momento, afirma-se, substituindo imagens por encontros, que acontecem sem pedir permissão, ou demarcar um lugar.

Assim, cada um acrescentou às folhas das memórias em nossas árvores o que eles acreditam ser este tipo de experiência, alguns desses encontros com suas infâncias, como pontua Yasmin: “Eu vou deixar na folha a minha boneca, que ganhem da minha avó”. Paulo: “Pode ficar o dia que foi no Veneza!”. Rafael: “O passeio que a gente fez para os bonecos de barro, que Amanda se perdeu”. Brinquedos, filmes, acontecimentos, tudo se mistura dentro desse emaranhado de vivências, que são parte de existências, acontecendo também na escola, relevando que lugar da infância não é fragmentado, preso em imagens do infantil, do adulto, mas é movente, não parte apenas da criança, faz parte de experiências que cada um guarda consigo, sem obedecer aos limites sociais ou culturais.

Além de guardarem nas folhas dizeres sobre algumas percepções que possuem sobre esse outro adulto, principalmente em relação a suas infâncias, ainda expõem acontecimentos vivenciados na escola com os amigos, conforme assinala Rafael, acerca do passeio no Alto do Moura, também acrescentando à folha uma vivência que teve com seus amigos, aqueles que encontrou na escola, que também é o espaço dos encontros com o outros, de arte de criar amizades. Sobre isso ainda nos fala Proa (2004, p. 16): “Trata-se de uma arte, arte de nada por a serviço da nossa vontade. Arte de reconhecer que o próximo é um desconhecido, de reconhecer em nos mesmos aquilo que nos permite continuar sendo outros”. Essa arte, descrita por Proa (2004), também tem lugar na escola, nas experiências infantis, importantes o suficiente para permanecerem na árvore das infâncias.

6.12 O barulho das sombras de um sapo: dizer que flui

As folhas da árvore foram marcadas com os dizeres das crianças estrangeiras, que vinham de outro mundo, somando uma contribuição a todas as outras experiências. Desta forma misturando-se a tantas e tantas outras experiências deixadas pelo povo da cidade. Após esses diálogos, surge outra pista, mas dessa vez não serão pés a demarcar a trilha, o que as marca é diferente. Olhando em volta não há nada, apenas o barulho da copa das árvores. Assim, incrementamos um detalhe, que nessa parte do jogo seria noite.

Falamos que misteriosamente, dentro da ambientação já era noite, algumas inserções foram sendo feitas, na medida em que dizíamos sobre a possibilidade de olhos na escuridão, como acontece em muitos desenhos animados. Danielle: “Hum, são árvores com olhos vermelhos!”. Carlos: “Não! Amarelo”. Paulo: “Não tem olho nem um, tudo vaga lume”. O cenário noturno os fez mudar totalmente o sentido da ambientação anterior.

Aguardamos as partes desta floresta noturna serem cuidadosamente montadas; notamos que cada ação que ia passando, um pedaço ia sendo construído, até que Daniele irrompe: “vai para onde?”. Jonata: “acho que para o bicho”. Rafael: “Bicho do pé pequeno?”. Eram algumas suposições sobre quem construiu a trilha, depois que as ações sobre como seria a floresta terminaram. Contudo chegamos ao final desta trilha misteriosa sem revelar de onde surgiram as marcas. Expomos na descrição um grande lago, repleto de sapos e também de sombras, vale ressaltar que a ideia nesta cena partiu de um episódio que aconteceu na sala, quando um sapo entrou e foi motivo de risos e sustos. Alguns queriam levar para casa, outros deixar lá, alguns se livrar dele, mas o sapo que foi retirado da sala, causou tantas suposições que nos chamou atenção.

Geovana neste dia se aproximou de nós e disse: “Tia tenho medo de sapo”, nos recordando as reações daquele momento, principalmente com o dizer de Geovana. Devido a esse incidente, escolhemos o sapo para ser o NPC desta cena, reservando para ele também um sentido implícito, suas sombras. Elas, na verdade, dariam todo movimento a essa cena. As sombras dos sapos são na verdade pensamentos e experiências contidas, que foram envoltas em imagens criadas, com base na crença de que sombras são apenas eles mesmos refletidos, essas seriam diferentes desta lógica. Tal como nos lembra a famosa sombra de Peter Pan, que tinha ações diferentes, pensamentos diferentes, tornando-se muito mais do que um reflexo.

Descrevemos como estava elaborada a cena com sapos coaxando e sombras inquietas pulando para lá e para cá, até que uma delas pula justamente no ombro de Geovana. Na nossa suposição ela iria recuar, mas contrariando nossa certeza, Geovana ficou curiosa com a sombra,

e parece ter esquecido seu medo. Então, realizamos a leitura da cena sete, chamando atenção para as sombras felizes dos sapos, que não tinham uma relação direta com seus donos, que estavam parados e ocupados coaxando. Essa descrição logo causou inquietação nas crianças;

_Yasmin (Grupo 2): Agora não tó entendendo mais nada! Sombras podem fazer trilha na areia, pode?

_Daniele (Grupo 2): Menina, não sei, mas acho que sim, sombra tem pé

_Yasmin (Grupo 2): Eu sei que tem, mas não deixa marca né..

_Paulo: Oxe, tu tem medo da sombra e não do sapo? Menina é a mesma coisa

Paulo ouviu a ação de Geovana e, quando chegou sua vez, achou intrigante ela não ter medo da sombra, mas ter tido do sapo, recordando o episódio vivenciado na sala. Geovana sorriu, continuando com a sombra no ombro em sua ação, as outras crianças se aproximaram dela para poder ver o que estava acontecendo. Nota-se com esse gesto o acolhimento de Geovana com a sombra, ignorando seu medo real dos sapos, como pontuou Paulo. Geovana diz: “Quando a gente conhece é diferente! Conheço um menino que cria uma lagartixa verde em casa, feia, eu tinha medo, mas depois vi que ele é fofo”. Tal fato foi usado para transmitir um pouco da lógica do acolhimento, pensada para esse viés, onde a diferença constrói laços, muda os olhares, como discorre Skliar (2015, p. 156) “Diferença não é um sujeito, mas uma relação”. Quando se estabelece com o outro uma relação, onde sua diferença mude os parâmetros do que é aceitável ou não, de fato, poder-se-á subtrair medos e receios, inaugurando um acolhimento em si mesmo, que não estabelece pontos de confluência para aceitar ou não aceitar o outro, dar-lhe seu espaço, sem prerrogativas.

Geovana conta para Paulo um outro momento onde seu medo foi desfeito, onde foi necessário superá-lo para se aproximar, sobre esse potencial que perpassa as relações entre crianças encontramos ainda nas palavras de Skliar (2015, p. 98) um pensamento que diz: “O outro já não parece ser somente um fora permanente, ou uma promessa integradora, ou seu regresso à nossa hospedagem, ou sua estrangeirice, ou seu andar errante e/ou vagabundo. Sua irrupção confunde o espaço da mesmidade”. Neste espaço indicado por Skliar (2015) residem os sapos da lagoa, enquanto as sombras estão fora deste escopo, tentando produzir um pouco de irrupção, viver suas alteridades longe da mesmidade, e encontram nas crianças algumas similitudes, quando se trata de causar desvios e alojar diferenças.

O desfecho produzido com esse encontro que transmitia certos receios continua quando a pequena sombra assinala mais uma surpresa, de fato superando o modo estático do reflexo. Indo mais além, esta sombra possui voz e fala do sentimento de ser ignorado, incompreendido,

pelos sapos que parecem sempre fazer a mesma coisa, incapazes de vê-los enquanto outros, que nas palavras de Skliar (2015) causa irrupção.

Pondo-se a ouvir o que dizem, Gleysiane sugere: “É chato quando a agente fala e o povo fingi que não viu”. Paulo: “Se ficar muito quieto, calado, já vem olhar se tá doente, com febre”. As crianças dividem com a sombra suas vivências, onde assinalam que suas vozes parecem não ser o suficiente para comunicar algo, embora em pouco tempo que ouvimos suas conversas entre si, parece ser uma realidade bem diferente, posto que culturalmente foi exercido que as crianças não têm o quê dizer, necessitando sempre de uma interpretação coerente, para que suas vozes possam ser aludidas em nossa língua.

Tendo em vista que como a criança não domina nossa linguagem por completo, ela não possui uma que possa nos expressar algo significativo, Lisboa (2013) destaca a percepção de Lajolo (2009) comentando tal entendimento, e alerta para essa crença na ausência de fala, defendendo a insustentabilidade desta premissa: “As palavras, infante, infância e demais cognatos semântico estreitamente ligado a ideia de ausência de fala” (p. 229). Por isso, a necessidade de seu silêncio, das tentativas de deixá-las o mais quieta possível. Todavia, com Skliar (2012), encontramos um achadouro que fala de uma outra língua, que mais diz do que nega, fluindo sem o pesar das ausências que durante muito tempo marcaram os estudos sobre a infância, revelando que existem outras maneiras de relacionar-se com a língua. Existem outras línguas não catalogadas, e uma delas vem justamente de onde não se pensava, emana da infância não normatizada, não didatizada, posto que é

Uma língua que se quebra justamente na região dos adjetivos. Quando o que é visto por outros nos comove, é possível que a água flua mais lentamente e que o tempo abrevie em seus contornos. O olhar deixaria de ser um par de garras para ser essa pele aberta que sustenta um pouco mais o tremor das palavras (2012, p. 25).

Assim consiste a suavidade dos dizeres da infância, onde a palavra ganha tremor, heterotopias, escapando a esses sentidos, ou seja, não se quebra. De fato, a língua das crianças entrelaçada em gestos e expressões é viva, inovadora, para senti-la, faz-se necessário não submetê-la ao crivo das ideias já prontas, das línguas já ditas. A cena cinco indica o comunicar-se da infância, exercitando uma língua que compartilha, uma alteridade cheia de voz, capaz de manter um diálogo com um outro que sente-se impotente.

Trata-se de uma língua que não almeja explicar as sombras, dar-lhes nomes, falar de ausências, mas incita presença, retira o que foi negado, o outro subalternizado por uma mesmidade de sua clausura, o chama, o convoca, neste ato, também se modifica, enfrenta seus

medos, como escreve Kohan (2008, p. 59): “Essa parece ser uma das forças da infância: a de uma nova língua, de um novo, outro lugar para ser e para pensar, para nós e para os outros”. Sob essa prerrogativa de comunicabilidade as sombras pedem ajuda, pois percebem nas crianças essa força, uma alteridade, uma voz, uma língua que pode mostrar aos sapos adultos permeados de certezas.

