



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Vanise de Cássia de Araújo Dutra Gomes

**Dialogar, conversar e experienciar o filosofar na escola pública:
encontros e desencontros**

Rio de Janeiro

2017

Vanise de Cássia de Araújo Dutra Gomes

Dialogar, conversar e experienciar o filosofar na escola pública: encontros e desencontros

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Infância, Juventude e Educação.

Orientador: Walter Omar Kohan

Rio de Janeiro

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

G633 Gomes, Vanise de Cássia de Araújo Dutra.
Dialogar, conversar e experienciar o filosofar na escola pública:
encontros e desencontros / Vanise de Cássia de Araújo Dutra Gomes. –
2017.
255 f.

Orientador: Walter Omar Kohan.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Escola Pública – Teses. 3. Filosofia –
Teses. I. Kohan, Walter Omar. II. Universidade do Estado do Rio de
Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Vanise de Cássia de Araújo Dutra Gomes

Dialogar, conversar, experienciar o filosofar na escola pública: encontros e desencontros.

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Infância, Juventude e Educação.

Aprovada em 22 de fevereiro de 2017.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Walter Omar Kohan (Orientador)
Faculdade de Educação da UERJ

Prof. Dr. Samuel Mendonça
Faculdade de Educação da PUC-Campinas

Prof. Dr. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo
Faculdade de Educação da UNICAMP

Prof^a. Dr.^a Rosimeri de Oliveira Dias
Faculdade de Formação de Professores da UERJ

Prof. Dr. Maximiliano Duran
Faculdade de Educação da UERJ

Rio de Janeiro

2017

DEDICATÓRIA

A minha mãe Damiana, por seu amor e cuidado incondicional...

Ao meu marido Paulo Pinheiro, por sua companhia, presença e intimidade constante...

A minha filha Anna Luíza, meu tesouro, minha porção, minha herança, por sua infância vibrante, curiosidade intensa e longas conversas...

AGRADECIMENTOS

A Deus, toda honra, toda glória e todo louvor! “O Senhor é a minha força e o meu escudo; nele o meu coração confia, nele fui socorrido; por isso, o meu coração exulta, e com o meu cântico o louvarei.” (Salmo 28: 07). Sempre o louvarei...

Ao meu marido Paulo Pinheiro, um companheiro de todas as horas e instantes. Sempre está comigo, me acompanha em todos os lugares. Demonstrou muita dedicação ao criar condições confortáveis em nosso lar para que esta escrita chegasse com suavidade e potência. Muito obrigada. Amo amar você pro resto da vida e mais seis meses!!!

A minha filha Anna Luíza, meu tesouro, meu presente, minha herança, minha porção sempre... Ela que tem sido minha amiga nos momentos de alegria e tristeza. Sempre com palavras de incentivo, e preocupada comigo. Ficou cotidianamente na torcida durante a escrita deste trabalho. Filha eu amoamoamo você do tamanho do mundo inteiro e muito mais!!!

A minha querida mãe Damiana que apesar das condições adversas do seu dia a dia, nunca desistiu de me incentivar a estudar. Sempre me acompanhou desde a infância na escola pública e me deu muita força para realizar meu desejo de ser professora. Mãezinha amo você!!!

Aos meus irmãos Vânia Dutra e Nazir Junior e minha cunhada Regina que sempre lutam por um mundo mais justo, igual, solidário, tolerante e saudável. Vocês são um belo exemplo de vida para mim!!! Amo vocês maninhos!!!

Aos meus sobrinhos Josué minhoco da titia, Estherzinha, Daniel e Rebeca (Bebeca) pelas infâncias, conversas e alegrias compartilhadas e que me abrem o mundo. Valeu galerinha do meu coração!!!

A Ariane que estava comigo desde a escrita do meu plano de estudo do mestrado (2008) digitou e formatou, valeu miga! Ainda não mexia no computador, me ensinou e fez meu primeiro email que tenho até hoje. Você sabe que és especial para mim!!!!

Os meninos e meninas da favela da Palmeirinha que encheram minha casa e minha família de alegria. Eu aprendo muito com todos vocês, meus príncipes e princesas!!! Beijos mil da tia!

Aos amigos da Congregação Presbiteriana da Palmeirinha Vanesa, Ronald e André Felipe que me ajudaram durante a escrita desta tese a carregar a pedra, ou seja, a difícil tarefa de trabalhar numa favela do Rio de Janeiro acreditando e ajudando na inclusão das potentes vidas que ali vivem. Beijos no coração!!!

A todos os alunos, a cada um particularmente, por suas singularidades e pela alegria contagiante de diariamente ao entrar pelo portão da escola, sempre me fazer escutar um som carinhoso de seus festejos e ao ver as agitações de seus corpos dizem perguntando: Ebaaaa!!! “Hoje tem filosofia?” Vocês são a razão deste trabalho. Meu muito obrigada sempre...

A Mirella Fant Alves, a melhor diretora e amiga do mundo!!!! Possibilitou me ausentar da escola para que conseguisse tempo para escrever esta tese. Obrigada por acreditar na escola pública e me incentivar estudar. Mimica eu te amo!!!

Á Simone Araujo, nossa diretora em tempos democráticos, compõe com Mirella uma gestão de escola de ouro que abre caminho para o projeto crescer e se materializar. Obrigada sempre!!!

Á Marcinhaaaa minha poeta linda, a melhor guardiã da criançada e dos alunos do noturno. Coordenadora de merenda dedicada e a melhor que conheci em toda minha vida. Beijos mil!!!

A professora e amiga Edna Olímpia Cunha, que tem compartilhado o projeto na escola com potencia e vida. Além de fazer muitos mimos nesta escrita realizando algumas correções, ela também tem experimentado diariamente comigo “o assombro da beleza e a beleza do assombro” das experiências de pensamento com os alunos da escola. Minha “miga”: pura POESIA, Obrigaduuuuu...

As professoras e colegas de trabalho na escola que amo: Adriana, Irandy, Rosa, Nelma, Flaviana, Rosemary, Raquel, Regina, Maria José, Geovana, Lauriene, Silvana, Josilane, Flávia Correa, Simone Paz, Lucimar, Lauriene, Eduardo Jorge, Sérgio Ramos, Heitor, Dayse, D. Maria, Seu Benício, Luzia, Gisele, D. Laura, Lenira, Ligia, Carmem, minha colegas de profissão e que acolheram o convite do projeto permitindo que acontecesse em suas turmas semanalmente a possibilidade para vivermos um tempo/espaco de experiência de pensar na correria dos dias letivos. Valeu companheiras e companheiros!!!

A todos os profissionais da Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha, caso tenha esquecido de citar alguém. Todos tornam o corre e corre dos anos letivos vivo, gerando momentos de fraternidade e companheirismo!!!

Ao meu orientador, mestre inventor Walter Kohan (Sócrates do Rio de Janeiro) que está sempre me convidando a movimentar meu pensamento com um amoroso e permanente convite de habitar o real com infância, potencia, brilho, presença, intensidade, atenção, cuidado, escuta, espera, *skholé*, igualdade, hospitalidade, vida e especialmente um dialogo como conversa na escrita desta tese.

Walter eu te amo, ou melhor:

"Ou inventamos ou erramos"!!!

À galera do NEFI: Carol meu amorzinho, Cori mulher relâmpago, Julinha flor de philia, Priscila Liz, Neila musical, Maja mãe de Maria Flaviana, Fabitins, Fabiana Olarieta, André Borges, Daniel Gaivota, Osvaldo Luiz, Hada, Bárbara, Aline, Marcelly, Simone Berle, Dagmar, Allan. Essas pessoas superbacanas que potencializam a conversa entre universidade e escola básica com muita philia. Valeu gentemmm!!

A Maria Reilta, minha linda nordestina de Jardins de Piranhas/RN, que compartilhou comigo esse período de doutorado compondo comigo a turma de 2013, com muita alegria, amizade e muitos pensamentos. E que prontamente me ajudou na formatação deste trabalho. Nunca vou te esquecer migaaaaa!!!

Aos professores da banca examinadora:

Samuel Mendonça, uma pessoa simples e comprometida com a educação e filosofia na escola pública (tanto básica como acadêmica). Suas questões e criticas proporcionaram muitos deslocamentos e ainda tem provocado kkkk..., por isso preciso continuar escrevendo e conversando com você!!!

Valeu mesmo as perguntas... Um beijão no coração!!!

Rosimeri Dias, que muito contribuiu para a escrita desta tese, deu as dicas de maneira precisa, singular e potente. Sempre dedicada no encontro entre universidade e Escola Básica e na formação inventiva de nós professores. Querida professora você me emociona e encanta!!! Amo você!!!

Maximiliano Duran, obrigada pela indicações bibliográficas, pelo estudo da escola popular em Simón Rodriguez e pelo reconhecimento público de minha

militância no projeto e como professora da escola pública materializada com esta tese. Maxiiii... “ é nós”!!!

Silvio Gallo, que aceitou o convite de leitura deste trabalho, dedicando a ele uma atenção e contribuindo para a potência de outros olhares para esta escrita. Obrigadimmm meu querido torcedor do Vélez!!!

E a todos que não deu para citar, mas que de forma direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

Quando a luz dos olhos meus
E a luz dos olhos teus resolvem se encontrar,
Ai, que bom que isso é, meu Deus
Que frio que me dá o encontro desse olha.
Mas se a luz dos olhos teus
Resiste aos olhos meus só pra me provocar,
Meu amor, juro por Deus
Me sinto incendiar
Meu amor, juro por Deus
Que a luz
dos olhos meus já não pode esperar,
Quero a luz dos olhos meus
Na luz dos olhos teus sem mais la ra ra ra
Pela luz dos olhos teus
Eu acho, meu amor, que só se pode achar
Que a luz dos olhos meus precisa se casar...

Música: Pelas luz dos olhos teus

Tom Jobim

RESUMO

GOMES, Vanise de Cássia de Araújo Dutra. *Dialogar, conversar, experienciar o filosofar na escola pública: encontros e desencontros*. 2017. 255 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação – PROPED. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Rio de Janeiro – RJ. 2017.

Este trabalho ajuda a pensar os encontros que temos realizado com projeto “Em Caxias, a filosofia en-caixa?”, realizado na Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha, município de Duque de Caxias/RJ. Especialmente, ele contribui para pensar as muitas questões que tem provocado o exercício dialógico como uma das dimensões fundamentais das experiências de pensamento. No momento seguinte, penso esse *diálogo* em sua relação com o conceito da igualdade das inteligências, que é fornecido por J. Rancière, em *O mestre ignorante*, como uma condição ou exigência para uma prática emancipadora. Em seguida, proponho pensar o *diálogo* em composição com a palavra *conversa* na interação com os alunos participantes do projeto e os possíveis modos de habitar este componente do projeto repleto de muitos novos/outros sentidos, segredos, enigmas que ainda não pensamos. Pois, em efeito, o projeto é uma aposta de um *diálogo como conversa* num movimento de atenção que pode nos abrir numa relação revitalizante, inventiva e potenciadora a outras formas de habitar a escola pública. A seguir penso sobre os deslocamentos do diálogo entre universidade a escola de periferia, com as vozes infantis e o convite de transbordamentos e esvaziamentos que essas aproximações têm proporcionado através do *diálogo como conversa*. Em seguida, penso sobre o conceito de *skholé* e como essa forma-escola dá a pensar o *diálogo* como um caminho que potencializa esse modo de fazer escola. E por fim, concentro-me em alguns conceitos de palavras que potencializam nossa conversação quando afirmamos que convidamos outros, no projeto de filosofia na escola, para um *diálogo* como uma autoeducação: atenção, escuta, cuidado e espera. Todos esses momentos constituem desdobramentos do meu trabalho de ensino, prática e pensamento e estão escritos em diálogo permanente com minha própria prática. Ou seja, num trabalho que procura compreender a natureza e sentido do diálogo na vida escolar, escrevo sobre o *diálogo* na forma de uma *conversa* com os autores estudados e com os sujeitos participantes dessa vida escolar, quais sejam crianças e adultos estudantes e os colegas que acompanham minha própria prática.

Palavras-chave: Diálogo. Conversa. Experiência. Escola Pública. Filosofia.

RÉSUMÉ

GOMES, Vanise de Cássia de Araújo Dutra. *Dialoguer, discuter, expérimenter la philosophie À l'école publique: rencontres et désaccords*. 2017. 255 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação – PROPED. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Rio de Janeiro – RJ. 2017.