Entretanto para que os sapos pudessem ver essas sombras, se pôr à escuta de uma outra língua, seriam necessárias algumas intervenções das crianças. Assim, começaram as ações desta cena. Carlos: “Já sei, pular neles!”. Jackson: “gritar mais alto”. Cassimiro: “deixar para lá, vai brincar com os outros”. São diferentes percepções, temos crianças que sugerem ao sapo gritar, outras pular, mas Cassimiro aconselha o afastamento, então indagamos o porquê. Cassimiro nos responde: “Se eles não quer, não tem os amigos dele? Precisa de sapo chato não”. A reação de Cassimiro nos levou ao espanto, alertando outra direção, que pontua a confiança que detém com seus pares, naqueles que se aproximam, sem se importar com o que está supostamente à margem, conforme podemos presenciar no pátio da instituição, em alguns momentos das aulas e agora no jogo.

Existe uma cumplicidade com outras crianças, que torna sua condição infantil, sua maneira única de vivenciar experiências, de expor alteridade, enquanto um lócus em si mesmo, praticante desta língua, que não se ocupa de preocupações, suposições, regras de aceitação para manterem contato, às vezes, sendo necessário apenas um olhar, sorrisos para se instituir todo um conjunto de dizeres, relações e pensamentos. Um alojar que se brinda apenas da companhia e não das expectativas.

De tal forma recordamos Gallo (2010) ao afirmar a existência de organizações sociais entre crianças, ou seja, diante da falta de atenção para suas linguagens, experiências, a descrença e sua comunicabilidade, crianças constroem seus próprios grupos, assim, temos um “povo criança” que institui suas maneiras de conviver, sem esperar a compreensão de um outro, que se acha longe da infância (GALLO, 2010). Cassimiro assinala que ao lado dos seus pares desfruta de uma experiência, que não carece dos olhares adultos e suas mediações. Acerca desta experiência com pares, Arenhart (2016, p. 143) situa algumas palavras:

Além da disposição de tempo e espaço para brincar, as crianças têm em seus próprios pares os sujeitos principais de suas interações, com quem mais intercambiam experiências, saberes, dúvidas, conflitos, histórias, disputas, desejos, planos, segredos. O adulto, ali, apesar de ser o grande responsável por trazer elementos da cultura para acrescentar aos conhecimentos e experiências das crianças, não é quem centraliza ou submete as interações infantis.

Essa foi a solução de Cassimiro para o problema das sombras, buscar seus pares, viver as experiências com eles, tal como fazem as crianças. Além do pensar de Cassimiro, tínhamos Kaune, Paulo e Jonata, que realizam uma sequência de ações que busca chamar atenção destes sapos adultos, que estão tão preenchidos por certezas que não conseguem se dar conta de outras presenças. As ações descritas foram as mais variadas possíveis deixando os sapos confusos sobre suas crenças e razões. Paulo: “Vamo jogar pedra”. Jonata: “Correr atrás deles”. Kaune: “Correr, pular, dançar eles vão começar a ver”. Diante das ações, retomamos nossa fala como NPC, usando o Sapo Líder.

Sapo Líder NPC: Mas o que é isso!! O que vocês crianças querem! Voltem para escola. Lá que é lugar de criança, para que todos vocês possam crescer saudável e ficar curados, assim como nós, vira adulto.

Yasmin (grupo 2): Não!! Tem que falar com as sombras

Paulo (grupo 2): Olha ai! Elas falam.

Sapos riem: Sombra não fala, sombra é tudo igual!! Por isso que vocês devem ir para escola, tá vendo, nem sabem o que é uma sombra

Geovana (grupo 2): A gente sabe mais que você!

Os sapos riem de tudo que é dito pelas crianças, pois não conseguem ver nada além de reflexos. A percepção destes sapos parece condicionada às suas lógicas, não há espaço para o novo, seus olhares estão presos em uma ideia; ao invés de se arriscar com um pensamento distinto, preferem continuar o que já tem. São as crianças que trazem esses dizeres, esses gestos, que anunciam a novidade, indicando que sempre é possível começar de novo, até mesmo em caminhos já demarcados pelo conhecer. Onde nasce uma nova relação tudo é possível de acontecer, inclusive ver sombras se moverem, ouvir suas vozes, brincar e dançar com elas como sugeriu Kaune. Enxergar o outro em suas diferenças, retirando a suposta capa que o esconde com verdades, argumentos que atestam sua impossibilidade de existir, não foi fácil para os sapos, eles precisaram olhar pelo menos três vezes, coçar os olhos, desmistificando crenças, estudos, exercitando a arte de se surpreender com a língua das crianças, com o movimento gestual, sonoro de suas alteridades.

Na presença da alteridade destas outras crianças que buscam ajudar as desconhecidas sombras não há formulas, será uma voz sem cognatos, sem ausências, porém, impossível de ser esgotada por razões de um conhecer, da própria negação. Por fim, os sapos percebem como suas sombras eram diferentes deles, das ideias que tinham sobre elas. Notamos que a junção dos dizeres de Cassimiro e Kaune articulou uma ação conjunta, posto que na união de todos para brincar com as sombras, ignorando os sons que eles faziam, brincando juntos, chamou atenção deles, despertou suas curiosidades.

O convite feito pelas crianças para que eles aguçassem seus olhares, desafiando seus saberes, foi aceito. Logo, os sapos começam a ver, como se saíssem de uma neblina, sem impor as barreiras do impossível. As sombras são reveladas aos sapos, em sua plenitude, sem ficarem estáticas, como eles pensavam. Graças a esses movimentos da infância eles conseguiram ver o que a certeza os impedia de enxergar.

Sair da obscuridade de um conjunto de afirmações de uma ideia os deixa na perplexidade, conforme situa Oliveira (2008, p. 11) ao dizer que “Pensar os movimentos da infância pode ser um dispositivo para repensarmos a lógica em que operamos”. No caso desta cena, a lógica dos sapos colocou-se em aberto, foi reconhecida enquanto incompleta, e mesmo não conseguindo acessar a linguagem dessas sombras, sem delas obter razões para o seu existir, passaram a alojá-las, tal como são, e têm seu valor justamente por isso. As pequenas sombras, felizes com o que aconteceu, ofereceram ajuda às crianças para continuar buscando o grupo perdido, indicando a saída desta floresta, uma pequena trilha que no final revelaria uma vila.

6.13 As últimas crianças de Arken: o feitiço de um dragão

Seguindo nossa ambientação, iniciamos com a trilha, um pouco de poeira e pegadas, deixamos a imaginação dos grupos construir mais esse cenário. Até lemos as cenas da vila dos solitários⁵⁰, onde há uma coisa que durante todo o jogo não foi revelado para eles, que havia crianças na vila. Elaboramos uma menina como NPC, um dos personagens criados na ambientação, chamada Milena, moradora da vila, que também pode ser consultada pelos jogadores. Como essa vila seria? Não tínhamos muitas referências, mas ainda se valendo do elemento noite, Rafael conta que “Tem poste!”. Cassimiro improvisa uma fonte: “Aqueles coisas com água dos desenhos”. Aproveitamos a indicação dada por eles e falamos que esse NPC estaria próximo à fonte, ao lado do poste.

Dessa forma íamos descrevendo a fala de Milena e notamos os olhares inquietos, e algumas conversas paralelas quando é revelado o feitiço, protagonizado pelo dragão Basik, que rouba as infâncias das crianças, alegando para seus pais que eles estão doentes e precisam se curar. Milena compartilhou isso com o grupo, que sente falta da meninice roubada. Essa falta ganha um sentido na fala de Lucas, ao dizer que “Oxe, minha mãe disse que ser danado demais é doença”. Julia: “chamam até a gente de doido”. Carlos: “Muito esperto esse bicho, falo tudo que esse povo quer escutar”. Os apontamentos feitos pelas crianças, com base no problema de

⁵⁰ Cena 9: A pequena vila fica dentro da floresta, é cheia de vaga-lumes, tem lindas casinhas.

Milena, assinalam que eles além de não perceberem a suposta doença dela, também indicam que essa é uma criação dos adultos, que associam tanto o silêncio e o barulho como um problema.

Por esse caminho o que prevalece são as práticas, os ofícios, que ensinam posturas, rotulam um modelo típico, unívoco de criança, se não for seguido, levanta inúmeras angústias. Assim, Larrosa (2006, p. 192) acrescenta: “Uma imagem do totalitarismo: o rosto daqueles que, quando olham para uma criança, já sabem, de antemão, o que veem e o que têm de fazer com ela”. Esse saber, certeza do que deve ser uma criança, não silenciosa demais, mas não muito barulhenta, desenhada por especialistas e outras formas de olhar, que mais indicam o que falta, o que pode ser melhorado, sem notar alteridade deste outro, seu comunicar-se, colabora para uma caracterização das crianças apenas por não corresponderem às indicações dessa medida correta. Por isso, Oliveira (2010, p. 2) cita algumas dessas angústias que suscitam no descumprimento desta medida certa:

Enquanto especialistas, rotulamos a diferença de hiperatividade ou dificuldade de aprendizagem, por exemplo. A família chama a divergência de desobediência. A criança testa os limites e regras. Ela experimenta, verifica os efeitos de suas ações. Nós estabelecemos as regras, não deixando espaço para questionamento, diálogo ou estranhamento, mas a criança rompe com nossas imposições, nos desobedece e cria.

O diálogo na vila com Milena assinala que o dragão usou as nomenclaturas apontadas por Oliveira (2010) para indicar uma suposta solução para esses problemas, embora os relatos apontam que essas prerrogativas de silêncio, baseadas em comportamentos, ideias, não são apenas dos adultos da vila. Carlos pontua que são argumentos que todos querem ouvir. De fato, encontramos nas escolas alguns enunciados, concepções que colocam a criança em certos parâmetros, ainda há uma preocupação com as etapas, se alguma criança, por algum motivo, descumprir essa regra, são traçados vários motivos, que variam entre indisciplina, dificuldades de aprendizagem, e outros fatores, busca-se uma solução para que a mesma acompanhe a fase correta, desenvolva as capacidades que foram instituídas previamente para elas.

Entretanto, talvez falte um detalhe, ouvir o que dizem, reservar espaços para suas estranhezas, doar tempo para suas necessidades, considerar seu próprio modo de agir, ouvir, sentir, parecem ser pensamentos secundários, frente a uma realidade que almeja cada dia mais objetivos e resultados. Todavia, diferente do que acontece fora do jogo, dentro dele, trata-se de um feitiço que pode ser desfeito; no caso desses argumentos, atuando em outros espaços de

convivência, é preciso atentar para a experiência, condições que a preservem junto à alteridade das crianças, que provoquem o que Oliveira (2010) pontuou como Desobedecer.

Rafael em sua ação provoca o rompimento com esse sentimento de impotência, descrito pelo personagem Milena; pede calma, se compromete em resolver o problema dela ao dizer: “Oia, calma, não sei onde tá esse bicho, mas nos mata de boa, todo mundo aqui tem poder. Tu viu uns menino de farda passando por aí?”. Ela faz sinal com a cabeça, e pede silêncio, alertando para o perigo de falarem alto onde estavam os outros adultos que podem chamar Basik para os pegar, posto que o feitiço tem um preço para acontecer, os adultos deixam que o dragão leve a infância para longe, assim eles poderiam aprender mais, atingindo suas expectativas. Tudo fica mais fácil sem infância, no entendimento do dragão. Por isso ele oferece muitas teorias e soluções, ele acha que pode levar a infância para longe das crianças com todo esse aparato que vai deixá-las no caminho correto.

O grupo faz o que Milena disse, alguns levantam de suas cadeiras para mostrar como andam sem que ninguém perceba; na verdade, todos eles ainda fazem sinal de silêncio com o indicador, interpretando a cena. Quando voltam a sentar, aguardam as próximas falas. O mago Soso retorna, para que eles possam saber mais do dragão. Paulo aproveita para perguntar: “Oxe, um dragão se mata com lança, ou gelo...né?”. Precisamos de um tempo para reorganizar as ações, todos queriam falar ao mesmo tempo, obter os segredos para vencer Basik.

Soso aponta o caminho da montanha, os jogadores se preparam para ir até lá por sua vez. Fizemos alguns testes, usando as fichas e o dado para saber quem iria à frente, quem poderia escalar mais rápido, como forma de garantir momentos de fala a todos.

Diante disso, o primeiro encontro com o dragão se deu na entrada da caverna quando ele foi recebê-los com uma boa conversa, deixamos as crianças construírem como ele seria. Surpreendemo-nos com Rafael, que pediu para ir até a sala buscar um dragão que a turma tinha feito junta, produzido com garrafas pet, para uma apresentação que aconteceu na escola.

Novamente, pudemos constatar o quanto o espaço escolar está presente nas brincadeiras e na imaginação, por meio da produção de brinquedos, jogos, ou outros acontecimentos que vão surgindo sem um relação direta com conteúdos, atividades, tal como a lembrança de Julia, assim que pisou em Arken. Por isso, colocamos esse dragão no centro de nossa mesa para ser o Basik do jogo, no caso, representar uma descrição do personagem, já que a peça foi inserida por vontade de Rafael, então, acolhemos a ideia.

O dragão já construído foi pensado para um contexto, deixado no corredor das salas como uma peça de exposição, supostamente apenas para recordar a data do meio ambiente, porém Rafael o requisitou, trazendo para Arken, sem relacionar com a apresentação a qual a

peça foi criada. Assim, Rafael trouxe algo de sua vivência escolar para dentro da imaginação, assinalando uma transitoriedade desligada de conteúdos, demonstrando outra relação com o que é feito na escola.

Algo mais próximo de uma experiência consigo mesmo, que também engloba fatos, acontecimentos, produções da escola, como pontua Medeiros (2010, p. 45): “A experiência na infância apresentada dessa forma estabelece outra relação com o espaço e com o tempo porque parte do pressuposto de que a criança recolhe, no seu caminhar pelo mundo, imagens bem diferentes daquelas recolhidas pelo adulto”. Para eles, aquilo que é produzido como parte de aulas, projetos, possui tantos sentidos que o conhecimento ao qual está vinculado jamais poderia dar conta. O dragão ganhou um lugar em Arken, se tornou o grande Basik, pois é impossível demarcar o que será ou não significativo para as crianças, são elas que escolhem os momentos, são elas que dizem e expõem suas experiências.

Nessa direção, Skliar (2012) ressoa algumas palavras que falam, não explicam, não situam a experiência, apenas dizem algo, considerando que “A experiência é um assombro ainda indefinido, uma claridade um tanto destemperada, uma árida luz que não deixa, entretanto de ser luz. Não há pensamento anterior à experiência, nem na experiência, senão a partir dela” (p. 22). Rafael assinala que uma dessas experiências que acontecem, sem um pensamento prévio, se dá realmente no acontecimento em si mesmo, neste caso, foi a partir desta experiência que teve como lugar a escola, que podemos falar, ver, sentir a presença deste dragão da imaginação.

Assim, demos continuidade, agora tendo um pensamento sobre Basik, então usamos o dado meteoro para saber quem teria ouvido uma voz sussurrante, proveniente dele e que continha um pequeno segredo. Desta forma, Julia recebeu essa informação, percebendo algumas mentiras ditas por Basik, por isso passamos para ela uma mensagem, que só ela poderia divulgar para o grupo em sua ação. Tratava-se de um dizer oculto de Basik, dito por baixo de sua frase inicial, assim segue: “Olá meus pequenos, como estão? Foi longa a viagem? Em que posso ajudá-los? (nesta cena, apenas Julia ouviu – Olá suas crianças bobas, como esqueci de vocês!)”. Julia só poderia falar algo dentro do jogo na sua ação, quando chegou sua vez, chamou os amigos e disse para eles o que tinha escutado

_Alisson: Por isso que o pessoal da vila esta mesmo doente

_Rafael: O dragão acha que vai enganar a gente.

_Cassimiro: Esqueceu mesmo! Nos agora está aqui para te pegar.

_Basik (NPC): Passaram pela vila que eu curei? Tudo arrumado, sem bagunça! Sem barulho, mesmo com crianças. Isso não é bom? Incrível?

No entendimento de Basik, ele esqueceu as crianças participantes do jogo, não incidiu nenhum dos seus poderes de “cura” sobre elas, posto que, para este dragão, existe uma postura correta para as crianças, na qual a infância precisa se adequar, pois existe algo nela que não pode ser alcançado por seus poderes, por isso representa uma ameaça. Escrevemos algumas palavras de Larrosa (2006), acerca desta intenção, deste pensamento inclusivo ao dizer que “As crianças podem ser vistas como uma ameaça indiferenciada que tem de ser destruída” (p. 192). Larrosa (2006) destaca neste fragmento que as crianças representam uma ameaça para as práticas totalitárias, para certeza, para os projetos que buscam defini-la, tal como o pensado pelo dragão.

Assim ele se revela enquanto um grande entendedor deste perigo, conforme descrito na cena; ouvimos a voz de Alisson que alerta para o estado da vila sob esse prisma, um lugar que parece adoecido, antes não era, mas depois deste projeto passou a ser. Basik poderia ter o conhecimento ao seu lado, as referências, mas o que os move a uma conversa com o dragão, e o sentimento, de que ele não pode pegar as infâncias.

6.14 O poderoso Jogo de Basik: uma tentativa de capturar todas as infâncias

Digamos que esse personagem não é como a maioria dos dragões, que não fala, apenas aterroriza as pessoas, mas possui formas distintas, muito além do cuspir fogo para exercer seu poder, inclusive, montou um plano para controlar e conter a infância, seus pensamentos. No entendimento dele, a condição da infância desvirtua as crianças da sua principal missão, que é, segundo ele, se tornar adultos, menos barulhentas, mais silenciosas, controláveis, crescendo para atender às expectativas sociais, construindo sob os pilares da razão e do conhecimento um futuro, mantendo com a escola uma relação apenas da instrução.

Por tal desejo de controle, ele cria um jogo também. Nossa inspiração para confeccionar essa estrutura partiu da obra “*O Hobbit*”, onde os personagens Bilbo Bolseiro e Gollum criaram um intercâmbio de adivinhas no escuro, sobre diversas coisas. Todavia, em nosso jogo, o dragão vai tentar convencer por meio de premissas lógicas, ressaltando que na infância, sua condição é prejudicial, pois no momento que ela traz o inesperado, acaba criando incertezas e dúvidas, capaz de contaminar toda uma verdade já pronta, muito bem alicerçada, posto que o exercício da alteridade infantil, o fluir do filosofar torna-se um empecilho para o seu projeto de dominação.

Assim, não por acaso, o jogo foi nomeado como “Jogo da Filosofia”, esse jogo pensado pelo dragão faz uso de uma ideia sobre a filosofia, que se revela enquanto uma língua

hegemônica do pensar, considerando que ele desconhece também a própria filosofia, nunca ouviu falar do filosofar, não acreditaria nele. Com isso o jogo filosofia aloja mais da razão do que da experiência. Kohan (2002, p. 30) nos fala algumas palavras sobre essa concepção que está pautada no jogo, assinalando alguns questionamentos acerca desta hegemonia:

A filosofia tem se convertido quase numa língua oficial do pensamento, ainda por parte daqueles que se burlam dela; ela sanciona as regras e as normas do pensar, ou seja, não deixa pensar. De forma tal que se dedicar a filosofia de forma alguma garante que pensemos e pode, inclusive, impedir que percebamos essa ausência do pensar, por que, quem se atreveria a duvidar que pensamos se estamos dentro da filosofia, o espaço por excelência do pensamento?