Ce travail aide à penser les réunions que nous avons tenues dans le cadre du projet “Em Caxias, a filosofia en-caixa?” accompli a l'École Municipal Joaquim da Silva Peçanha dans la ville de Duque de Caxias, a l'état brésilien de Rio de Janeiro. Surtout, il aide à penser de nombreuses questions provoquées par l'exercice dialogique comme l'une des dimensions fondamentales des expériences de pensée. Pensez le dialogue a contribué également pour réfléchir e rechercher ses implications et possibilités avec l'école publique, l'enseignement, l'apprentissage, l'enfance, la philosophie, la relation maître/étudiant, le faire/savoir de l'enseignante. Pour autant, je reprend brièvement ma formation professionnelle et quelques déplacements causés par mon inclusion dans le projet qui a déjà été mentionné. Ensuite, j'aborde la pensée d'auteurs tels que Paulo Freire et Matthew Lipman qui aident à la réflexion initiale sur le dialogue. Le moment suivant, je pense ce dialogue dans sa relation avec le concept de l'égalité des intelligences qui est assuré par J. Rancière dans Le maître ignorant comme condition ou exigence pour une pratique émancipatrice. Ensuite, je propose de penser le dialogue en composition avec le mot conversation dans l'interaction avec les élèves participants et les façons possibles d'habiter cet élément du projet plein de nombreux nouveaux /autres sens, secrets, énigme qui n'ont pas été encore pensés. Car, en effet, le projet est un pari au dialogue comme conversation dans un mouvement d'attention qui peut nous ouvrir pour une relation revitalisante, inventive et puissante pour autres formes d'habiter l'école publique. Après ça, je pense aux déplacements du dialogue entre l'université et l'école de périphérie avec les voix des enfants et l'invitation d'ébordements et de vidage que ces approches assure par le dialogue comme conversation. Ensuite, je pense sur le concept de skholè et comment cette école-forme donne à penser le dialogue comme un chemin qui renforce cette façon de faire l'école. Enfin, je me concentre sur certains concepts de mots qui font plus puissante notre conversation quand nous disons qu'on invite d'autres, dans le projet de philosophie à l'école, pour un dialogue comme une auto-éducation: attention, écoute, prendre soin et attendre. Tous ces moments sont les déploiements de mon travail d'enseignement, de pratique et de pensée et sont écrits dans un dialogue permanent avec ma propre pratique. Autrement dit, dans un travail qui cherche à comprendre la nature et la signification du dialogue dans la vie de l'école, j'écris sur le dialogue sous la forme d'une conversation avec les auteurs étudiés et avec les sujets participant à cette vie scolaire, à savoir les enfants et les étudiants adultes et les collègues qui accompagnent ma propre pratique.

Mots-clés: Dialogue. Conversation. Expérience. École publique. Philosophie.

RESUMEN

GOMES, Vanise de Cássia de Araújo Dutra. *Dialogar, conversar, experienciar/experimentar el filosofar em la escuela pública: encuentros y desencuentros*. 2017. 255 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação – PROPED. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Rio de Janeiro – RJ. 2017.

Este trabajo ayuda a pensar los encuentros que hemos realizado en el proyecto “Em Caxias, a filosofia en-caixa?”, realizado en la Escuela Municipal Joaquim da Silva Peçanha, municipio de Duque de Caxias/RJ. Especialmente, dicho trabajo contribuye para pensar las diversas cuestiones provocadas por el ejercicio dialógico como una de las dimensiones fundamentales de las experiencias de pensamiento. Además, pensar el *diálogo* ha contribuido a pensar y a investigar sus implicaciones y posibilidades en la escuela pública, el enseñar, el aprender, la infancia, la filosofía, la relación profesor/alumno, el hacer/saber de maestra. Para ello, retomo brevemente mi trayectoria de formación presentando algunos desplazamientos provocados por mi inserción en el proyecto. Después me acerco al pensamiento de autores como Paulo Freire y Matthew Lipman que ayudan en la reflexión inicial sobre el *diálogo*. Luego pienso este diálogo en su relación con el concepto de igualdad de inteligencias brindado por J. Rancière en *El maestro ignorante*, considerado como condición o exigencia para una práctica emancipadora. A continuación, me propongo pensar el *diálogo* en composición con la palabra *conversación* en la interacción con los alumnos participantes del proyecto y los posibles modos de habitar este componente del proyecto repleto de muchos nuevos/otros sentidos, secretos y enigmas que todavía no pensamos. Pues, en efecto, el proyecto es una apuesta a un *diálogo como conversación* en un movimiento de atención que nos puede abrir a una relación revitalizadora, inventiva y que da potencia a otras formas de habitar la escuela pública. Después pienso sobre los desplazamientos del diálogo entre la universidad y la escuela de periferia, con las voces infantiles y la invitación a desbordamientos y vaciamientos que esas aproximaciones han proporcionado a través del *diálogo como conversación*. Más adelante, pienso sobre el concepto de *skholé* y cómo esa forma-escuela nos hace pensar el diálogo como un camino que potencializa dicho modo de hacer escuela. Finalmente, me concentro en algunos conceptos de palabras que potencializan nuestra conversación cuando afirmamos que invitamos a otros, en el proyecto de filosofía en la escuela, para un *diálogo* entendido como autoeducación: atención, escucha, cuidado y espera. Todos estos momentos constituyen despliegues de mi trabajo de enseñanza, práctica y pensamiento, y están escritos en permanente diálogo con mi propia práctica. Es decir, en un trabajo que busca comprender la naturaleza y sentido del diálogo en la vida escolar, escribo sobre el *diálogo* en forma de una *conversación* con los autores estudiados y con los sujetos participantes de dicha vida escolar, tales como niños y adultos estudiantes y los compañeros mismos que acompañan mi propia práctica.

Palabras clave: Diálogo. Conversación. Experiencia. Escuela Pública. Filosofía.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Experiência Isto aqui não é um cachimbo.....	22
Figura 2 - Duplas produtivas.	25
Figura 3 - Experiência de pensamento sobre o que é arte?.....	58
Figura 4 - Experiência da conversa das palavras.....	62
Figura 5 - Experiência de pensamento: A conversa das palavras.....	70
Figura 6 - Desenho da televisão de Iago.....	90
Figura 7 - Formato da TV na borda amarela da imagem.	91
Figura 8 - Lucas apontando onde vê o macaco na árvore.	91
Figura 9 - Desenho do macaco pendurado numa árvore de Lucas – 7 anos.....	92
Figura 10 - “Sala do pensamento” – 2008 a 2010.....	111
Figura 11 - Casa da Filosofia – 2013 a 2015.....	111
Figura 12 - Experiência de pensamento o piano de maçãs.	122
Figura 13 - Conversa da turma 401 com a Prof. ^a Dr ^a Maria Reilta Natal/RN.	125
Figura 14 - Experiência de pensamento ouvir ou escutar.	128
Figura 15 - Texto de Fernando - 11 anos.....	132
Figura 16 - Tales conversando sobre poesia e vida.....	133

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	15
1	O DIÁLOGAR NA ESCOLA PÚBLICA: VOAR OU CAMINHAR?	22
1.1	Formação e atenção: um caminhar e-ducativo?	28
1.2	Educação Dialógica de Paulo Freire: Uma “Vocação de Ser Mais”?	40
1.3	Comunidade de Investigação: Um Lugar Seguro para Dialogar?	46
1.4	O diálogo e a igualdade como princípio?	52
2	O DIÁLOGO E CONVERSA: ENCONTRO OU DESENCONTRO?	61
2.1	Diálogo e conversa: justamente aquelas mais fáceis de explicar?	65
2.2	Em busca de um conceito: Diálogo como conversa?	67
2.3	Diálogo como conversa: Um movimento de perguntas e respostas	69
2.4	As palavras resolveram conversar: Uma experiência de pensamento?	74
2.5	Experiência, linguagem e acontecimento: As palavras conversam?	80
3	BORDAS, VAZIOS E INFÂNCIAS: O RESSOAR DE UM DIÁLOGO COMO CONVERSA?	89
3.1	Nas Bordas dos Confins da Cidade... ..	94
3.2	“Patos/Coelhos” que Fixam a Visão... ..	97
3.3	O Transbordamento das Vozes Infantis... ..	102
3.4	Espaço em Branco: Um Convite ao Diálogo do Esvaziamento?	105
4	UMA PERGUNTA SEM RESPOSTA É DA SALA DO PENSAMENTO?	110
4.1	O Som Está Dentro ou Fora da Gente?	119
4.2	Natal, a Noiva do Sol... ..	123
4.3	Ouvir e Escutar é Quase a Mesma Coisa!	127
5	DIÁLOGO COMO CONVITE À VIDA: TRADUZIR O INTRADUZÍVEL?	131
5.1	Um exercício de olhar com outros: tomar consciência ou tornar-se atento?	140
5.2	O ressoar de uma conversa: uma escuta atenta e sensível?	145
5.3	Cuidado de si: Estar atento ao outro, ao mundo e a nós mesmo?	150
5.4	Espera: o futuro possível ou um por vir da novidade?	155
	PARA CONTINUAR PENSANDO: DAS INCONCLUSÕES, PONDO-ME A CAMINHO.....	160
	REFERÊNCIAS	168

ANEXO A – Experiência do Pensamento: Fazendo arte – turma 503/2012...	173
ANEXO B – Experiência de Pensamento: Encontro 1 – Música Livro das cores- 503/2013.....	185
ANEXO C – Experiência de pensamento: Encontro 2 – Música e sensação -503/2013.....	193
ANEXO D – Experiência de pensamento: Encontro 3 – Música e maçãs – 503/2013.....	201
ANEXO E – Experiência de pensamento: Sobre Natal – 401/2014.....	210
ANEXO F – Experiência de pensamento: Ouvir ou Escutar? – 401/2014	224
ANEXO G – Experiência do Pensamento: Encontro de formação 07/07/2014 Sobre Giuseppe Ferraro e o Diálogo	234
ANEXO H – Experiência de Pensamento: Perder e Encontrar – Etapa III EJA/2014	235
ANEXO I - Experiência de pensamento: A conversa das palavras - 02/05/2014.....	248
ANEXO J – Texto do aluno Lucas Gomes Silveira – O que a filosofia é para mim Dez/2015.....	254
ANEXO L – Relatório do segundo bimestre – 2014 Professora Flaviana Constantino.....	255

INTRODUÇÃO

Vanise¹ apresenta aos participantes da experiência de pensamento uma imagem de uma pessoa em um labirinto retirada do seu facebook. Sob a imagem está escrito: “Às vezes para se encontrar é preciso se perder”.

Silêncio... Olhares...

Cora: - Onde que a gente se perde? Onde é que a gente se encontra? Por que eu estou aqui comigo, eu estou aqui... Sei lá... Se perder como, né? O que é esse se perder?

Mara: - Dentro da gente, dentro da pessoa mesmo. Depois daquele choque você tem que parar e analisar para escolher e continuar a caminhada (...)

Vanise: - Eu também acho que este perder é um perder interno. Se perde...

Mara (afirmando): - Dentro de você mesmo!

Fabiana: - Será que a gente só se perde com um choque? Ou teria outras formas de se perder?

Mara (mais uma vez afirmando): - Não, tem sim outras formas!

Comentários e diálogos... Alguns deram exemplos de algo que perdemos dentro ou fora das pessoas.

Vanise: - Afinal, este perder é fora ou dentro da gente?

Alguns responderam fora, outros responderam dentro.

Heber: - Acho que é de dentro para fora.

Fabiana: - Quando você perde algum que já temos vamos procurar e podemos encontrar, mas parece que a frase sugere que nos perdemos e também encontramos algo inédito. Uma coisa que ainda nunca se viu!(Anexo H).

Este diálogo² aconteceu em março de 2014 com a turma 504 de Etapa II da EJA/ 4º turno – a cargo da professora Rosangela.

Neste encontro tive a oportunidade de levar para os alunos uma questão que tem me atravessado desde que fui convidada a participar do projeto de filosofia na escola.

Muitas vezes, estas palavras “perder” e “encontrar” me vêm ao pensamento e tenho me perguntado: Será que precisamos nos perder para nos encontrar? Perder ou encontrar o que? É a filosofia um encontro ou um desencontro? É perder-se ou encontrar-se no pensamento? Quais são as consequências desse perder-se e desse encontrar-se? Perder-se para quê? Encontrar-se para quê?

Essas perguntas se atualizaram fortemente em mim ao ler, no livro *Obras escolhidas II - Infância em Berlim* de Walter Benjamin, a seguinte frase: “saber

¹ Os nomes dos professores e alunos foram trocados para preservar a identidade dos participantes do projeto de filosofia na escola. O nome da pesquisadora foi mantido por se tratar de uma escrita na primeira pessoa.