É nesse tipo de entendimento filosófico que Basik criou seu jogo, confiante de que o suposto encadeamento de argumentos sobre a infância, transmitidos por meio desta língua oficial, traz segurança ao seu pensar, tornando-se majoritário, e que isso vai eliminar e convencer as crianças dos seus perigos. Assim, o primeiro enfrentamento de Basik parte de Júlia que usa a informação dada pelos dados, realizando um alerta: “Ele tá falando a verdade, se a gente jogar o jogo filosofia e ganharmos ele vai devolver, sério”. Cassimiro queixa-se: “Ahh! Não vai ter luta?”, enquanto Rafael expõe curiosidade: “Que jogo é esse?”. Basik inicia prometendo que vai adivinhar tudo que as crianças gostam, e mais, mostrar para elas como essas coisas podem ser perigosas, que os deixa incapazes de crescer saudáveis. Nesse ritmo afirmativo segue a proposta dele, relatada em nossa ação com o personagem;

_Basik (NPC): Eu posso provar para vocês, que sei de tudo que gostam, e posso fazer todas as coisas que vocês precisam para ser felizes, pois aprendi com os melhores mestres de todos os tempos, o que é ideal para crianças na idade de vocês. Por exemplo: Toda criança gosta de brinquedo não é?
(Nossos jogadores se entreolharam, e responderam sim ao mesmo tempo)

_Basik (NPC): Ponto para mim! Agora vou dizer uma outra coisa que eu sei que todos vocês precisam, escola, todos sabem que precisam dela!
(Mais uma vez os jogadores disseram sim.)

O silêncio inicial protagonizado pelas crianças revelava uma certa concordância até esse ponto; o dragão realmente parecia saber tudo sobre as crianças, porém, o personagem esbarrou na insurgente fala de Yasmin: “Oh!! tia, agora é a nossa vez de perguntar coisas que a gente gosta! Quero ver se ele vai acertar”. Basik agora tinha um problema, pois, se ele podia lançar seus argumentos e achar que venceria fácil, onde as crianças estariam sempre concordando com ele, encontrou um obstáculo. Yasmin propõe uma mudança de regra neste jogo, não é apenas ele que tem a voz, o inteligível, o poder do pensar, estava na hora dele conhecer outra voz não

oficial, que vem de um lugar, que para ele é o cerne do perigo, vem da infância, em uma experiência aberta de multiplicidade.

A interrupção de Yasmin nos argumentos elaborados de Basik incidiu sobre ele a primeira surpresa, nos fez criar uma cena extra, com uma fala de susto, assombro, que não foi escrita na ambientação, “Mas...mas, eu estava quase ganhando menina”. Essa era a primeira conquista para as crianças, as expressões mudaram, eles começaram a falar entre si. Então, a ação continua: “É assim, toda menina gosta de boneca?”. Basik prontamente responde: “Não, mas toda menina gosta de ganhar boneca estilo, Barbie, Monster High”. Yasmin sorri, não sabíamos o que viria, isso nos recordou um dos achados de Soares (2016, p. 49): “A voz que é do outro, começa no outro, com a sua presença e distancia aqui e lá, com a sua palavra e mistério aqui e lá e, nesse início que é do outro e não nosso, disseminam-se outredades vastas e inomináveis”. Tal voz, que começou com Yasmin, onde suas palavras agora eram um mistério, sem nome, sem linguagem escrita, pontua:

“Quando eu era bebê ganhei uma boneca grandona da minha mãe, que veio na caixa, minha mãe fala que eu brinquei mais com a caixa, e a boneca ficou encostada. Ai eu falei, que a caixa era muito grande, dava para fazer um monte de coisas, a boneca não”.

Basik e suas certezas, que partem de um território totalitário, que para ele representa a filosofia, edificando um pensar sobre a infância, acabaram esbarrando nesta observação, onde uma simples caixa pode virar muitos brinquedos, tal como o pensamento, o filosofar, um início pode dar muitos sentidos. Assim como a mãe de Yasmin, muitos adultos se perguntam: como isso é possível? Qual segredo havia nesta caixa? Quando o mais importante seria o brinquedo, encontramos em um diálogo entre Soares (2016) com Sacristán (2005) uma interessante percepção sobre essa revelação de Yasmin: “Aceitamos como natural e como certo o que acontece e vem dado, quando tudo é produto de uma trajetória que poderia ter tomado outro rumo (...)”. Trata-se de um modelo que naturaliza uma maneira correta de se brincar, de pensar, geralmente confiantes na crença em muitas palavras sobre as crianças, mas que diante da voz que delas parte choca-se, lá se vai a categoria, os meandros de certeza.

Yasmin possuía uma dizer inesperado, onde a caixa tinha mais coisas para desvendar do que a boneca: que coisas são essas? Dificilmente, encontraram uma representação e um sentido em nossa linguagem, pois, como alerta Soares (2016), essa voz mantém seus mistérios. Tais categorias, modos de brincar, onde acontece até o separatismo entre meninos e meninas, são invenções adultas, não têm sentido para as crianças, partem de outros, e quando encontram-se

com esses outros provocam surpresas, até mesmo incômodos, visto que é sempre espantoso quando uma criança contraria expectativas.

O filosofar da infância não esconde pensamentos, não institui modelos, posturas, incide, não se trata de uma desvalorização das nossas ideias, de uma insubordinação ao que estava previamente já articulado. Esse filosofar que encontra mistérios em caixas reinventa o próprio brincar inúmeras vezes, não possui objetivos, apenas resplandece em si mesmo, nas palavras de cada criança, nas formas como desencadeia seu pensamento, indo dos gestos a um olhar, não há nada que possa de fato dar-lhe uma explicação, posto que ele sempre será o começo para todas as suposições, nunca o final.

Levando em consideração o dizer de Yasmin, entendemos que ela assinalou mais uma vitória quando usou sua experiência com a caixa, mas Basik ainda tinha outras premissas para usar ao seu favor. “Vou dizer outra coisa, toda criança tem que se comportar de acordo com a sua idade, nem uma criança gosta de brincadeira com meninos que é de outra idade. Minto?”. A próxima ação era de Alisson que contrapõe essa tal verdade: “Mente!!! Minha irmã tem 15 anos ainda brinca de boneca!”. Na sequência pontua Geovana: “Tenho um irmão de meses, eu brinco com ele, eu gosto, ele gosta de brincar comigo, brincar não tem idade não, brincar é brincar”. Logo, podemos inferir que uma das verdades mais usadas para justificar a existência ou não da infância é o tempo, enquanto um divisor de águas.

O mesmo que a traz a leva, separando épocas e tipos de brincadeiras. Mas será que essa constatação parte realmente das crianças? São elas ou as interpretações consolidadas que criam essas armadilhas do entender, apoiando-se na suposta efemeridade do tempo? Por isso, há muitos estudos que versam sobre seus efeitos, registros que partem da antiguidade grega até nossos dias atuais, como pontua Kohan (2008, p. 25), nos falando de uma outra temporalidade para infância, que não está arborizada em etapas:

Existe também uma outra infância, que habita outra temporalidade, outras linhas, a infância minoritária. Essa é a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação. É a infância que interrompe a história, que se encontra num devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe; a infância que resiste aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes.

Os sons das risadas mesclam-se às vozes que agora negam Basik e se afirmam contra suas suposições, uma reação que muito tem a dizer, pois demonstra o absurdo dessas crenças, insiste nesta outra temporalidade, insiste na experiência. São risos, risadas, enquanto diferentes

formas de romper⁵¹. Nos apoiamos em Galeffi (2009, p. 213) ao apontar o riso como um sinal “De que a experiência da verdade (desvelamento) só é possível para aqueles e aquelas que aprenderam a rir das próprias representações humanas da verdade”. Valemo-nos desse pensamento para ir diminuindo o grande dragão, submetido ao poder que não vem do tempo, mas das palavras, da expressão do riso, suas verdades não suportam.

O dragão ouve atentamente o que é dito pelas crianças, se tornando menor, cada vez menos assustador, então, contamos que ele dá voltas na caverna, parece bem impaciente, até estala o dedo dizendo: “você precisam conhecer coisas passadas pelos adultos para saber das coisas. Não é verdade?”. Jackson responde a essa afirmação, trazendo uma experiência completamente diferente do ensinar, inclusive citando um amigo: “Cassimiro não sabia como fazer conta de menos, só de mais, aí a gente ajudou ele, ele fez”. Rememoremos algumas lembranças que se entrelaçam a esses dizeres quando também aprendemos algo por meio das linguagens infantis, desfrutando de uma relação de amizade e parceria com aqueles que gentilmente nos acolhiam e ao mesmo tempo dividiam conosco um pouco de si. Não são recordações de um passado longínquo, posto que nos acompanham até os dias atuais; inúmeras vezes, conseguimos entender algo, por meio de um diálogo com nossos pares, outros, que vão dando o seu tom ao que julgávamos conhecer ou não conhecer.

Sem deixar de ser outro, os pares que fazem parte da nossas experiências deixaram conosco mais do que fragmentos de memórias, assim como os pares de Cassimiro, somaram à nossa experiência suas vozes, seus devires. Por isso o verbo ensinar não cabe nessas experiências, quando entendido enquanto transmissão de um para o outro, pois o que aconteceu não foi um ensinamento, mas um compartilhar, com palavras subsidiadas pela língua das infâncias. A esse respeito, rememoremos os escritos de Rancière (2002) ao questionar o ato de ensinar na experiência de Joseph Jacotot, indicando que “Ensinar era, um mesmo movimento, transmitir conhecimentos e formar os espíritos, levando-os, segundo a uma progressão ordenada, do simples ao complexo” (p. 19). O caso do professor Joseph Jacotot, citado na célebre obra “*O mestre ignorante*”, logo na primeira lição, questiona a apropriação do saber como um método, que parte dos mais preparados para os desprovidos deste saber, ou seja, o mestre, para um desconhecido, o aluno que não consegue enxergar, ouvir, sentir, outras maneiras de conhecer o que deseja.

Joseph Jacotot acaba vivenciando uma experiência que se mostra oposta à concepção sacra do ensinar, que almeja manter a estrutura do mestre detentor do saber frente a um aluno

⁵¹ Se Apolo é o deus que ri, Dionísio é o deus que gargalha. O riso é de Apolo e a risada de Dionísio. Riso e risada. Riso e risada são expressões complementares do rir (p. 213).

que o busca. O professor citado na obra não esperava que os alunos inesperadamente apresentassem conhecimentos que ele não os transmitiu na leitura do texto, posto que foi algo vivenciado e compartilhado entre eles, os pares, os outros, contrariando essa ideia, de que aprender surge apenas de um lugar, de um para o outro, mas também se dá na experiência entre pares.