² O diálogo compõe uma experiência de pensamento que exercitamos no projeto estudado neste trabalho. Os outros componentes são: a) Disposição inicial; b) Vivência (leitura) de um texto; c) Problematização do texto. Levantamento de temas/questões; d) Escolha de temas/questões; e) para continuar pensando. (KOHAN; OLARIETA, 2012, p. 19 – 22).

orientar-se numa cidade não significa muito, perder-se numa cidade como se perde numa floresta requer instrução” (BENJAMIN, 1987, p.73).

E é exatamente assim que tenho vivido com o projeto de filosofia na escola, diante destas e de muitas perguntas que me tem suscitado, as quais me colocam em questão e me impulsionam a buscar meus movimentos dentro do projeto, dentro da escola pública, dentro de mim, aproximando-me com mais atenção aos alunos e ao que eles pensam como também de pensadores do campo da educação e da filosofia.

“Perder-se requer instrução”, diz Benjamin. Pode ser a filosofia uma forma de nos instruir para nos perdermos no pensamento como alguém se perde numa cidade? Pode ser a experiência de filosofia no projeto uma forma de aprender a perder-nos do que precisamos perder para poder habitar de outra maneira a escola?

A escola, a sala de aula, a infância, o ensinar, o aprender, o tempo/espço escolar que antes se apresentavam como um lugar seguro, após a chegada do projeto, tornaram-se territórios enigmáticos. Já não os transitamos mais com a habitual tranquilidade e certeza. Já não nós sentimos tão donos deles e de nós mesmos. Assim, esta experiência com a filosofia se torna como um início de outra forma de habitar a escola, como um convite de nos perdermos no que achávamos seguro e certo.

O projeto em questão é um projeto de extensão universitária da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), intitulado *Em Caxias a Filosofia en-caixa?* A escola pública aposta no pensamento, desenvolvido no meu local de trabalho, na Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha do Município de Duque de Caxias, RJ, e é coordenado pelo Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Desde 2007, ano da chegada do projeto na escola, como já citei, fui convidada a percorrer caminhos ainda não trilhados. É como se estivesse caminhando por trilhas de um jardim e, ao pisar em gravetos, escutasse no estalar desses gravetos uma variedade de sons. Nesse mesmo instante, abre-se a escuta de uma paisagem sonora singular e diferente, convidando-me a uma atenção para viver outros tempos, outros pensamentos, num lugar outrora conhecido e, ao mesmo tempo, tão desconhecido.

Este encontro ao desconhecido, para o qual fui convidada a aventurar-me, a caminhar/habitar de outra maneira, através do projeto de filosofia, tem possibilitado um (re) pensar sobre o que estava fazendo na escola e da escola: Qual o sentido de ser professora? Que relação tenho eu mantido com a escola? Que relação tenho com o ensinar e o aprender? Seria possível ser, pensar e experimentar outra(s) maneira(s) de habitar a escola? Seria a proposta do filosofar, através da experiência de pensamento, uma potência transformadora da minha prática e do meu saber/fazer as coisas pertencentes à escola e à educação? Assim, os saberes e práticas que eu tinha construído com certa certeza sobre a escola, minha prática, ou seja, sobre o modo de habitar a escola foram se perdendo e eu mesma comecei a me perder num caminho que ainda estou trilhando.

O exercício desta escrita materializa este movimento de tentar pensar sobre estas questões numa atitude de atenção e cuidado aos movimentos/deslocamentos ligados ao projeto. Nesse caminho entra em jogo a ressignificação do meu saber/fazer pedagógico e da minha relação com a escola, com os que dela participam e, até mesmo, com a própria vida, a minha e que se afirma ao meu redor.

A questão que desejo pensar e pesquisar, ao desenvolver as várias atividades propostas pelo projeto de filosofia na escola, é o *diálogo* proposto como um dos princípios do projeto³ e que buscamos exercitar com os alunos durante os encontros que denominamos de experiências de pensamento.

A proposta inicial ao desenvolver o projeto era de que o *diálogo* ocupasse o maior espaço e atenção da experiência de pensamento (KOHAN, 1998, p.100), e através dele, dependendo da atitude e posição que tomássemos, tentaríamos garantir a sua manutenção por um tempo significativo, na tentativa de permitir que acontecesse uma experiência de pensamento. Estava proposto também o exercício de diálogo entre crianças, adolescentes, jovens e adultos buscando-se uma posição

³ Os princípios norteadores descritos no documento oficial do projeto: *Em Caxias, a filosofia en-caixa?* Novos Territórios 2014/2015 são: a PROBLEMATIZAÇÃO como maneira de abrir os espaços onde habitualmente não há perguntas; a INVESTIGAÇÃO CRIATIVA como modo de compor e recompor o pensar e o sentir; de reconfigurá-los e fazê-los proliferar; o DIÁLOGO PARTICIPATIVO, aberto e fundamentado, na inter-relação com os outros. o TRABALHO colaborativo, enquanto forma de se envolver nas práticas educacionais; a RESISTÊNCIA frente a toda imposição; o ENRIQUECIMENTO da vida, para tornar mais COMPLEXO o mundo e explorar outras dimensões da existência; o EXERCÍCIO permanente sobre o próprio pensamento, sobre as ideias com as quais nos lemos e lemos o mundo; a IGUALDADE das inteligências dos participantes como seres capazes de pensar sem distinção de idade, lugar institucional, cor de pele, opção sexual, etc. (KOHAN; OLARIETA, 2012).

igualitária de voz e de escuta. Contudo, é importante perceber que, seguindo uma inspiração rancieriana, para o projeto a *igualdade* é um princípio e não uma finalidade. Seria um esforço de tentar dissipar, suspender o máximo possível a tradição da dominante voz do professor em detrimento das tímidas respostas dos alunos que tentam muitas vezes agradar, respondendo o que o professor quer ouvir?

No material de encontros de formação do NEFI, para auxiliar os professores que praticam o projeto na escola, encontramos as seguintes orientações quanto ao diálogo durante as experiências do pensamento:

Espera-se uma prática dialogada em que os participantes troquem ideias e argumentos, levando em consideração o exame dos pressupostos e consequências deles. A discussão filosófica é a terra dos “porquês”. A docente não é o centro pelo qual se passam todas as questões. Ela propicia uma participação ampla e partilhada, cuida que a discussão não perca foco, gera as condições para o diálogo colaborativo. Nesta instância tem-se especial cuidado em considerar que o que está em jogo não são só as ideias, mas também a maneira de tratá-las. O conteúdo do que se discute está estreitamente ligado ao modo como se discute. Considera-se aqui a maneira em que a palavra circula, o lugar que o grupo e cada um faz para ouvir o que os outros têm para dizer, a possibilidade de que os pensamentos não sejam acompanhados apenas por palavras, mas também por silêncios, gestos ou outras linguagens. (KOHAN; OLARIETA, 2012, p. 83).

Desse modo, meu papel, enquanto professora coordenadora das experiências de pensamento era o de propiciar condições para que ocorresse um *diálogo* em que todos os participantes experimentassem um espaço/tempo de igualdade. Aluno e professor, crianças e adultos, pensando juntos, num mesmo nível, sem hierarquias, na mesma altura... Dialogando juntos... Palavra, gestos, escuta e atenção, silêncios e outras linguagens sendo circuladas igualmente.

Neste momento não haveria a possibilidade de apenas um narrador com seu monólogo, com seu suposto saber a ser transmitido aos demais presente, mas um espaço/tempo do pensar, disposto para ser compartilhado em pé de igualdade com todos.

Este componente da experiência de pensamento tem me causado muitos sons dissonantes, isto é, muitos questionamentos, ruídos, sobre o que queremos ou pensamos quando propomos um encontro entre estudantes e professores, crianças e adultos para uma experiência de pensamento. Por que nos encontramos? Ou, qual a relação do que fazemos nesses encontros com o diálogo proposto inicialmente

pelo projeto? Existe diálogo verdadeiro entre crianças e adultos na escola? Se existe, qual seria o seu papel? E no projeto? Qual é a relação entre educação dialógica e diálogo filosófico? Qual a potencia que o diálogo possibilita? O que fazemos no projeto de filosofia na escola é diálogo participativo? O que seria esse diálogo e por que seria importante propiciar ele na escola pública? Para que uma experiência de pensamento ocorra é necessário o diálogo? Ele seria uma condição necessária da experiência de pensamento? É também suficiente? Como propor uma experiência de pensamento que potencialize um diálogo que permita afetar os participantes, que leve a tocar o outro e deixar-se tocar pelo outro? Seria o diálogo esse caminho? O que de fato queremos quando na escola com o projeto dizemos que estamos convidando outros para dialogar?

Diante das muitas questões que tem provocado o *diálogo*, proposto como um dos componentes de uma experiência de pensamento, presente nas orientações do caderno de subsídios para a formação dos professores do projeto, e, tendo em vista o que já temos experimentado no cotidiano na escola, me sinto convidada a pensar e pesquisar sobre o *diálogo* e suas implicações e possibilidades com a escola pública, o ensinar, o aprender, a infância, a filosofia, a relação professor/aluno, o fazer/saber de professora. Neste trabalho de doutorado apresento como tenho me aproximado deste componente do projeto, como tenho ele vivido, como ele tem afetado e atravessado a minha prática. Arrisquei-me na aventura de percorrer um território aparentemente conhecido e ao mesmo tempo tão desconhecido da minha prática pedagógica, depois da sua problematização pelas nossas ações no projeto.

Para isso, neste exercício de escrita busco percorrer caminhos que, de certa maneira, se interpenetram e, que neste momento me ajudam a pensar a pesquisa que tenho realizado com o projeto de filosofia na escola. Esta tese é, então, mais um momento de uma experiência autoeducativa que o projeto de filosofia tem me propiciado.

Num primeiro momento, busco retomar brevemente minha trajetória de formação e o percurso trilhado com o projeto dentro da escola e tento também pensar sobre a importância do diálogo na educação escolar através de contribuições de pensadores que têm feito reflexões filosóficas a respeito da Educação. Para isso, busco me aproximar dos pensamentos de autores como Paulo Freire e Matthew Lipman que ajudam na minha reflexão inicial sobre a temática da minha pesquisa, como também pensar o diálogo em sua relação com o conceito da *igualdade das*

inteligências, que é fornecido por J. Rancière, em *O mestre ignorante*, como uma condição ou exigência para uma prática emancipadora.

No segundo capítulo, estou propondo um exercício de pensamento, leitura e escrita com a palavra diálogo para tentar dar conta de pensar sobre a questão da qual me propus como um trabalho acadêmico, ou seja, uma tese de doutorado que se irá a defender tendo como questão principal, como ponto central, um momento de uma experiência de filosofia, o diálogo, que penso está sendo exercitado no projeto de filosofia na escola como diálogo em composição com a palavra conversa, abrindo novos/outros sentido para pensar o projeto de filosofia como também encontro entre o ensinar e aprender na escola.

No momento seguinte apresento alguns deslocamentos do encontro dialógico entre universidade a escola de periferia, com as vozes infantis e o convite de transbordamentos e esvaziamentos que esses encontros tem proporcionado através do dialogar, conversar e experienciar do filosofar na escola.

Logo em seguida, penso sobre o conceito de *skholé*, que remete ao significado etimológico da escola, tal como ele é recuperado por autores como M. Simons e J. Masschelein (2014) e como essa forma-escola dá a pensar o diálogo como conversa se apresenta como um caminho que potencializa esse modo de fazer escola.

É importante ressaltar que tanto a *igualdade das inteligências* como a *Skholé* são dois conceitos relevantes para o projeto de filosofia na escola, por isso sua consideração é necessária aos efeitos de pensar nossa prática.

No último capítulo, busco pensar o que temos vivido quando propomos pensar o *diálogo* em composição com a palavra *conversa* com os alunos participantes do projeto, os possíveis modos de habitar este componente do projeto, gerando experiências de pensamento pautadas num modo de estar em presença, na atenção, na escuta, no cuidado e na espera, junto com outros e com o mundo, um convite de abertura a vida. Para isso proponho a seguinte aproximação: dialogar a experiência de pensamento da turma da EJA 503 (ANEXO H) com Jan Masschelein (2008), mais uma vez; sobre a escuta, buscaremos conversar com a experiência de pensamento da turma 401 (ANEXO F) e o pensamento exercitado no texto *À Escuta* de Jean-Luc Nancy (2014); com a ideia de cuidado me apoio mais uma vez numa experiência de pensamento da turma 304 (ANEXO I) e converso com os estudos de Pierre Hadot (2014); e por fim, olho alguns trechos da experiência de pensamento

da turma 503 (ANEXO A) para pensar sobre espera aproximando-me da provocação de Jorge Larrosa (2011).