No dizer de Jackson, encontramos um desses achados, onde ele e seus amigos se mostraram solícitos, ouvintes das dúvidas de Cassimiro, e acabam elucidando o que seria uma dificuldade de aprendizagem, onde apenas o professor teria tal habilidade. Assim, inferimos que as crianças demonstram possuir um dizer, bem diferente da estrutura complexa do ensinar e aprender, mas que não é menos nem mais, é apenas diferente. Contudo essa experiência não assinala uma impotência da escola ou da professora, mas insere-se em forma diferente de linguagem, de palavras, que eram necessárias para esse momento, tendo em vista que a escola não abriga apenas uma comunicabilidade, mas também proporciona esses acontecimentos, que questionam, tornando-se outras expressões, novos sentidos para as relações escolares que envolvem crianças (SKLIAR, 2003). Desta forma, destacamos as palavras ditas de um para o outro. Soares (2016, p. 44) aponta como “singularidades em palavras, experiências com e nas palavras, redemoinhos que dão o pensar. Aprendamos!”. Esse modo diferente, inverso, até mesmo inédito, confere à infância um dizer para o ato de ensinar, alertando que as palavras ditas em uma conversa de crianças abrigam mais do que saberes, detêm linguagens, expressões, sentidos que podem traduzir nossa linguagem, tornando-se mais próxima, inventiva, sem se perder na obscuridade das interpretações. Na continuidade do jogo, Rafael, em sua vez de jogar, aproveita para deixar Basik ainda menor, com uma fulgurante pergunta, baseada na fala do dragão, que por sua vez disse que as crianças precisavam do conhecimento dos adultos, das explicações, dos ensinamentos para conhecer algo.

Na mesma esteira que os amigos de Cassimiro, Rafael assinala: “Tu explica o sol? A lua? Como é que se faz eles?”. O dragão fica sem palavras, ele não tem esse conhecimento, mas só se deu conta dele com a pergunta de Rafael, que complementa: “Você não sabe de nada, mas que saber de tudo”. Depois desses golpes criados com palavras impactantes, as asas do dragão caem, ele fica pequeno do tamanho de um gato, igual ao de garrafa pet em nossa mesa. É Kaune a primeira, expondo sua voz após nossa descrição sobre o que aconteceu com o personagem: “Olha um dragão bebe”. Então, Luiz conta algo muito significativo sobre o que teria acontecido a Basik: “Oia aí, se preocupou em explicar tudo e fico sem explicação para nada”. Diante dessas vozes, o dragão revelou sua verdadeira imagem, na verdade não era um adulto, mas um filhote.

Depois que ele ficou pequeno, a entrada da caverna foi desbloqueada e o que seriam crianças perdidas indicadas pelo mago Soso durante todo o jogo haviam crescido, assumindo agora uma imagem de adultos. Por isso Lucas pontua: “Não pode ser o final! A gente achou eles, mas não voltou para casa junto”. O encontrar destas crianças perdidas que agora estavam adultas para os jogadores não poderia, nem deveria ser o final. Em suma, lemos nossas últimas cenas, contamos que o final parcial será escrito aqui, na verdade transcrito de outros autores, eles, que viveram conosco todo esse movimento do RPG. Assim, Soso aparece na entrada da caverna segurando o irmão nos braços, ele agora era bem pequenino. “Você foi muito longe Basik, passei muito tempo te procurando, o que tinha na sua cabeça?” Basik lhe responde: “Eu queria capturar a infância para sempre, já que ela vai embora um dia, não queria crescer nunca, mas quando cheguei na escola encontrei tantos livros, tantas coisas que falam do que é a infância, pensei que usando tudo aquilo eu conseguiria ficar para sempre criança”. Nossos jogadores riem da vontade do dragão, então, Danielle indaga: “Esse era o segredo !”. Revelamos que trata-se de um deles, ainda poderiam aparecer outros.

Soso pede que Basik devolva a infância das crianças da vila, e também do grupo de crianças que ele pegou na escola Arco-íris, que estão ainda tentando entender o que está acontecendo. O pequeno dragão, em contrapartida, diz que não consegue fazer isso, pois aprendeu apenas a levar a infância embora usando um feitiço do tempo, mas não sabe como voltar o mesmo, se é possível, pois o tempo parece ser implacável, seus ponteiros marcam a infância até que ela se apaga. Então as crianças perdidas que agora são adultos começam a se lamentar de que perderam para sempre suas infâncias com esse feitiço. Iniciamos nossa fala como esses personagens:

Grupo de crianças perdidas: O que vai ser de mim agora? Nem sei como vou viver assim, adulto!

Grupo das crianças perdidas: E eu? Como posso voltar para casa e mostrar isso a minha mãe?

(As crianças começaram a se lamentar, algumas não queriam ir para casa).

Kaune é quem inicia essa rodada de ações: “Como ele pegou de vocês? Infância não se pega”. Por meio de uma indagação, Kaune demarca uma aporia, infância, enquanto algo seu, incapturável, um devir radioso, inquietante, que escreve Kohan (2003, p. 15): “Devir que não se captura por nenhum estado de adulto, devir que se capacita sempre por expressões longe de equilíbrio”. Os adultos se entreolham, e dizem ao mesmo tempo: “Colocou em uma garrafa”. Kaune atinou a dúvida, esperança do retorno desta infância, tendo em vista que ela nunca partiu.

Sendo assim pede o dado e usa sua ficha para pegar as garrafas misteriosas que estão dentro da caverna, e as quebra. Diante da fumaça que sobe aos céus sem ir até eles, os adultos se lamentam mais, onde um deles diz que não se lembra de como chegou até ali. Desta forma, Kaune, Yasmin e Cassimiro falam da árvore das infâncias, recordando que ela guarda lembranças. Cassimiro: “O jeito é voltar para árvore, deve ter um remédio lá”. Kaune: “É, se ela guardou tudo mesmo, deve tá por lá”. Yasmin: “Então bora”. Ao mencionar as memórias como uma possível forma de devolução do que as crianças/adultas supostamente perderam, notamos o acolhimento com essas crianças, mesmo que suas imagens sejam de adultos, da mesma forma que ao longo das ações eles foram ajudando os personagens criados, ofereceram a mesma ajuda a esse grupo para encontrar o que acham que está perdido, para olhar onde não conseguem ver, ir até o pensamento supostamente esquecido.

As crianças indicam a possibilidade de retorno, posto que, para elas, nada está perdido. O retorno do grupo se dá por todo o jogo; nos admiramos pelo desejo de passagem pelas cenas descritas. Paulo: “Dá para voltar do mesmo jeito que a gente entrou?”. Luiz: “Vai ficar legal”. Eles queriam saber se Milena teve seus amigos de volta, como estavam os sapos e as sombras, e principalmente se as crianças voltaram para casa, sem contar com a missão de mostrar a essas crianças esquecidas que elas não perderam nada.

Paulo: Milena! Achamos! Viu só, e agora não tem mais dragão por aqui.

Kaune: Seus amigos voltaram? Como fico seus pais?

Milena: Ahhhh, todo mundo aqui está sabendo, eu contei, quando vimos a fumaça lá da montanha baixar, sabíamos que vocês tinham conseguido.

Milena recebe todos de braços abertos, dizendo ter visto a fumaça, comentando que foi difícil para os adultos acreditarem que crianças como ela e os outros poderiam ir até as montanhas sozinhas e enfrentar um dragão. Mas ao ver a fumaça que saiu da garrafa cobrir as nuvens no céu, entenderam que o feitiço das certezas inspirado por Basik tinha encoberto os pensamentos. Pensar as crianças como elas não eram, tentando fazer delas uma imagem de normalidade não estava ajudando, pois bloqueavam seus olhares, seus ouvidos e principalmente seus pensamentos.

A cena final, idealizada pelo grupo, trata-se do retorno à árvore das infâncias, após o lanche na vila, onde as crianças gostaram de ver que as sombras e os sapos estavam tendo uma convivência melhor, sem que um ignorasse o outro, graças à ajuda deles. O retorno à escola com as crianças perdidas foi completamente diferente, pois um dos segredos que estavam

guardados, respondendo às ações misteriosas de Alisson e Lucas, é que os únicos que ouviram passos e risos pelos corredores da escola em sua visita, na verdade eram as crianças, que não podiam ser vistas, posto que consolidaram um encanto para brincar com os adultos da escola e fugir da perseguição de Basik, deixando que eles escrevessem, estudassem sobre elas, fizessem tudo que achavam que seria infância, enquanto a verdadeira, travessa e brincalhona, apenas acompanhava. Então retomamos a fala da árvore:

NPC - Árvore das infâncias “Bem vindos de volta meus amigos, vejam que encontraram o que procuravam!”

Eduarda: Foi! Acho que o tempo todo você sabia disso e não queria dizer.

Lucas descreveu sua ação mostrando aos perdidos as folhas das arvores, eles foram reconhecendo um por um, procurando seus desenhos, suas meninices, parece que foi dando certo, posto que o sentido a qual atribuímos essas memórias, enquanto marcas da experiência, foi pensado para conduzir rupturas, expor fissuras, na linearidade do tempo, causar turbulências, fazer tremular a infância, no tempo do Aión, tal como expressa Kohan (2003, p. 10):

Talvez a memória possa ser, ao contrário, algo da ordem da ruptura com o passado e com a temporalidade contínua do modo linear da cronologia; talvez a memória possa ser algo da ordem do afastamento do passado, da recusa de outro tempo e da instauração de um novo tempo para pensar: um tempo que não é Chrónos mas Aión, como no fragmento 52 de Heráclito: “o tempo (Aión) é uma criança que brinca, seu reino é o de uma criança”. Neste sentido, o tempo da memória brinca, irreverente do passado, presente e futuro, abre cada vez, um novo início da não continuidade, do não progresso, da não evolução.

Essas crianças encontraram suas brincadeiras não prontas, sentiram-se aliviados por saber que essas experiências são os caminhos para manter em aberto a condição que é sua infância, a qualquer tempo; em múltiplos pensamentos, denotam o poder de um devir criancero, inovador, que mesmo encontrando-se depois de longos anos não se omite, não se exclui. O terreno do inacabado dos elementos imaginativos, os acontecimentos ainda os farão unidos, sua infância, um filosofar que provoca colisões do mesmo, do ontem, do único, com o diferente, o hoje, o outro. Foram as experiências marcadas nas folhas da árvore, desenhadas, ditas que ajudaram as crianças perdidas, o motivo que originou o que Daniele diz ser “O resgate de um resgate”.