E por fim, fecho esta escrita num movimento de abertura e convite a outros questionamentos que este trabalho convida, uma vez que o exercício do diálogo como conversa proposto pelo projeto de filosofia na escola abre caminho para pensar o possível e o enigmático de um mundo ainda por ser inventado.

Esses momentos constituem desdobramentos do meu trabalho de ensino, prática e pensamento e estão escritos em diálogo permanente com minha própria prática. Ou seja, num trabalho que procura compreender a natureza e sentido do diálogo na vida escolar, escrevo na forma de diálogo com os autores estudados e com os sujeitos participantes dessa vida escolar, quais sejam, crianças e adultos estudantes e os colegas que acompanham minha própria prática.

Por fim, gostaria de propor uma reflexão sobre esta tese em quanto pesquisa pedagógica, tal e como ela é apresentada por Masschelein e Simons (2014). Eles afirmam que a pesquisa educacional compreende três marcas principais: a) O pesquisador envolve-se na pesquisa de uma forma que ele próprio se transforma. Nesse sentido, a pesquisa em educação se caracteriza por um trabalho do pesquisador sobre si: assim, uma pesquisa é educacional porque coloca em questão, primeiramente, o próprio pesquisador; b) A educação é, de alguma forma, o tema ou o problema que está sendo pesquisado. Nesse segundo sentido, uma pesquisa é educacional porque trata de educação, porque permite elucidar ou problematizar uma questão educacional, porque confere sentido a uma prática educacional; c) Finalmente, a pesquisa educacional trata de tornar algo público, de tornar-se atento ao mundo em sua verdade e disponibilizar a pesquisa para qualquer um. Nesse terceiro sentido, uma pesquisa educacional disponibiliza uma percepção sobre o mundo que não era perceptível. Eis o seu valor ou sentido educacional (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014).

Acredito que as três dimensões estão presentes nesta tese. Tenho me envolvido com o trabalho da tese de uma forma que já não sou mais a mesma educadora que era no início dela. A própria tese é testemunho disso. Em segundo lugar, ela trata de uma questão educacional, o diálogo dentro do projeto de filosofia na escola; finalmente, esta tese torna pública, espero, dimensões principais do trabalho de um professor quando ele aposta na experiência do pensamento e no diálogo para problematizar o sentido com que habita a escola.

1 O DIÁLOGAR NA ESCOLA PÚBLICA: VOAR OU CAMINHAR?

- “*Professora, você sabe a resposta. Então, qual é a resposta?*”, esta foi a pergunta que o aluno Davi, 11 anos, turma 503 (turno da tarde), 2014, me fez durante uma experiência de pensamento.

Neste encontro, foi apresentada à turma uma fotocópia da pintura de Renè Magritte (1928) “Isto não é um Cachimbo”. No primeiro momento a imagem foi colocada no chão, no meio da roda, para que todos pudessem observá-la e logo em seguida escrevessem numa tira de papel e depois nos apresentassem o que estavam vendo. De todos os vinte e seis participantes presentes, vinte e três afirmaram e escreveram que estavam vendo *um cachimbo*, inclusive a professora da turma. Apenas três pessoas escreveram algo diferente. Uma aluna escreveu que via *um berrante*, o outro escreveu que estava em *dúvida* e eu, para provocar disse que via *uma maçaneta*.

Figura 1 - Experiência Isto aqui não é um cachimbo.



Fonte: Arquivo pessoal, 2014, Rio de Janeiro/RJ.

Estas três diferentes respostas provocaram nos participantes um visível incomodo a ponto de solicitarem uma explicação sobre o porquê víamos outra coisa que não o cachimbo.

Então, chamei a atenção para a frase na imagem e li, traduzindo no português, o que estava escrito. Nesse mesmo instante, todos começaram a dizer

outras coisas que se assemelhavam com a imagem que supostamente tinham pensado ser um cachimbo, e surgiram outras coisas como: “chifre do boi”, “logotipo da Nike”, “xícara”, “concha de feijão”, sapato de salto”, etc...

Enquanto conversávamos sobre nossos achados na imagem da fotocópia da obra de *Magritte*, e dos “porquês” que nos faziam ver, numa mesma imagem, vários formatos diferentes, Davi, de maneira inquietante insistia, afirmando que eu sabia a resposta e que como professora devia responder: *“Professora, você sabe a resposta. Então, qual é a resposta?”*, repetia insistentemente e, a cada repetição, a voz de Davi ressoava dentro de mim como uma provocação.

Por que aquele menino insistia tanto em querer saber da professora apenas a sua interpretação sobre a imagem e a frase na tela do artista? Por que não demonstrava o mesmo interesse com as outras interpretações dos seus colegas ou com as perguntas que a professora/coordenadora colocava durante a experiência de pensamento? O querer saber a resposta/interpretação da professora seria o mesmo que o querer saber a resposta quando somos colocados em questão sobre algo que nos inquieta? O que essa insistência do menino nos dá a pensar/sentir/ver? O que sua pergunta nos permite perceber sobre o que fixamos ou movimentamos quando dizemos que estamos ensinando e aprendendo via um processo dialógico? Que concepções dialógicas estão sendo afirmadas quando nos encontramos na escola, tanto para o cotidiano da sala de aula como para um projeto “especial”, como o projeto “Em Caxias a filosofia en-caixa?” que desenvolvemos na escola municipal Joaquim da Silva Peçanha em Duque de Caxias, Rio de Janeiro? Podemos encontrar outros sentidos que os que parecem hegemonizar a vida escolar, mesmo quando afirmamos que dialogamos na escola?

Após o encontro, como de outras vezes, voltei para casa muito pensativa e afetada com aquela conversa. Tal foi minha inquietude que ficava relembando algumas cenas do cotidiano da sala de aula, tentando pensar como dialogamos na escola. E me perguntava coisas tais como: por que dialogamos da maneira que dialogamos no cotidiano escolar? Estaria o projeto de filosofia nos convidando a exercitar outra maneira de dialogar? E que outra maneira seria essa? De que forma essa outra maneira de dialogar na escola teria sido potencializada por meio do projeto de filosofia? Quais impactos teria ela criado, nos alunos, nos professores e na própria escola? Que aberturas e riscos se podem encontrar acessando outras maneiras de dialogar na escola que aquela que quase não parece um diálogo?

No cotidiano escolar temos utilizado durante as aulas propostas metodológicas de ensino e aprendizagem por meio de encontros aos que chamamos de dialógicos. Para tanto descrevo a seguir um dos encontros que realizei com uma turma de alfabetização no ano da chegada do projeto que nos ajuda a pensar sobre algumas dessas perguntas e sobre as maneiras que se dialoga na escola/sala de aula:

Professora Vanise: - *Hoje vamos organizar nossa turma em duplas!*

Logo após a organização, dois alunos se aproximam:

Wellington: - *Tia! Posso fazer minha dupla junto com o Elias?*

Professora Vanise: - *Por que isso agora?*

Wellington: *Porque ele é meu amigo e aprendo mais quando estou sentado do lado dele!*

Professora Vanise: *Não vai dar, porque as atividades que vocês farão são diferentes e você, Wellington, só conseguirá fazê-la dialogando em parceria com o Robson. O Elias fará suas atividades conversando com a Samantha. Eles sim podem se ajudar.*

Elias: - *Mas, tia, por favor!*

Professora Vanise: - *Infelizmente não vai dar e, por favor, voltem para seus lugares!*

A cena ocorreu, no primeiro semestre do ano 2008, na turma 203 (classe de segundo ano do ensino fundamental) - turno da tarde, com antes afirmado, exatamente no ano do início das atividades do projeto Em Caxias a filosofia encaixa?

Na época, eu fazia um curso de formação continuada de alfabetização pela Secretaria de Educação do Município de Duque de Caxias. Este curso, proposto anualmente, seguia as orientações do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) do Ministério da Educação do Brasil.

A proposta do curso estava baseada nos estudos da *Psicogênese da Língua Escrita* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Essa proposta metodológica se afirmava naquele período como uma orientação pedagógica para os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental do município. Para os professores alfabetizadores, parecia uma ideia inovadora que poderia contribuir com nosso fazer pedagógico da sala de aula.

Naquele ano, lembro-me que, em sala de aula, baseava todo o meu planejamento pedagógico nas orientações do curso de formação continuada, que previa muitas atividades baseadas também nos pressupostos de educação dialógica proposta por Paulo Freire, uma referência na área de educação do município. Umas

das atividades que tomarei como inspiração foram as tão conhecidas “duplas produtivas”, como se percebe no trecho acima transcrito.

As duplas produtivas se apresentavam como uma proposta de atividade dialógica diária entre os alunos com a intervenção do professor, que organizava as turmas em agrupamentos segundo as hipóteses de leitura e escrita de acordo com diagnóstico avaliativo realizado previamente pela professora.

Durante as atividades propostas e mediatizadas pelo professor, os alunos dialogavam em duplas produzindo avanços na sua aprendizagem da leitura e da escrita. A orientação dos formadores era que os professores deveriam todos os dias selecionar entre duas e três duplas produtivas para observar e registrar os momentos mais relevantes do diálogo entre os alunos, para depois reagrupar as duplas e intervir quando percebesse necessário de acordo com a proposta da atividade e das dificuldades apresentadas durante o diálogo entre os alunos.

Figura 2 - Duplas produtivas.



Arquivo pessoal, 2008, Rio de Janeiro/RJ

Elias (oito anos) era um aluno que já sabia ler e escrever, e Wellington (oito anos), um aluno que ainda não conseguia ler, nem escrever convencionalmente. Eles foram até mim e me pediram, se poderiam trabalhar juntos, formar uma “dupla produtiva”. Os dois alunos eram amigos, e Wellington afirmou que estava conseguindo aprender a ler e escrever com a ajuda de Elias.

Eu, que estava absolutamente envolvida com os procedimentos do passo a passo da proposta de alfabetização do curso, de certa forma ignorei o pedido

falando a eles sobre a impossibilidade de estarem juntos, pois precisava atender as regras que o método estabelecia para formar as “duplas produtivas”.

Estava convencida de que isso era uma estratégia importante e suficiente: que a professora agrupasse os alunos segundo os critérios estabelecidos pelo programa para assim garantir um “bom” aprendizado de todos. Eles insistiram e eu disse que, ao realizarem as atividades, o diálogo entre eles estaria, segundo o método, “comprometido”, uma vez que a análise que tinha feito das hipóteses de suas escritas, distanciava-os, de acordo com a proposta, da possibilidade de aprender juntos. Eu, que estava muito mais preocupada em seguir os preceitos metodológicos do programa que em ouvir os alunos, neguei o que eles me pediam e segui fielmente a proposta metodológica do programa.

Lembro-me, também, que Elias, que apresentava avanços na leitura e escrita que chamamos de “padrão”, ficou muito triste e desapontado com minha posição, e Wellington permaneceu na escola até o ano de 2013. Fiquei pensando: até que ponto aquela minha decisão, naquele momento, poderia ter afetado aqueles meninos? O que era despotencializado nesse meu fechamento a escutar a voz dos alunos? O que poderia estar potencializando, naqueles meninos, uma postura minha diferente, que os escutasse com atenção quando estavam falando? O que de fato queremos quando afirmamos que estamos pensando em dialogar na escola/sala de aula?

Este episódio ocorreu quando supunha basear meu trabalho pedagógico nas orientações dos especialistas em alfabetização da secretaria municipal de educação do município. Essas orientações embasadas numa proposta de aulas dialogadas estavam previstas no projeto político pedagógico da escola, que tinha como um dos seus objetivos, naquele momento, oferecer, aos alunos das classes populares, condições materiais de participação da sociedade, através do aprendizado e aquisição da leitura e da escrita convencional, com a finalidade de formar cidadãos críticos, participantes e transformadores do mundo.

Ao responder aos alunos que precisavam atender à proposta metodológica de alfabetização, supunha ter em mente que havia aberto uma possibilidade de diálogo, escutando seus desejos. Acreditava que estava promovendo condições necessárias para sua aprendizagem, uma vez que, segundo a proposta metodológica de alfabetização adotada, o diálogo entre as duplas produtivas possibilitaria o avanço de suas hipóteses de leitura e de escrita.

Sendo assim, pensava que estava contribuindo com eles, ajudando-os a enxergar que o “melhor” para eles seria seguir tal proposta metodológica, cumprindo com a finalidade educativa de formar cidadãos leitores e escritores críticos, para a participação social (BRASIL, 1997).