Então, nesta árvore mágica, que preservou junto aos seus galhos as crianças da escola, encobrindo-as, ainda reservava mais um segredo, lá tinha uma porta. Cassimiro: “Não pode

acabar o jogo tia”. Gleysiane: “Pode mesmo não”. Lucas: “arrume outra coisa para nós achar e ir buscar”. Em meio às falas das crianças e suas expressões com o “término” desta experiência, contamos o último segredo, era sobre as portas mágicas: “Acham que acabou? Quando acaba a brincadeira?”. O nunca foi tão sonoro e dito quase ao mesmo tempo, que não precisamos explicar nada sobre o final, devido ao fato de que ele não aconteceu, as portas mágicas são mágicas por isso, elas sempre ficam abertas, levando para tantos lugares quanto se possa imaginar.

O nunca dito nos recordou a terra mágica de Peter Pan, o guarda roupa de Nárnia, o condado de Bilbo e Frodo bolseiro, as esferas do dragão, as nossas brincadeiras do quintal que vagueiam até a escola. Em nossa experiência de compartilhar com as crianças de uma escola cheia de encantos, tanto do lado da imaginação como do lado da realidade, um jogo de RPG, podemos dizer que ouvimos de um jeito diferente, reconstruímos inúmeras vezes nossa ambientação inicial, destrinchamos a estrutura do RPG, não coletamos dados, acompanhamos em cada ação, na efervescência das falas, das expressões e até do silêncio, um filosofar, ele estava presente em todos os momentos.

O filosofar ladrilha caminhos, desafia a lógica tão bem arrumada da filosofia conhecida, escrita nos livros, como um tempo histórico, que inclusive necessita ser tocada, desafiada, como expõe Kohan (2002, p. 87): “Por um lado, é necessário protestar contra a clausura da filosofia. Legitimamente, rechaçamos atribuir-lhe uma residência, a circunscrição que mantém a filosofia em uma aula, ou em um curso, um tipo de objeto de lógica, um conteúdo, ou uma forma fixa”. Portanto, evidenciamos o filosofar, enquanto parte da filosofia, mas que não pode ser circunscrito, tem sua base incondicional em si mesmo, irrestrito (KOHAN, 2002). Esse filosofar, que segue um caminho diferente, é aliado da alteridade, ambos se entrelaçam, basta um acontecimento, uma experiência e ele se põem em redemoinho.

Durante a passagem das crianças por Arken, tudo que era o mesmo se tornou outro, cidades ganharam espaços que antes não tinham, escolas receberam traçados e cores, foram momentos únicos, de suma importância para nós. Trata-se de uma dimensão do sensível que transcende a própria ideia de pesquisa, cada criança em suas falas, exercendo a linguagem que lhes convém deixou um dizer, ou mais de um, não apenas para a escola que os acolhe todos os dias, que, por sinal, direta ou indiretamente, aloja também este filosofar junto aos manejos da alteridade, nos dizendo pensares, para a pesquisa, infância enquanto experiência também filosófica, nos pondo a ouvir uma sonoridade distinta, principalmente quando essa escuta se refira às crianças.

O RPG foi a nossa porta mágica para todos esses encontros, por estar nesta condição de inacabado, de um jogo sem fim, como é a proposta original. Com ele pudemos realizar essa aproximação, porém, não se manteve intacto, foi renovado, incrementado, submetido ao crivo das crianças, nos causando surpresa, satisfação, vontade de continuar todos os dias. Neste ritmo inconcluso chegamos ao parcial final, com um sentimento de agradecimento, nostalgia, associado também à percepção de que éramos de uma forma, tínhamos um olhar sobre a infância, acreditávamos nela, líamos sobre ela, mas ao encontrá-la, nos demos conta do quanto desbravadora ela é, faceira e filosófica, que está viva em nós, nos outros, compondo esse grande povo criança, que não tem idade e nem tamanho.

7 O INDISCERNÍVEL DAS PALAVRAS: SEM RASURAS FINAIS

Destacamos nas linhas que seguem o término de nossa escrita nesta elaboração, porém não o final das palavras, essas seguem junto com a experiência que as desencadeou. Contudo, apresentaremos alguns achadouros que partem dos nossos pensares, das experiências com as crianças, que, por sinal, nos afetaram emergindo desses encontros, acontecimentos fruto tanto dos contextos da sala de aula, como das vivências do intervalo, e no desfecho do RPG. Nessa direção, ressaltamos que dificilmente daremos como conclusas todas as experiências, desaprenderes, pensamentos que foram compartilhados nesta convivência.

Por isso, alertamos que essa escrita configura-se em uma tentativa. Sendo assim o que podemos pontuar com esses encontros são vozes que carregam junto a si alteridade das crianças, tendo em vista que descrever todos os aspectos, sentimentos envolvidos, constitui-se em uma tarefa arduosa, pois durante nosso envolvimento com a instituição e as crianças mantivemos o interesse de nos aproximar, com o cuidado de nada tolher. Nossos primeiros encontros com a escola Raybon foram marcados por um sentimento de incerteza, considerando que estávamos levando para a instituição uma proposta de pesquisa envolvendo o filosofar, que também pontuava elementos como experiência, alteridade, buscando ouvir as crianças, posto que nosso foco não estava alicerçado no cotidiano das práticas de ensino, mas queríamos encontrar fragmentos que entornavam esses núcleos, o que não era aparente.

Nossas primeiras conversas com a comunidade escolar sobre a experiência que desejávamos vivenciar com as crianças fizeram eclodir algumas perguntas, por se tratar de uma temática recente que envolve como metodologia o RPG. Sendo assim, o que nos afetou nessas conversas foi tanto atenção dada à nossa proposta, bem como seu acolhimento, somando, assim, o desejo de conhecer mais sobre experiências do pensamento, do filosofar com a infância. Podemos assinalar que as primeiras vozes que ouvimos foram a do corpo docente, demonstrando o entusiasmo com essa possibilidade de escuta das vozes das crianças, enquanto uma expressão do filosofar, da alteridade.

Após esse momento tomamos conhecimento de uma ação que envolvia a filosofia na condição de um projeto, protagonizado pela professora Rosewhip, que nos convidou a conhecê-lo, assim nos aproximamos da turma do terceiro ano do ensino fundamental I, que contribuiu significativamente com nossa pesquisa em todos os momentos de experiência desencadeados durante os encontros. Foi nos acontecimentos desta turma que nos deparamos com um filosofar cheio de perguntas inusitadas, que saíam do escopo didático planejado pela professora, no contexto das mediações de seu projeto. Por tais incursões, refletimos sobre diversas perguntas,

atitudes, que não poderíamos esgotar nessas linhas, consideramos que na vivência do projeto nos deparamos com uma infância de dizeres, faceira, capaz de criar situações de desaprender, de onde menos se espera, assinalando uma alteridade que se faz presente, distanciando-se das cronologias, do tempo fragmento, que vive o aión ao invés do chrónos.

Durante nossas observações pudemos acompanhar momentos de expressão do filosofar, de uma infância como condição, acontecendo por experiências que envolviam a voz, o desenho, o teatro, a escrita, as brincadeiras, sem deixar de pontuar a fantasia, assumindo um tom, colocando a infância como uma potência que também estava ali, nas fileiras das bancas, dentro e fora dos muros da escola. Falamos de um filosofar que emana dos dizeres, dos gestos, risos, das crianças, na vivência de suas experiências com a infância. Nesses encontros ouvimos, percebemos, sorrimos de palavras e gestos que nos convidaram a um diálogo com nossos pensamentos, oportunizando no mesmo movimento revisitar nossa infância, pois a mesma não é transitória, insurge como condição.

O encontro com esse filosofar aguçou nossa percepção para palavras ditas em outras línguas, pensares insurgentes, que não somam conhecimentos para o conteúdo da disciplina filosofia, ou o foco dado ao projeto, mas que representam um dizer, uma experiência, uma manifestação de voz que se expressa na alteridade, e também nos colocou no contato com uma outra escuta, outro olhar, que pudesse aproximar-se mais desses acontecimentos, sem tentar explicá-los, pois, não teríamos palavras suficientes, tão pouco existentes para tal feito, só nos cabia acolhê-los. Nessa trilha do filosofar também não podemos esquecer do que emana do intervalo, o famoso recreio, onde pudemos dar alguns passos na direção de um pensar que escapa dos tempos escolares (KOHAN, 2007). Destacamos esses momentos como encontros, repletos de conversas paralelas, negociações de brincadeiras, acolhimento dos pares, onde o brincar desvela-se em uma multiplicidade de acontecimentos com traços singulares, resplandecendo uma fantasia sem fim.

Na nossa chegada nesse território conhecido como recreio, onde também acompanhamos o lanche, se deram nossas primeiras aproximações, conversas, um eclodir das perguntas. Foi nesse espaço tempo que nossa presença gerou dúvidas, pois a forma como fomos apresentadas indicava que seríamos professoras, mas o que queríamos era outra coisa, ouvir suas vozes, acompanhar seus movimentos, admirar-se com suas outridades. Quando lanchamos juntos, fomos para o intervalo em diversos momentos, percebemos no olhar as brincadeiras com os pares e que também tinham pequenas pausas para um descanso momentâneo, que possibilitou sentarmos juntos, ouvir e falar algumas palavras sobre nossos pensares de infância, escutando também as vozes que provinham das experiências deles, que não têm hora e nem

lugar para acontecer, simplesmente insurge (SKLIAR, 2012). No desvelar dessas conversações, que foram acontecendo em nossos encontros, falamos do RPG, expondo nossas rasuras iniciais, começando a ouvir ideias que iam surgindo para esse jogo sem regras, sem ganhadores.

Assim, a imprevisibilidade do RPG acabou despertando a curiosidade e as tentativas de comparações com o que era feito na escola, com livros de imagens, narrativas, até que o que era conhecido sobre jogos escolares e brincadeiras envolvendo as professoras cessou, deixando um desaprender, que foi alojado pelas crianças como uma forma de acolhimento de seus pensamentos. Para isso foi preciso recordar achadouros da nossa infância, evocar animações como caverna do dragão, também de personagens, cidades, mundos outros compostos da fantasia, cenas e cenários que poderiam ser erigidos por meio dos pensamentos que habitam a infância investindo no inesperado, no que nem estava finalizado para dar condições da alteridade infantil de apropriar-se dos entremeios do jogo. Sendo assim apostamos na incompletude do RPG para criar o ambiente que pudesse abrigar experiências com a infância, acolher pensamentos, diferente da relação que acontecia na sala, ou do contato com a filosofia no projeto, mas próximo dos acontecimentos do intervalo, onde também não havia regras, objetivos, apenas vozes, dizeres e gestos, abrigando palavras inventadas, sem um compromisso com a linguagem.

Na trilha deste jogo, personagens que ficavam fora das aulas, habitando intervalos, foram convidados a participar; as crianças assumiram o papel de inventoras, colocando em movimento suas criações, logo nos primeiros momentos de contato com RPG. As vozes que emergiram destes singulares acontecimentos relataram a criatividade para criar novos personagens, remodelando o que já conhecem, dizendo para imagens fixas de seus desenhos favoritos, filmes, jogos virtuais que poderiam ser de outro jeito, sem que isso fosse encerrá-los, mas dar-lhes outros sentidos. Surgiram nessas conversas sem temas pensamentos sobre a escola, sem a necessidade de perguntas, também sobre as relações escolares que não envolvem o ensino, mas privilegiam o filosofar, acontecimentos que ensejam o desejo de retorno, de permanência, conforme demonstrado na vivência de cada cena, na criação dos cenários, movimento pensares e devires alojados em jogo de faz de conta, um constante crianciar⁵², que carrega um devir, uma potência que nos surpreende, desvirtua o que julgávamos conhecer da infância.

⁵² (...) Jogo faz de conta é lugar de crianciar... Heureka! Invento crianciar! Crianciar é jogo faz de conta, jogo do eterno retorno, jogo ideal, jogo da imanência, devircriança de Deleuze e Guattari, criacéria de Katz, criancéia de Kohan que canta as infâncias: *inventamos ou achamos o jogo de faz de conta como espaço de afirmação do pensamento, de infâncias, de devir-criança...* (SIMONETTI, 2010, p. 14).

Quando praticamos uma escuta dessas vozes, considerando mais do que audição, podemos realmente sentir, vivenciar cada cena do RPG; mais do que isso, encontramos experiências com o pensamento que pontuavam uma infância também para a filosofia, para educação, para pesquisa, para os tempos escolares. Ouvimos dizeres sobre desenhos que são feitos onde há terra molhada, sem lápis, apenas com gravetos, produções textuais que não fazem parte das aulas, preservações de palavras, experiências outras que são divididas apenas entre as crianças, ainda que na escola. Também nossa escuta se deparou com alteridade na fuga das expectativas, no desejo das crianças de permanecer como são, sem preocupações com um futuro, com o tornar-se adulto. As crianças, suas infâncias encontraram-se com a nossa, nos fazendo rememorar invenções para o que já sabíamos sobre o pensar, enfatizando mais uma vez que crianças filosofam, ao seu modo, com ou sem a participação de ações pontuais.

Essa infância do pensamento também nos afetou em relação à nossa escrita, pois encontrar palavras para dialogar com essas experiências, com esses pensares, em muitos momentos nos levou a buscar constante desaprenderes para conseguir escrever um vislumbre do que presenciávamos, com apenas uma única certeza, a de que não tínhamos um rumo certo a seguir. Escolhemos um jogo composto por cenas e cenários para nos aproximar das crianças. Dentro deste invento, também ouvimos dizeres que abalaram as estruturas fundantes do mesmo, tanto acolhendo o que apresentamos, como o dobrando para que pudéssemos acompanhar na medida do possível os pensamentos que iam brotando na passagem das cenas e cenários.

Tais cenas e cenários, criados de forma compartilhada, com encontros e desencontros, construíram um mundo repleto de tempos e espaços dentro da escola, de tal forma que o mesmo pode ser retomado, pois Arken é apenas uma das cidades, conforme fomos descrevendo; existem outras, muitos outros lugares possíveis com o RPG. Essa aventura, cingida em experiência, ainda guarda uma multiplicidade de dizeres que pontuam a infância; o filosofar trata-se apenas de uma aresta. Deixamos também nessas linhas sem final o desejo de retorno, assim como Nárnia, e outros territórios da fantasia. A infância ainda é um mistério que pode fazer parte do RPG no desvelar de mais algumas campanhas, e não necessita que o professor ou as crianças tenham prática com o RPG tradicional, posto que o ponto crucial de nossa experiência destaca-se justamente na reinvenção do que julgamos saber e poder com esse recurso lúdico.

Nossas palavras faladas e escritas experimentaram também deste filosofar criancero, deste devir que afeta, que diz em outras línguas, crepitando vozes antes negadas, pensares não reconhecidos como filosóficos, mas que insurgem nas experiências como uma infância do pensamento, estrangeira aos postulados da filosofia, aliada da alteridade, intrigante, inventiva,

que mais do que nos encantar, nos diz que há uma potência no pensamento, que nos aproxima de nós mesmos, nos levando a revisitar nossa infância, para com ela aprender palavras novas para significados e sentidos já delimitados, que também nos contam que por mais que possamos ler, dialogar sobre a infância e seu filosofar, nunca encontraremos um final.

REFERÊNCIAS

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

AGAMBEN, Giorgio. **A potência do pensamento**. São Paulo: Autêntica, 2015.

AMARAL, Ricardo Ribeiro. O Roleplaying Game na sala de aula: uma maneira de desenvolver atividades diferentes simultaneamente. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 11, n. 1, 2011. Disponível em: <<http://rpgnaescola.com.br/data/documents/Artigo-RBPEC.pdf>>. Acesso em 29.10.2016.

ARENHART, Deise. **Culturas infantis e desigualdades sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BARROS, M. **Livro sobre Nada**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1996.

BÁRCENA, F. **Um canto interrompido. A melancolia do corpo na cerimônia do adeus**. In: KOHAN, Walter Omar (org.). *Devir-criança da filosofia: infância da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**. Obras Escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BORBA, Angela Meyer. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar**: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil. 2005. 298f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2005.

BRASIL. **Lei nº. 4.024. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF. 20 de dezembro de 1961.

_____. **Lei nº. 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF. 20 de dezembro de 1996.

_____. **PCN - Parâmetros Curriculares Ensino Médio**. Brasília: MEC; SEMTEC, 2001.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei N. 11.684/08**. Brasília, 02 jun. 2008.

BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia**: (a idade da fábula): histórias de deuses e heróis. Rio de Janeiro: Ed. Ediouro, 2002.

CARVALHO, Alexandre Filordi D. Foucault e as infâncias Incendiárias: Experiências de Outras Verdades e de Outras Heterotopias. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro v. 1 2,

n. 23, jan-abr., 2016. Disponível em: < <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood>>

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2000.

CIRINO, Maria Reilta Dantas. **Filosofia com crianças**: cenas de experiência em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina). Rio de Janeiro: NEFI, 2016.

CORAZZA, Sandra Mara. **Metainfanciôfísica 1** - A criança e o infantil, 2008, mimeo.

CORAZZA, Sandra Mara. Pedagogia dos sentidos: a infância informe no método Valéry-Deleuze. In: KOHAN, Walter Omar (org.). **Devir-criança da filosofia**: infância da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DANIEL, Marie France. **A filosofia e as crianças**. São Paulo: Nova Alexandria, 2000.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2000.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: para uma literatura menor. Trad. Rafael Godinho. Lisboa: Assírio & Alvim, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução A. Guerra Neto; A.L.Oliveira (coord); L.C. Leão; S. Rolnik. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996. 3v.

DORINGO, Helena Maria; NASCIMENTO, Maria Isabel de Moura Giroto. A concepção Histórica sobre as crianças pequenas: subsídios para pensar o futuro. **Educere et Educare**. Cascavel, v. 2, n. 3, p. 15-32, jan.jun, 2007.

DUFOURMANTELLE, Anne. **Convida Jacques Derrida a falar da Hospitalidade**. São Paulo: Escuta, 2003, p. 144.

DUHART, Ola Grau. De tábulas rasas a sujeitos encarnados. In: KOHAN, Walter Omar (org.). **Lugares da infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DPEA, 2004.

DURANT, Will. **História da Filosofia**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1970.

FÁVERO, Altair A. et al. O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais, dos pesquisadores. **Cad. Cedes**. Campinas, v. 24, n. 64, p. 257-284, set./dez. 2004.

FERNANDES, Heloisa Rodrigues. Infância e modernidade: doença do olhar. In: GHIRALDELLI, Paulo Jr. (orgs.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora Universidade Federal do Paraná, 1997.

FONSECA, Vanessa da Cunha Prado. Lacan com Agamben? Diálogo sobre a voz. **Psic. Rev.** São Paulo, v. 18, n. 2, 247-271, 2009.

GALARD, Jean. **A beleza do gesto**: uma estética das condutas. São Paulo: EDUSP, 1997.

GALEFFI, Dante Augusto. Riso, risada. In: KOHAN, W. O.; XAVIER, Ingrid Muller (orgs.). **ABeCedário de criação filosófica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

GALLO, Sílvio Donizetti. Infância e poder: algumas interrogações à escola. In: KOHAN, Walter Omar (Orgs.). **Devir-criança da filosofia**: infância da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GALLO, Sílvio Donizetti. O aprender Filosofia como Exercício de Si. In: XAVIER, Muller Ingrid; KOHAN, Walter O. (orgs.). **Filosofar aprender e ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

GEERTZ, Clifford. **Obras e vidas**: o antropólogo como autor. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

GHIRALDELLI Jr, Paulo. **O que é Pedagogia**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

GIMÉNEZ, Fabian; TRAVERSO, Gabriela. Infância e pós-modernidade. In: KOHAN, W. O.; KENNEDY, D. (orgs.). **Filosofia e infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GIOTTO, Joyce Mary Mello. A filosofia no ensino médio e as interfaces da legislação. In: RIBAS, Maria Alice Coelho et al. (Orgs.). **Filosofia e ensino**: a filosofia na escola. Ijuí, RS: Unijuí, 2005.

GOMES, Sidmar Silveira. Teatro e infância: em busca da poética do devir. **Pós**, Belo Horizonte, v. 4, n. 7, p. 174 - 183, maio, 2014.