O que estes dois exercícios inquietantes, com o aluno Davi que insistia em querer saber a resposta da professora a uma pergunta que tinha muitas respostas bem como esse retomar a memória de uma prática com uma turma de alfabetização, nos permitem pensar sobre os caminhos trilhados por mim como professora de escola pública, desde os caminhos de minha formação até meu atual modo de habitar o cotidiano escolar? O que nos dão a ver de minha trajetória como professora que nos ajuda a (re) pensar o saber/fazer pedagógico nos diferentes encontros dialógicos com outros e com o próprio mundo dentro da escola? Concentro estas reflexões na minha experiência não por que ela tenha um valor especial ou superior a outros, mas por que é uma experiência que posso perceber intensamente e que, penso, pode inspirar muitas outras professoras de uma escola pública qualquer, no município de Duque de Caxias, Rio de Janeiro.

Ao mesmo tempo, o exercício de pensar essas questões está proposto nesta escrita, não para tentar buscar uma resposta ou verdade determinante, mas para pensar as concepções e escolhas educativas/filosóficas/ética/políticas que perpassam o saber e o fazer de uma professora que é convidada a abrir uma atenção sobre sua maneira de relacionar-se consigo mesma, com os outros e com o mundo, no sentido de possibilitar encontrar outras formas singulares de ser, pensar e experimentar o que ainda se pode vir a ser, tanto na escola, como na vida.

Para tanto, a seguir busco neste capítulo primeiro narrar brevemente o caminho de formação e atuação profissional percorrido até aqui como professora do Ensino Fundamental da escola pública e como este movimento de “caminhar” foi permitindo escolhas que potencializaram a aproximação e participação em uma atividade universitária desenvolvida como experiência local em uma escola, materializada pelo projeto “Em Caxias, a filosofia en-caixa?”, assim como as inquietações que o diálogo exercitado nas experiências de pensamento desse projeto tem me provocado pensar.

Em seguida, investigo dois pensadores que em seus estudos muito contribuíram para pensar a importância da relação dialógica no campo da educação e que perpassam a trajetória de formação e a prática pedagógica narrada

anteriormente. Um dos autores escolhidos será o educador Paulo Freire, que além de ser, como já mencionei, uma referencia educacional no município em que trabalho, esteve presente praticamente em todo o meu percurso de formação, através de muitas leituras e orientações tanto durante curso do magistério no Ensino Médio como na graduação em Pedagogia. O outro autor escolhido é Matthew Lipman que fez parte das primeiras leituras da formação inicial do projeto e de um período de transição antes da minha efetiva participação, que de alguma maneira contribuiu para minha aproximação com a proposta do projeto de filosofia na escola.

E por último, busco escrever sobre os encontros e desencontros que a aproximação com outra maneira de dialogar no projeto, tendo como ponto de partida a *igualdade das inteligências* proposta por Jacques Rancière, me provoca e me convida também a outras maneiras de me relacionar com a prática educativa que estavam consolidadas como verdades absolutas em minha pratica pedagógica desde o tempo da minha formação.

1.1 Formação e atenção: um caminhar e-ducativo?

Vanise: - A Stela também está mudando o voto. Fala Stela.

Stela: - Eu quero mudar, por causa que o João falou que é tudo a mesma coisa.

Vanise: - E você acha que é tudo a mesma coisa agora? Então pode mudar o voto.

_____: - Mas você tinha votado escutar?

_____: - A próxima. Como é o teu nome? A Nicole também quer falar?

Aluno: - Eu também quero mudar o meu voto, tia.

Aluna: - Porque algumas pessoas que falou me deixou em dúvida.

Vanise: - Te deixou em dúvida? (ANEXO F)

O que nos faz deslocar o olhar, a atenção? Que condições são necessárias para tal deslocamento? Estas perguntas têm me acompanhado desde o início de minha caminhada com projeto de filosofia na escola. Percorrer esta jornada tem me convidado a viver um exercício de atenção potencializando um outro olhar, uma outra relação com os processos educativos escolares no sentido de ressignificar o meu fazer/saber pedagógico, assim como também reinventar a própria vida.

Então, para pensar sobre tais perguntas e os movimentos de atenção que faz uma professora ao percorrer o seu caminhar pedagógico, neste instante trago,

no início desta subseção, este fragmento do diálogo de uma experiência de pensamento realizada com a turma 401 no ano de 2014.

Propus a turma três exercícios: a) o do telefone sem fio; b) a apresentação de um livro sob o tema do telefone sem fio, e c) três fichas no chão, cada uma com a escrita: escutar – ouvir – ? (simbolizando a dúvida) e marcando um espaço em branco que elas e eles iriam completar.

Os participantes precisavam pensar e votar se os dois primeiros exercícios que tínhamos realizado esse dia tinham a ver com ouvir ou escutar e caso estivessem na dúvida deveriam marcar o ponto de interrogação. Durante a votação a maioria dos participantes se posicionou votando na palavra ouvir e outros na palavra escutar. Todavia, o aluno João, assim como quem está fora da posição, se expõe dizendo que está na dúvida, pois se inquietava pensando se as duas palavras seriam quase a mesma coisa ou não, e convidava todos a uma atenção mais aguçada, uma maior aproximação com as duas palavras que circulavam naquela conversa, como manifesta a aluna Stela.

Assim como nesta experiência, penso que na escola, nós professores recebemos a todo o momento orientações baseadas em teorias e métodos que visam a superação do fracasso escolar e a promoção da melhoria da qualidade da aprendizagem na escola (BIESTA, 2013). Sempre nos posicionamos escolhendo uma ou outra proposta pedagógica para melhor desenvolver nosso trabalho educativo. Assim como fizeram a maioria dos participantes da experiência do ouvir ou escutar que se manifestam escolhendo alguma das alternativas.

No capítulo “Ponhamo-nos a caminho” do livro *A pedagogia, a democracia, e escola* (2014), Jan Masschelein e Maarten Simons diferenciam, inspirados em Walter Benjamin, duas maneiras diferentes de se relacionar com um caminho. A primeira está dado por quem sobrevoa o caminho. Dele, eles afirmam que:

[...] quem voa tem ou adquire certo saber: o saber de um objeto que aparece ante o sujeito. Um objeto (objetivo) é algo que aparece desde uma perspectiva determinada, algo que é lido (ou visto) de uma posição que depende da intenção do sujeito. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 45)

Ou seja, quando sobrevoamos um caminho vemos ele como se for um objeto, passamos por ele, mas ele não pode passar por nós, ele não pode nos afetar nem afetar nossa rota e, de alguma forma, transitamos o caminho como quem transita

uma linha do tempo sem habitar o presente. Podemos até conhecer mais ou menos o caminho, adquirir um certo saber sobre ele, mas não podemos ser afetados por ele em nossa rota, nem habitá-lo num tempo presente (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014).

A essa forma de percorrer o caminho os autores belgas contrapõem, inspirados em W. Benjamin uma outra forma de fazê-lo. Trata-se de caminhar o caminho, ou seja, de:

[...] deslocar o olhar para que possamos ver de uma maneira diferente, para que possamos ver o visível (as coisa distantes, mirantes, espaços aberto, perspectivas que se abrem no caminho são visíveis, não estão escondidos, não estão além daqui) e de maneira que possamos ser transformados. Nisso consiste o caminhar: um deslocamento do olhar permitido pela experiência, uma submissão passiva (receber ordens do caminho) e ao mesmo tempo, um esboço (ativo) do caminho. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p.43).

Se o sujeito que sobrevoa é o sujeito do conhecimento, que coloca o caminho como objeto do seu saber, o sujeito da caminhada é o sujeito da experiência que se coloca ele próprio na posição daquele que será transformado pela experiência de caminhar. Não é apenas seus saberes ou seu olhar, mas ele mesmo que pode ser transformado a partir da experiência do caminhar.

Parece-me que as transcrições acima relatadas mostram duas possibilidades de exercer o trabalho pedagógico, inspiradas nessa contraposição entre sobrevoar e caminhar o caminho.

Até minha participação no Projeto “Em Caxias a filosofia en-caixa?”, através da minha prática pedagógica sempre direcionada e orientada pretensamente fiel dos programas vindos da secretaria e do ministério de educação penso que de alguma forma estava sobrevoando a minha tarefa pedagógica. É como se me permitisse sair de uma visão de observadora e conhecedora a ser uma professora de experiência, que deixara de pensar que ela com seu saber tinha que transformar os alunos a partir do método “científico” que lhe estava sendo proporcionado para passar a deixar-se afetar e ser ela própria transformada pela experiência de co-habitar com seus alunos uma sala de aula.

Assim, de alguma forma o projeto de Filosofia trouxe a possibilidade de percorrer um caminho mais próximo da prática educativa, nos ajudando a abrir os olhos para o próprio caminho, para escutar a autoridade - a autoria – do caminho

compartilhado com meus alunos. Surgem então novas possibilidades para relacionarmos com a escola e seus processos educativos.

A caminhada, o deslocamento rumo ao exercício de pensar que o projeto de filosofia é um convite a transitar uma perspectiva de baixo, próxima ao solo, a baixar da altura dos saberes e métodos aprendidos à possibilidade de olhar de perto aquilo que o caminho nos mostra sem que possamos antecipá-lo.

Se a primeira maneira de participar das coisas da escola era como percorrer um caminho à distância, como sobrevoar do alto um território, esta segunda maneira aberta pelo projeto era um se aproximar do chão da escola, da altura em que a transitam os nossos alunos, num tempo mais presente possível, atentos ao que a própria experiência poderia nos dizer.

Percebo essa possibilidade que o projeto nos proporcionou se assomando na inquietude do aluno João com sua dúvida sobre as palavras ouvir e escutar, como se essa dúvida mostrasse duas formas dele se relacionar com os que estávamos experienciando na sala de aula: uma forma mais distante, meio que seguindo uma forma esperável e previsível de se manifestar ou uma forma em que nosso pensamento se demorava para considerar mais devagar e com mais atenção o que estava sendo pensado.

Então, ao contar um pouco sobre os caminhos que trilhei e as maneiras que escolhi caminhar sobre as quais fui me constituindo como professora⁴ e me envolvendo apaixonadamente com a escola pública tento dar a ver os sentidos e as escolhas que vão se abrindo nela, que são também os que a escrita deste trabalho acadêmico tenta explicitar sobre os distanciamentos e aproximações que tenho realizado sobre o tema do dialogar, conversar com meus alunos e alunas, todos, sujeitos de “carne e osso”, “pessoas comuns”, mas com suas singularidades que inter cruzam e tecem com suas e nossas histórias de vida, o *espaço/tempo* do cotidiano da escola.

Assim vou fortalecendo meu desejo, minha vontade de reinventar minha prática e melhorar as relações na escola/sala de aula. Quem sabe, dessa forma, abrem-se também para os leitores-outros-habitantes da escola, outras possibilidades de habitá-la.

⁴ Alguns trechos deste breve relato de minha trajetória com aluna e professora da Escola Pública faz parte do primeiro capítulo da dissertação de mestrado Filosofia com crianças da escola pública: possibilidade de experimentar, pensar e ser de outra(s) maneira(s)?, Universidade do Estado do rio de Janeiro, 2011.

Aqui, recorrendo mais uma vez a Masschelein e Simons (2014), quanto à maneira que escolhemos percorrer um caminho, os autores nos sugerem, inspirados no subcomandante Marcos, que percorrer um caminho pode ser revolucionário, por que, como diz Marcos: “Não caminhamos para chegar à terra prometida, mas porque caminhar é, em si mesmo, revolucionário” (*apud* MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 41). Isso significa que o caminho comanda nosso olhar e nos apresenta a realidade em suas diferenças.

Dispomo-nos a ele com atenção a espreita dos seus comandos. Não caminhamos para alcançar uma outra terra, sequer uma outra escola, nem mesmo uma outra sala de aula. Caminhamos pelo valor revolucionário do caminhar quando nos colocamos como sujeitos de experiência e não como conhecedores distantes que afetam com seu saber sem serem afetados pelo caminho.

Sendo assim, inicio a narrativa do percurso de uma professora que ora se distancia, isto é, realiza sua caminhada de formação e atuação pedagógica como quem sobrevoa um território tendo em vista o ponto de chegada à aprendizagem dos alunos, ora decide percorrer este território bem perto do solo, permitindo que sua prática investigativa esteja atenta e aberta não apenas para ver o caminho, mas para viver a experiência do caminhar com a autoridade que o caminho lhe impõe.

A escolha de percorrer uma trajetória no sentido de experimentar uma caminhada como uma professora de escola pública aconteceu de maneira pessoal, profissional, e sobretudo amorosa (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013), sendo seu início bem rente ao chão, com seus primeiros passos na infância.

Sempre fui aluna de escola pública da periferia do município do Rio de Janeiro. Desde pequena meu contato com a escola sempre foi interessante e contraditório, mesmo apesar de ter que aprender os conteúdos escolares que as professoras transmitiam rigidamente e ser avaliada através de provas que me deixavam muito tensa e angustiada, através de um processo não muito gratificante.

Contudo, nessa escola, existiam coisas muito legais como meus amigos que cresciam junto comigo, a merenda oferecida pela merendeira quem, carinhosamente, sabia meu nome, ou as brincadeiras que inventávamos para passar o tempo e o contato que estendíamos para além da escola.

Apesar de sempre ouvir dizer de forma generalizada do fracasso da escola, tenho recordações, como aluna, dos sons, dos cheiros, do pulsar do cotidiano da escola e isso sempre trouxe uma lembrança agradável.

Conquanto, decidi continuar na escola pública na tentativa de compreender em que ela falhava. Foi então que escolhi como caminho o curso de formação de professores e depois o curso de Pedagogia, tudo em instituições públicas. Logo ingressei como professora das séries iniciais do ensino fundamental preocupada em aplicar as técnicas e teorias que tinha aprendido para melhoria da escola que falhava e fracassava, mas que não deixava de amar.

Neste processo no qual fui me constituindo professora da escola pública não estava sozinha: tinha uma rede de relações pessoais e profissionais que ia tecendo a formação da minha singularidade, da minha visão do mundo, da sociedade, da escola, do ensinar, do aprender...

Ao chegar à escola para lecionar no ensino fundamental, outras redes de relações foram sendo tecidas com outros profissionais, com os alunos, com as famílias dos alunos que também possuem suas singularidades tecidas de outras relações em suas vidas.

O cotidiano da escola é uma complexidade muito intensa, que possui inter cruzamento de tantos outros cotidianos vividos por aquelas e aqueles que dela participam e que mesmo sendo pessoas únicas, singulares, trazem consigo outras redes, outros grupos de pessoas que estão interagindo no processo de trocas nos quais vão se modificando e influenciando nestas relações. Nele, iniciei minha prática pedagógica com o propósito e a ilusão de aplicar as técnicas e teorias pedagógicas modernas, reducionistas e simplificadoras da realidade escolar, sem levar em conta tudo o que se passava com as subjetividades no processo de ensinar e aprender, ignorando os encontros e desencontros de socialização e reproduzindo o fracasso que tanto me incomodava na escola pública que acredito e amo estar. Mas como diz Nilda Alves:

Para nós que fomos educadas dentro de um paradigma que nos falava de certezas, de verdades absolutas, de progresso permanente, de caminhos dos quais se podia visualizar o ponto de chegada, dos dirigentes que já tinham o mapa do destino determinado, a crise seria inevitável ao descobrirmos que tanto do prometido seria inevitável ao descobrirmos que tanto do prometido jamais se realizou e possivelmente não se realizará. O caminho que nos diziam levar à terra prometida onde todos teriam direito à felicidade, se revelou o caminho da injustiça, da doença, da guerra e da morte. (ALVES, 2000, p. 19)

Fazendo coro com a Nilda Alves, percebo que ao iniciar na carreira do magistério busquei fundamentar minhas ações dicotomizando teoria e prática,

tentando reproduzir no cotidiano da escola uma visão universal das técnicas e teorias da ciência moderna sobre escola, aluno, professor, ensino, aprendizagem, dentre outros temas que constituem a escola e que muitas vezes são validadas pelas visões do alto de políticas públicas educacionais que acreditam poder ensinar como deveria ser a “boa escola”. Deixei-me, então, ser envolvida pelo:

1. *Furor pedagogicus*. Não importa que a ideia seja nova ou mais velha, muitíssimo antiga... Não importa de onde venha, se da filosofia, sociologia, antropologia, psicologia... Não importa quem a expresse. O que importa é que difira pensamento dogmático da pedagogia. Então, nem bem é dita e escutada, há sempre uma multidão alvoroçada indagando: - *Mas, então, se isso não é como eu pensava que fosse... Como fazer? Como é que eu vou agir na sala de aula? Como é que eu vou ensinar? Como...? Como...? Como...?* – Praga, vírus, vício, cacoete pedagógico. Pergunta que não pára de perguntar. Até quando existirão aqueles que a formulam? E pior: aqueles que a respondem sem a mínima cerimônia? (CORAZZA, 2006, p. 15)

Deixei de fora as multiplicidades que perpassam os cotidianos escolares, passando por cima das diferenças que vão tecendo o dia a dia do cotidiano escolar, convivendo com uma grande frustração e com o desafio de ter que reinventar no cotidiano da escola o *fazer/saber* para tentar dar conta, pelo menos, do sucesso de alguns dos alunos que estavam sob minha responsabilidade de ensinar e de fazê-los, eles e elas, aprenderem.

Aqui, podemos perceber nitidamente que conforme o tempo foi passando, tanto com a formação profissional como no exercício do trabalho pedagógico na escola/sala de aula, a maneira de caminhar desta professora foi se distanciando do solo e optando cada vez mais em ver o caminho apenas sobre uma perspectiva: a de cima, isto é, relacionando-se com a prática educativa de modo a ter contato objetivo com o caminho que aparece ante ao sujeito, pois, como também afirmam Masschelein e Simons,

Sobrevoar o caminho [...] relega o caminho a ser parte de uma superfície extensa, uma área que aparece na perspectiva de quem voa e que situa o caminho como recorte do horizonte. O caminho parece um objeto submetido às mesmas leis que todos os outros objetos que aparecem no horizonte diante do sujeito, ou seja, como objetos que podem compreender, explicar, determinar, ordenar, identificar (em relação ao sujeito), do mesmo modo que a realidade à nossa volta. Os objetos se submetem às leis (ou causas, ou motivos) impostos estabelecidos ou pressupostos pelo sujeito (sua intenção) (2014, p.44)

Então, quando sobrevoamos o caminho como um recorte no horizonte e surgem as perguntas tais como: “Como saber ensinar?” “Como fazer aprender?” “Como avaliar o que meus alunos estão aprendendo (ou não aprendendo)?”, “Como...?”, “Como...?”, “Como...?”, e mais outros “Como?”, vemo-nos na escola constantemente envolvidos e preocupados na busca de métodos e receitas pedagógicas que achamos que de alguma maneira irão nos ajudar a responder tais perguntas e que acabam nos afastando daquilo que podemos provocar, reinventar, criar com a experiência/sentido que nos afeta, nos toca, nos tira do lugar trazendo transformações e autotransformações (LARROSA, 2014).

Nós, professores, estamos hoje muito preocupados com os alunos e alunas que fracassam. Estamos angustiados pela avaliação da administração do sistema oficial de ensino brasileiro que nos aponta os péssimos resultados da aprendizagem de nossas alunas e alunos.

Estas avaliações, repletas das *boas intenções educacionais* (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p.48), estão preocupadas apenas no resultado ou produto do desempenho escolar como único critério de aprendizagem e, a partir desse único critério, lançam uma classificação superficial entre as escolas públicas brasileiras, que acabam por nos impulsionar na busca de um caminho eficaz que dê conta do sucesso do “processo ensino-aprendizagem”, isto é, sobrevoar um caminho para se chegar ao sonho da terra prometida.

Lembro-me aqui, da experiência do ouvir e do escutar, em que a maioria dos participantes da turma estavam preocupados, no início, em ganhar jogo, dividindo a turma em dois grupos o do ouvir e o do escutar, muito agitados e apresados em saber que iria ganhar a brincadeira, estimulados pelas nossas melhores intenções pedagógicas de forma-los como bons cidadãos.

Assim também como esses participantes da vida escolar, nos esquecemos de pensar sobre as diferenças, as singularidades dos que circulam na escola tanto dos que fracassam quanto dos que se dão bem, dos bem sucedidos. O que aprenderam estes alunos e alunas bem sucedidos? O que ficou de significativo da aprendizagem na escola para suas vidas? Não me refiro apenas às aprendizagens de conteúdos, aquelas que buscamos corroborar em nossas avaliações. Refiro-me ao que aprenderam em relação a eles mesmos: o que aprenderam em relação a si mesmos como sujeitos de saber, de pensar, de viver? E também nos esquecemos de pensar: “será que os que fracassam não aprenderam nada?” Se aprenderam alguma coisa,

o que fez com que elas e eles conseguissem aprender? Aqui também não me refiro apenas aos conteúdos que esperamos que deles aprendam mas ao que talvez eles aprenderam em relação consigo mesmos, com seus saberes, seus pensamentos, suas vidas.

Estas e outras questões ligadas ao ensinar e ao aprender no *espaço/tempo* escolar nos convidam de alguma maneira, quase sem que percebamos, a reinventar o cotidiano escolar fazendo com que nos aproximemos do solo, que caminhemos rente a ele, atentos a sua autoridade, ao que ele tem a nos dizer, tentando estar atentos e presentes no presente.

Nós, alunos e professores que estamos envolvidos com o cotidiano escolar de alguma maneira temos resistido frente às globalizantes e simplificadoras políticas educacionais e às teorias pedagógicas, criando e recriando projetos que possibilitem a ressignificação da escola e dos processos que a constituem, aquelas que permitem outra forma de transitar pela escola, mas perto da terra, sem tanta presa, mais atenta do que bem intencionada.

O encontro, em novembro de 2007, com o projeto de filosofia na escola pública afetou-me, potencializando afirmativamente uma paixão, uma vontade, um desejo que de alguma forma tinha adormecido, que me fazia acreditar na escola pública, nos alunos, nos professores, no ensinar, na aprender, em suma, na melhoria da qualidade do espaço/tempo público da escola, mas que ao mesmo tempo não conseguia ser despertado devido à postura reprodutora do sistema que me envolvia.

As atividades com o projeto de filosofia me fizeram aterrissar, aproximar do caminho, colocar os pés no solo e suspender as intenções pedagógicas e abrir uma atenção ao cotidiano escolar de outra maneira que percorria até então.

Assim como João, expondo-se, chama à turma a uma atenção as palavras “ouvir” e “escutar”, convidando seus colegas abrirem seus olhos para olhar aquilo que lhes parecia óbvio, percorrendo um caminho de relacionar-se com as palavras a partir de uma prática investigativa centrada no presente, pois, mais uma vez recorrendo a Masschelein e Simons:

Assim, a investigação e-ducativa e-duca o olhar e o olhar e o torna atento: é um exercício sobre a atenção e sobre estar atento. Estar atento é, em certo sentido, estar aberto ao mundo. Significa estar presente no presente, estar ali de modo que o presente possa ser apresentado a mim (tornar-se visível, vir a mim e fazer com que eu o veja) e ao, mesmo tempo, estar (lá) de modo

que eu fique ex-posto diante do presente e possa me transformar, contagiar, ou e-ducar-me e que, de alguma forma, o meu olhar seja libertado (pelo autoridade do presente). Essa é atenção que permite a experiência. (2014, p.48)

Em julho de 2008, estava em um Seminário de Educação para Educação de Jovens e Adultos promovido pela Secretaria de Educação do Município de Duque de Caxias ouvindo uma palestra da Professora Doutora Inês Barbosa⁵ que afirmava sobre a importância de registrar situações do cotidiano escolar que possibilitam pensar, ler e escrever sobre o que vivemos no dia a dia do nosso trabalho escolar. Afirmava também, em sua palestra, que estamos fazendo coisas “legais”, desenvolvendo projetos interessantes e singulares que potencializam a escola e nos ajudam a reinventarmos seu cotidiano.

Então, durante sua palestra me reportava às muitas coisas que já tinha realizado de interessante na escola, principalmente aquilo que estava fazendo naquele momento com o projeto de filosofia com crianças e como as alunas e os alunos me levavam para o dia a dia da escola/sala de aula me fazendo (re) ver, (re) pensar, sentir muitas coisas interessantes que (re) aprendia, ou melhor, “desaprendia” com essa outra maneira de experimentar, pensar e ser filosoficamente com meu trabalho pedagógico, sendo convidada a pensar o impensável.

A filosofia com crianças impõe uma condição primeira para aqueles que desejam dela se aventurar: a abertura para trilhar o caminho da experiência, e como já foi mencionado, permitir que sua vida seja atravessada e afetada pelos encontros e desencontros de uma caminhada perto do solo, atenta, aberta, enigmática, imprevisível, levando-o a lugares ainda não vividos ou pensamentos ainda não pensados.