GRAHAM, Dixon Andrew. **Arte**: o guia visual definitivo. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2012.

HILLESHEIMI, Betina; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. De que infância nos fala a psicologia do desenvolvimento? Algumas reflexões. **Psicol. Educ.** São Paulo, n. 25, dez. 2007

HOMERO, Vilma. **Aprendendo a pensar com a filosofia**. In Apoio a ciência, Tecnologia e Inovação no Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www.faperj.br/?id=1937.2.0>. Acesso em: 12 nov. 2016.

KERLAN, Alain. Criança filósofa? Criança artista? A modernidade de J.-J Rousseau. O Emílio e a partilha do sensível. In: MATOS, Cornélio (Org.). **Ensino de Filosofia**: questões fundamentais. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2014.

KOHAN, Walter Omar. Filosofia e infância: pontos de encontro. In: KOHAN, Walter Omar; KENNEDY, D. (orgs.). **Filosofia e infância possibilidades de um encontro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

KOHAN, W. O. Fundamentos à prática da filosofia na escola pública. In: KOHAN, W. O. LEAL, Bernardina; RIBEIRO, Álvaro (orgs.). **Filosofia na escola pública**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

KOHAN, Walter Omar. Perspectivas atuais do ensino de filosofia no Brasil. In: FÁVERO, Altair Alberto; RAUBER, Jaime José; KOHAN, Walter Omar (org.). **Um olhar sobre o ensino de filosofia**. Ijuí, RS: Unijuí, 2002.

KOHAN, Walter Omar. A Infância de um pensar. In: KOHAN, Walter Omar. **Infância**. Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**. Entre a Educação e a Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, Estrangeiridade e Ignorância**: Ensaios de Filosofia e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter Omar. Infância e filosofia. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares (Orgs.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

KOHAN, Walter Omar. **O paradoxo de aprender e ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

KOHAN, Walter Omar. **Devir-criança da filosofia**. Infância da Educação. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

KOHAN, Walter Omar. **Visões da Filosofia**. Rio de Janeiro. v. 17/2. p. 216-226. jul-dez 2015.

KONDER, L. **Walter Benjamin**: o marxismo da melancolia. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 2005.

KROEF, Ada. Devir-criança no jogo dos espelhos. **Anais**: V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação, UERJ, 2010, 793 p.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Porto Alegre: Contrabando, 2006.

LARROSA, Jorge. Desejo de realidade. Experiência e alteridade na investigação educativa. In: BORBA, Siomara; KOHAN, Walter Omar (orgs.). **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LEWIS, C. S. **As Crônicas de Nárnia**. São Paulo: Martins Fontes, 2009. Vol.1, p. 752.

LIMA, Francisco Gudiene Gomes D.; MAGALHÃES, Suzana Marly da Costa. Modernidade e declínio da experiência em Walter Benjamin. **Acta Scientiarum. Human and Social Science**. Maringá, v. 32, n. 2, p. 147-155, 2010. DOI: 10.4025/actascihumansoc.v32i2.7396.

LIMA, Lucas Dourado; NOMURA, Marcio Tokuiti; BARROS, Leandro; VELASCO, Patrícia Del Nero. O RPG no ensino de filosofia: diálogo e imaginação. **Anais do Simpósio do PIBID/UFABC**, v. 01, 2012.

LOPES, Alessandra de Barros Piedaras. Território, infância, palavras e a fabricação de um problema: modos de habitar. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, maio-ago. 2017, pp. 353-368.

LOURENÇON, Bárbara Negrini; RAMAL, Camila Timpani; DARCOLETO, Carina Alves da Silva; LEITE, Lopes Marília. Filosofia para Crianças: alternativa para uma infância plena ou um impulso para o seu desaparecimento? **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Comunicações, nº 2, maio/out, 2004. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/5435/4534>

MACHADO, Sandra Maria. O "povo criança" no universo estranho da escola. In: CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). **Infância em territórios curriculares**. Petrópolis, RJ: DP, 2012.

MARTINS, Fabiana Fernandes Ribeiro. Encontrar escola: o tempo livre como criação de outro modo de habitar a instituição ?. [on-line]. **childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, maio-ago. 2017, pp. 213-233 issn 1984-5987 Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/26765/20364>>

MARTON, Silmara Lídia; SILVA, Mello de Dagmar. Escutando crianças: o que elas nos deram a pensar?. [on-line]. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, jul-dez. 2014, pp. 267-282. issn 1984-5987. Disponível em: < <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood> >

MEDEIROS, Andrea Borges. Crianças e narrativas: modos de lembrar e de compreender o tempo na infância. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 30, n. 82, p. 325-338, set.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

MIRANDA, Simone Tressi; VINCENZI, Vinicius. Em caxias a filosofia en-caixa?! o relato de uma experiência filosófica com crianças e adultos. **Anais**. Rio de Janeiro, 2008.

NETO, Nielsen H. (org.). **O ensino da Filosofia no 2º grau**. São Paulo: Ed. Sofia, 1986, p. 115-118.

OLARIETA, Beatriz Fabiana. Filosofar com as crianças: um trabalho sobre o excesso das palavras.[on-line]. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 26, jan-abr., 2017. Disponível em: < <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood> >

OLIVEIRA, Fernanda Alcântara D. O Estranhar da Criança e o nosso Estranhamento frente ao Infantil. **Mnemosine**, Campina Grande, v. 6, n. 1, 2010.

OLIVEIRA, Paula Ramos. Filosofia e Infância entre o improvisado e a criação. In: BORBA, Siomara; KOHAN, Walter Omar (orgs.). **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PAVÃO, Andréa. **A aventura da leitura e da escrita entre mestres de RPG**. Rio de Janeiro: EntreLugar, 1999.

PEREIRA, Farley Eduardo Lamine. **No limite da ficção: comparações entre literatura e rpg – role playing games**. 2007. 137f. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários). Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ECAP-72BKDN/dissertacaofinalb.pdf;sequence=1>>. Acesso em: 25 ago. 2016.

PEREIRA, Vilmar Alves. Descartes e Rousseau: leituras antagônicas de infância e subjetividade. **UNISUL**, Tubarão, v. 4, n. 7, p. 20 - 37, Jan./Jun. 2011. Disponível em: <[file:///C:/Users/positivo/Downloads/639-856-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/positivo/Downloads/639-856-1-PB%20(2).pdf)>

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PROA, Espinosa. **Em busca da infância do pensamento: idéias na contramão da pedagogia**. Rio de Janeiro: Ed. Senac Nacional, 2004. 160p.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RIBEIRO, Regina Cintya. Um silêncio, um aprendizado do Gesto. **Childhood & philosophy** Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, jan-abr., 2016. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood>

RICARDO, Sergio. MELLO, Thiago, D. **Do lago a cachoeira**. Rio de Janeiro. Continental. 1979. Faixa 5 (Toada de Ternura) .1 disco de vinil.

RIBEIRO, Sibele Aparecida. Modos de ser criança: experiências e vivências contadas por crianças de primeira série em uma escola rural. In: CAMARGO, M. R. R. M. (org.); SANTOS, V. C. C. (collab.). **Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 140 p.

RODRIGUES, Marcos Henrique Camargo. Gutenberg e o letramento do ocidente. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 1, n. 1, ago./dez. 2012.

RODRIGUES, Aline; HORN, Cláudia Inês. Os espaços das cidades e das escolas: é possível pensar outros territórios com as crianças?. **Signos**, Lajeado, ano 34, n. 2, p. 123-132, 2013. ISSN 1983-0378

SALLES, Conceição Gislâne Nóbrega de Lima. A Invenção da Infância no Pensamento Filosófico e suas Implicações na Educação. In: SILVA, Alexsandro da; SALLES, Conceição Gislâne Nóbrega de Lima (Orgs.). **Temas em Educação: Diálogos Contemporâneos**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

SARDI, Rosana A. F.; SANTOS, Luciana Kalil. Filosofando na quitanda do Mario. In: IV colóquio franco brasileiro de filosofia da educação. **Anais**. Rio de Janeiro, 2008.

SARMENTO, Manuel (Orgs.). **Estudos da Infância: educação e prática sociais**. São Paulo: Cortez, 2003.

SHÖPKE, Regina. **Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade**. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Edusp, 2004.

SILVA, Carla Patrícia; LIMA, Walter Matias. Uma outra língua: o Dizer infantil. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 25, pp. 585-609, set.-dez. 2016.

SILVA, Wanderley da. Ensino de filosofia: questões didáticas na prática docente do ensino médio. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Brasília, n. 23, p. 172-187, nov/2014-abr/2015.

SIMONETTI, Amália. Pensares-crianciar! Devir-criança — jogo faz de conta. **Anais do V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação**, UERJ, 2010.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 05, p. 37-49, 2003a.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**. E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.

SKLIAR, Carlos. As interrupções no corpo, a atenção, a ficção e a linguagem da infância. In: XAVIER, Muller Ingrid; KOHAN, Walter O. (orgs.). **Filosofar: aprender e ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SKLIAR, Carlos. **Experiências com a palavra: notas sobre linguagem e diferença**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem**. Educar. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SOARES, Bezerra Adma. **A infância no universo do 1º ano do ensino fundamental de nove anos obrigatório: o que revelam as crianças?**. 2016. 106f. Dissertação (Mestrado em

Educação Contemporânea) - Programa de Pós Graduação em Educação Contemporânea. Universidade Federal de Pernambuco, Campus Acadêmico do Agreste, 2016.

SOUZA, Edmacy Quirina. Por uma compreensão histórico-filosófica da infância. In: CAMPOS, Gleisy; LIMA, Lilian (orgs.). **Por dentro da educação infantil**: a criança em foco. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

TIM, Ricardo. A Filosofia como arte e expressão. **Anais** do V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação, UERJ, 2010.

VELASCO, Patrícia Del Nero. Possibilidades e perspectivas para o Ensino de Filosofia no Ensino Médio: um olhar a partir dos cursos de formação de professores. In: MATOS, Cornélio (Org.). **Ensino de Filosofia**: questões fundamentais. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2014.

VENÂNCIO, Ana Paula; HELAL, Igor Anderson. Pensando e praticando filosofia com crianças: tecendo em fios a presença do outro na conversa. VIII Colóquio Internacional de Filosofia e Educação Rio de Janeiro, 2016, **Anais**, p. 963.