O exercício de pensar no projeto se materializa por meio do diálogo, onde os participantes podem dar voz aos seus pensamentos. Crianças, adolescentes, adultos, alunos, ex-alunos, professores da educação básica, participantes do grupo pesquisa da universidade, visitantes nacionais e internacionais com suas infâncias, dialogam numa mesma posição horizontal tendo a igualdade das inteligências como princípio para que os encontros aconteçam.

A força destes encontros, a maneira proposta de habitar o diálogo na escola, tem transitado os espaços da escola, especialmente a sala de aula, e aí comecei a

⁵ Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ. Coordena o grupo de pesquisa Cotidiano Escolar e Currículo (CNPq)

perceber que precisava repensar minha prática pedagógica. De alguma maneira, ela precisava ser transformada e isso só seria possível se abrisse mão das certezas que cristalizavam minhas ações nas aulas dificultando o aprendizado das crianças.

Pois somente a abertura cuidadosa dos sentidos sobre o *fazer/saber* do cotidiano na escola, visando um movimento de autotransformação, autoeducação despiando das verdades e colocando-as em questão seria possível experimentar, pensar e ser de outra maneira a prática pedagógica no interior da escola/sala de aula. Pois,

É preciso se liberar da sacralização do social como única instância do real e parar de considerar rapidamente esta coisa essencial na vida humana e nas relações humanas, quero dizer, o pensamento. O pensamento existe além ou aquém dos sistemas ou edifícios de discurso. É algo que se esconde frequentemente, mas anima sempre os comportamentos cotidianos. Há sempre um pouco de pensamento mesmo nas instituições mais tolas, há sempre pensamento mesmo nos hábitos mudos. A crítica consiste em caçar esse pensamento e ensaiar a mudança: mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si, não o seja mais em si. Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais. (Foucault, 1994, p. 180)

Nesse fragmento, Michel Foucault nos anima a dar lugar ao exercício de pensamento, promovendo a crítica entre as contingências e arbitrariedades que vão nos constituindo no que somos e nos convida à possibilidade de outras maneiras de ser que ainda não fomos. Convida-nos a colocar em questão o que seja pensar na escola/sala de aula, liberando-nos da sacralização das verdades e certezas que tínhamos sobre esse pensar e sua relação com o ensinar e o aprender, tirando do invisível àquilo que estava fácil, repetitivo e limitado no cotidiano da prática pedagógicas atentando-nos para uma crítica no caminho da não conformação, da insatisfação e da abertura para ensaiar transformações do e no que estamos fazendo como professoras na escola/sala de aula.

As ações que estamos desenvolvendo no projeto de filosofia com crianças e os muitos encontros com o pensar filosófico sobre o que fazemos no dia a dia da sala de aula, sempre me convidaram, enquanto professora, a me colocar em questão. Pois segundo esta mesma professora Inês Barbosa afirma:

A vida cotidiana não pode ser traduzida por meio de explicações gerais a respeito de sua dinâmica e escorregadia riqueza. Organizar e traduzir em linguagem compreensível o que nela ocorre tem sido um desafio para os pesquisadores e estudiosos das mais diversas áreas. Seleção e organização, análise e sistematização de dados complexos, inter-relacionados, misturados, articulados, muitas vezes de modo

incompreensível, além de desorganizados do ponto de vista “científico” têm sido atividades de pesquisas relevantes. Através delas, muita coisa tem sido explicada e organizada de modo compreensível. Porém, nem sempre o objetivo que nos damos encontra nesses mecanismos e procedimentos formas adequadas de atingi-los. O entendimento desses aspectos singulares e diversos das situações reais da vida cotidiana requer outros tipos de procedimentos de pesquisa. (2008, p. 50)

Sendo assim, fui atraída por esta forma mais flexível e aproximada de pensar o cotidiano da escola. Pensar na possibilidade de um trabalho que valoriza as singularidades dos sujeitos, a complexidade da sociedade, especialmente da escola. Pensar, ler e escrever convidada pelos participantes do projeto de filosofia me permitiu organizar, estudar e analisar cuidadosamente o dia a dia da escola de forma atenta e diferente das tradições das teorias educacionais modernas. “Isso implica, como afirmam mais uma vez Masschelein e Simons (2014, p.48-51), numa “pedagogia pobre” que possa nos ajudar nos proporcionando o exercício de um “ethos ou atitude”, que “força o olhar”, “nos potencialize na arte da espera suprimindo o julgamento”, “que oferece incisões num mundo aberto” e “trajetos como linhas arbitrárias que não determinam o olhar”, tudo isso permitindo uma caminhar com “responsabilidade sobre o que há para ver, para ouvir, pensar?”.

Penso, então, que para uma melhor compreensão de como temos buscado reinventar a escola e os processos que a estruturam, utilizarei como exemplo as experiências filosóficas praticadas pelos alunos e professores no cotidiano da escola e a força que elas deram a minha sala de aula levando a mudanças significativas e potentes nos que a habitamos.

Assim, tento escrever um trabalho acadêmico sobre os diálogos realizados durante as experiências de pensamento que tenho praticado com crianças e adultos na escola pública. Através dele, tenho pensado e indagado sobre as transformações que vivemos no processo da experiência/sentido do pensar filosófico sobre nós mesmos e a vida que nos circunda, o qual também tem (re) significado as nossas relações de ensino e de aprendizagem na escola e particularmente na sala de aula.

A partir de muitas inquietações e perguntas, me vejo envolvida por uma opção de caminhar com a possibilidade de transformação e autotransformação, num exercício de atenção ao caminho; percebo a necessidade de estudar o que nos dá a ver a maneira de dialogar no projeto de filosofia, que tem provocado questionamentos, incertezas e dúvidas que se tornam constitutivas do processo dessa trajetória, de um caminhar bem rente ao solo, percorrido a pé, passo a passo,

como um andarilho, um viajante que ao se aproximar, encontra uma investigação educativa que nos dá a ver impossibilidades e inconveniências da verdade objetiva propagada pela ciência moderna.

Por fim, entendemos que todos os episódios das experiências de pensamento narrados até aqui, somado a muitos outros acontecimentos importantes ocorridos a partir da escolha de se arriscar na direção de uma abertura por meio de um modo de caminhar dentro da escola a partir da chegada do projeto, potencializa o desejo de um pensar atento e cuidadoso no sentido de buscar novas/outras maneiras de relacionarmos com uma prática dialógica filosoficamente afirmativa entre diferentes, para além de consensos e dissensos.

Mas seria isso possível? Como saber se o que estamos fazendo é um exercício de diálogo filosófico que afirma a diferença? Seria o diálogo filosófico uma condição que potencializa o exercício de pensamento na escola? Qual a potência do diálogo numa experiência de pensamento? O que está em jogo quando nos abrimos para um diálogo com o outro? E o que queremos quando dizemos que dialogamos com o outro na escola? A busca de uma relação de igualdade? Ou precisamos a igualdade (pelo menos intelectual) “antes” para que possa existir diálogo? No diálogo buscamos confirmar o que já sabemos? Ou buscamos saber o que ainda não sabemos? De que maneira dialogamos na escola? Que concepções do campo da educação perpassam nosso saber/fazer dialógico na escola?

Todas estas perguntas evocam algo que vem como uma potência e um princípio ético-político, não apenas para pensar o diálogo em si, mas as formas de relação nos propomo-nos viver quando nos encontramos com outros para dialogar na escola. Sigamos, então pensando... a partir de agora em diálogo com Paulo Freire e Matthew Lipman.

1.2 Educação Dialógica de Paulo Freire: Uma “Vocação de Ser Mais”?

As ideias de Paulo Freire, que de certa forma têm servido de base para a minha trajetória de formação e prática pedagógica e também me ajudam a rememorar situações e atividades em sala de aula, como aquela das “duplas produtivas”, na qual tomava o diálogo como uma das estratégias pedagógicas para

facilitar o ensinar e o aprender. Essa proposta dialógica também tem perpassado muitas orientações de programas educacionais brasileiros, na formação inicial e continuada, nos currículos e nos planejamentos nas escolas/salas de aula.

Mesmo sabendo que as obras de Paulo Freire se tornaram uma referência importante de grande contribuição no pensamento da educação brasileira, a proposta aqui não é realizar um estudo aprofundado das obras de Paulo Freire, pois sabemos que isso não seria possível aqui neste trabalho. Busco, em vez disso, o auxílio e aproximação em algumas leituras de fonte primárias de sua obra para além de tentar pensar e problematizar meu saber/fazer pedagógico, buscar compreender os fios que se entrelaçam no meu processo de formação e que vão tecendo esse meu saber/fazer enquanto professora.

Penso que, ao transitar pelas ideias de Paulo Freire, numa breve incursão, no que se refere à *Educação Dialógica*, terei a possibilidade de problematizar o que venho fazendo e pensando na, da e com a escola antes e depois da chegada do projeto de filosofia.

No primeiro segmento do Ensino Fundamental, sempre estive às voltas com duas propostas educativas para atuar na escola/sala de aula. Uma estaria centrada na abordagem pedagógica de ter a palavra, a verdade, o conhecimento a ser transmitido e problematizado, e os alunos deveriam se manter concentrados em silêncio para receber esta transmissão. Uma prática em que “a tarefa indeclinável do educador é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração”. Pois assim afirma Paulo Freire,

Há uma quase enfermidade de narração. A tônica da educação é preponderantemente esta – narrar, sempre narrar. Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos, vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais um som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la. (FREIRE, 2013, p.79-80).

Nessa relação educativa, a narração da lógica explicadora na escola/sala de aula está centrada no professor que detém o conhecimento dos conteúdos

curriculares que estão programados para serem transmitidos e reproduzidos e os alunos os recebem passivamente.

A outra proposta que ainda está em curso atualmente, se baseia numa abordagem mais progressiva e emancipatória (RANCIÈRE, 2005, p.10-14), e que possibilita pensar uma relação docência/discência mais horizontal, valorizando a alteridade (GALLO, 2008). Esta proposta educativa tem muitos pontos de conexão com os pressupostos que fundamentam a concepção de *Educação Dialógica* elaborada por Paulo Freire (2013).

Muito difundida no campo educacional e presente atualmente tanto nos documentos oficiais das escolas como no discurso/prática dos professores no cotidiano da escola, essa proposta de *Educação Dialógica* possibilitou uma (re)significação na atuação pedagógica de muitos profissionais da educação.

O que percebo é que estamos constantemente estudando textos na escola sobre o tema da *Educação Dialógica*, tendo em vista a possibilidade do diálogo como o fio condutor de nossa prática pedagógica, pois recorrendo ao próprio Paulo Freire, quando afirma:

[...] deveríamos entender o 'diálogo' não apenas como uma técnica *apenas* que podemos usar para conseguir obter alguns resultados. Também não podemos, não devemos entender o diálogo com *tática* que usamos para fazer dos alunos nossos *amigos*. Isto faria do diálogo uma técnica para a manipulação, em de iluminação. Ao contrario, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso processo histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos. [...] Isto é, o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem. [...] Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar o mundo. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 122-123)

Sendo assim, estudamos nos pressupostos teóricos de Freire, que a relação do ensinar e do aprender perpassada pelo diálogo pode favorecer a melhoria da qualidade da escola pública se produz a emancipação humana. Todavia, na prática, no dia a dia da sala de aula, nos afastamos destas discussões e tentamos cumprir com os currículos e os programas através da narração unilateral. Como por exemplo, o episódio anteriormente narrado entre a professora e os alunos Wellington e Elias.

Esse episódio, mais do que abrir para um diálogo em termos freireano, mostra que para ocorrer aprendizado ou compreensão da matéria, dos conteúdos, é necessário que a professora esteja atenta aos desejos dos alunos, que muitas vezes desestimulados pela não acolhida de seus desejos, ficam apenas com a tarefa de memorizarem tais conteúdos para que ocorra o aprendizado, mas não se envolvem emocionalmente na situação da sala de aula.

Em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (2013) disserta sobre a possibilidade do diálogo como princípio e atitude de vida diante de uma disposição anterior: *profundo amor ao mundo e aos homens*.

Ao defender uma educação dialógica como prática para a liberdade, Freire propõe uma dialogicidade que supere a desigualdade e supremacia da relação do educador com seu suposto saber, inculcando-o no educando em sua humilde e pobre condição de ignorância. (FREIRE, 2013, p.112)

A proposta do diálogo em Freire está baseada numa relação amorosa e autêntica entre sujeitos diferentes e singulares que, mediatizados pelo mundo não dialoga *para...* nem dialoga *sobre...*, mas dialoga *com*.(FREIRE, 2013, p.116).

Em contrapartida, encontramos, nesta concepção dialógica, a desigualdade social como ponto de partida e a igualdade como objetivo final, isto é, o outro que educa (revolucionário humanizado-livre da opressão) é quem *convence* o oprimido por meio do diálogo para a superação a opressão que ele padece em busca de uma igualdade social – o diálogo é um vetor da humanização via conscientização/emancipação. Como ele mesmo nos afirma,

Devo repetir uma coisa para ser absolutamente claro: No momento em que o professor inicia o diálogo, ele sabe muito bem, primeiro, em termos de conhecimento, depois em termos do horizonte ao qual ele quer chegar. O ponto de partida é o que o professor sabe sobre o objeto, e onde quer chegar com ele. (FREIRE, 1986, p.128)

Então, penso ser importante uma maior atenção na proposta de *Educação Dialógica* concebida por Paulo Freire, potencializada pelas perguntas: a proposta dialógica freireana, mesmo que acolhedora do outro, pressupõe a igualdade como meta educativa legitimando a desigualdade intelectual da qual parte postergando aquela igualdade até o infinito? É possível a emancipação social sem a emancipação intelectual, ou seja, quando é um outro que já sabe aonde se quer chegar com o diálogo? Há diálogo quando um dialogante sabe onde se deve chegar

com ele? Quais as implicações desse processo educativo dialógico assim caracterizado por Paulo Freire? Será que ao propor um planejamento/execução/avaliação do ato educativo escolar, nós professores temos exercitado um diálogo que abertamente se ex-põe para *acolher/convidar* o outro na sua alteridade, singularidade e diferença? E, Quando proponho dialogar com os alunos na escola o de fato estamos afirmando?

No texto introdutório do livro-dicionário sobre Paulo Freire (2010), intitulado *Paulo Freire: uma breve cartografia intelectual*, Streck, Redin e Zitkoski, descrevem a vida e a obra do educador. Um nordestino brasileiro, educador humanista, na luta por um mundo mais livre e decente para todos, decide gestar sua obra junto àqueles que mais necessitam da verdadeira solidariedade para desenvolverem sua própria humanidade – seu “ser mais” (FREIRE, 2013, p. 40-41). Não estaria aqui pressuposto uma falta que visa o preenchimento do ser acrescentando-lhe algo? Seria isso uma relação de igualdade? Seria isso um dialogar que convence ou convida?

De acordo com os mesmos autores, Freire encontra-se nos primórdios de um novo modelo pedagógico que surge na América Latina e até hoje se afirma enquanto trabalho coletivo contribuindo sempre na reinvenção de lutas e organização no mundo todo (FREIRE, 2013, p.17).

Streck, Redin e Zitkoski também chamam a atenção para as características mais marcantes do pensamento freireano que fazem seus escritos um marco referencial indispensável na educação latino-americana e mundial. Estas características podem ser assim descritas:

a) **Ousadia epistemológica:** Freire não repete as estruturas de pensamento da tradição filosófica, mas busca inovar a partir do desafio da realidade do oprimido em diálogo com os instrumentos de análise da reflexão teórica. Nessa perspectiva, é que encontramos em Freire uma síntese entre, por exemplo, a fenomenologia e a dialética.

b) **Engajamento político:** o pensamento freiriano se constrói a partir de uma posição clara a favor dos oprimidos. É importante retomarmos a epígrafe da *Pedagogia do oprimido* “Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles, sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (1993, p.23). (...) A partir daí é que Freire, dialeticamente, faz a denúncia de um mundo no qual se ampliam e sofisticam as formas de opressão e ao mesmo tempo, destaca a importância e a viabilidade do processo educativo humanizador e sua relação direta com o desafio da práxis social transformadora.

c) **Pensar esperançoso:** Freire distingue entre pensar certo e pensamento ingênuo, ou antidialético. O pensar certo é crítico e esperançoso diante do futuro, pois não se fecha diante das condições históricas que nos

desumanizam. A visão de mundo que reforça o valor do sonho e utopia numa perspectiva da história como possibilidade é coerente como a forma de pensar a educação como um caminho para a emancipação dos oprimidos.

d) **Freire e atualidade:** a obra de Freire inspira processos socioeducativos inovadores em várias partes do mundo. Na América Latina, há uma inegável influência do pensamento freireano na filosofia e na teologia da libertação, e em inúmeras práticas educativas e sociais em diversas áreas. É importante nos desafiarmos a ler Freire a partir de novos cenários, principalmente os que emergiram nos anos 90 em relação à realidade latino-americana. Por exemplo, (...) Qual é o nosso olhar sobre nós mesmos? (...) seu pensamento dialoga com outras leituras de mundo que convergem para a perspectiva crítica e humanizador das sociedades atuais. (STRECK; REDIN; ZITKOSKI p. 17-19, grifo dos autores).

Tais características de ousadia epistemológica, de engajamento político, pensar esperançoso e atualidade perpassam as obra de Paulo Freire e têm a ver com a criatividade de seu pensar certo e crítico que toma como ponto de partida os fenômenos concretos do universo existencial de nosso povo. E a partir daí propõe uma educação humanística via uma relação dialógica, a caminho da luta em prol de uma vida social mais digna através da emancipação, principalmente dos que mais sofrem a opressão ou a exclusão. Podemos, assim, dizer que sua proposta está ancorada numa finalidade? Isto é, na intencionalidade política da grande tarefa humanística de homem e mulheres de liberta-se a si e aos opressores? Educar para emancipar o outro oprimido?

No capítulo “Dialogicidade: essência da educação como prática da liberdade” em *Pedagogia do oprimido* (2013, p. 107), Paulo Freire diz indispensáveis algumas considerações em torno da essência do *diálogo* e que, ao analisa-lo como fenômeno humano, a *palavra* é revelada não apenas como meio para que ele se faça, mas segue revelando seus elementos constitutivos. Ele afirma que,

Esta busca nos leva a surpreender, nela as duas dimensões: ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se resente imediatamente da outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo. A palavra inautêntica, por outro lado, com que não se pode transformar a realidade, resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes. Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, blá-blá-blá. Por tudo isto, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação. (FREIRE, 2013, p. 107 -108).

Sendo assim, a proposta instituída por Paulo Freire para estabelecer uma relação entre palavra e diálogo, como expressão de um dizer verdadeiro a serviço da transformação, está vinculada a duas dimensões solidariamente imbricadas e inseparáveis uma da outra: ação e reflexão, pois diz que,

A existência, porque humana não pode ser muda, silenciosa, nem tão pouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modifica-lo. O mundo *pronunciado*, por ser sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles no pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação reflexão. (2013, p. 108).

Parece-me então, que aí, Freire segue na defesa no sentido de um destino previsível para o dizer humano, no movimento linear e contínuo da e na relação entre palavra – diálogo – transformação.

O que nos ajuda pensar Paulo Freire, sobre o porquê fazemos na escola e o que fazemos no projeto? Seria de fato um encontro pedagógico ou filosófico para o exercício de um dialogar proposto a partir dos pressupostos sobre a dialogicidade que defende Freire? Em que nos aproximamos ou nos afastamos da concepção dialógica de Paulo Freire quando propomos um encontro da experiência de pensamento na escola?

No projeto, temos proposto um movimento de igualdade das inteligências como princípio, e trataremos deste conceito mais adiante. Mas me inquieta saber que sons dissonantes temos encontrado ao propor as experiências de pensamento sabendo que minha formação está atravessada pela concepção que embasa a proposta freireana? Seria possível reinventar esse dialogar proposto por Freire na escola?

1.3 Comunidade de Investigação: Um Lugar Seguro para Dialogar?

“O que é um lugar seguro?” Esta foi uma pergunta que fiz à turma 202, turno da manhã, em fevereiro de 2008, período em que iniciei a coordenação das experiências do pensamento com a chegada do projeto.

As crianças apresentaram suas respostas e razões. Algumas delas foram: “minha casa, porque não recebemos tiro de balas perdidas”; “a escola, que nos protege da violência das ruas”; “o céu, porque nos protege da dor e de fazer coisas erradas”; “a escola, porque podemos estudar e não me machuco”, etc...

Essa proposta foi inspirada na leitura do capítulo: “Preparando-se para filosofar”, escrito por Tom Jackson e Linda E. Oho. Este texto compõe o livro *Filosofia para crianças na prática escolar*, organizado por Walter Kohan e Vera Waksman (1998). Este livro e mais outro⁶ foram indicados pelos participantes do NEFI como leitura e subsídio inicial das professoras praticantes do projeto e que tinham a tarefa de planejar e coordenar as experiências de pensamento com suas turmas.

Nesta fase, eu estava muito curiosa e repleta de perguntas sobre a comunidade de investigação, proposta por Matthew Lipman que chegou até mim através da leitura do livro *Filosofia para Crianças* escrita por Walter Kohan (2008).

Quanto mais planejava, quanto mais desenvolvia as ideias do projeto, mais se fortaleciam dentro de mim questões que me atravessavam. Pois assim se deram os primeiros encontros:

As primeiras experiências filosóficas realizadas com as crianças foram desenvolvidas no terceiro dia letivo de aula, após o encontro de formação inicial em 2008, na turma 202 - primeiro turno, turma na qual eu era a professora e em uma turma do 5º ano de escolaridade – terceiro turno. Todavia, quem coordenou a experiência com as crianças pela manhã foi por um membro do NEFI e a da tarde o próprio coordenador do projeto, professor Walter Kohan.

Nas duas experiências, nós, professoras, ficamos de observadoras para compreender como se desenvolvia um trabalho filosófico com crianças. O curioso é que as duas propostas solicitavam aos alunos que formulassem perguntas diante do texto apresentado.

Na proposta da parte da manhã foi apresentado um texto sobre a história de um menino que era colecionador de perguntas e para acompanhada a história usou-se um lindo tear.

A coordenadora da experiência usou diversos fios de lã com texturas, espessuras, cores e tamanhos diferentes para representar os tipos de perguntas que o menino gostava de colecionar e escrever em seu caderno. Logo após a coordenadora pediu que cada uma das crianças escolhesse um fio e ajudasse ao menino colecionador com perguntas. Todas as crianças, antes de colocar o fio no tear, tinham que falar sua pergunta.

Eu me lembro da dificuldade que as crianças tiveram para falar uma pergunta e quando falavam repetiam a pergunta do outro. Esta experiência foi realizada na sala de aula da turma, pois a sala de filosofia ainda estava em fase de preparação.

Na segunda experiência, no turno da tarde com crianças maiores, a proposta foi apresentada a partir do texto do *Anel de Gíges* e as crianças

⁶ KOHAN, Walter Omar. *Filosofia para crianças*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

deveriam escolher uma figura de revista para dizer o que fariam se tivessem o poder de se tornarem invisíveis.

Feitas as escolhas, os alunos apresentaram cada um a sua proposta. Apesar de o coordenador tentar um diálogo entre as crianças para aprofundar a discussão do tema, esse não foi possível porque cada um queria apenas falar de sua proposta.

Alguns apresentaram timidamente, outros não queiram apresentar devido à “gozação” dos colegas, e outros apresentavam até com entusiasmo, mas não dando muito espaço para outros falarem.

No final foi pedido que cada um falasse uma pergunta sobre a atividade e, para a nossa surpresa, já que se tratava de crianças com mais tempo de escolaridade pensamos que haveria muitas perguntas, alunos e as alunas apresentaram as mesmas atitudes das crianças menores.

O que estava errado? Seriam as experiências? Seriam as crianças? Ou seria a nossa relação com os elementos que compõem uma experiência/sentido que precisava ser (re) pensado? A nossa escuta, o respeito ao pensar do e com o outro, o diálogo que na verdade, ainda não estavam muito bem resolvidos dentro da escola? (GOMES, 2011, p. 60-61).

Esses primeiros encontros traziam muita inquietude a nós professores sobre a proposta, mas as crianças participavam com muito entusiasmo e interesse.

Então, pensávamos, por que precisávamos criar um ambiente afetivamente ou intelectualmente seguro? O que isso significava? E qual o sentido empregado para a palavra “segurança”? “Segurança” para uma professora significa a garantia que daria a aplicação de um método? Ou tratava-se de segurança para movimentar o pensamento? O pensamento precisa se segurar, se fixar em algo? Ou precisa desprender-se, liberar-se, perder-se para encontrar outros caminhos possíveis? Será que uma vez desenvolvida a segurança, ela me garantiria dialogar com o outro? Qual a importância de dialogar com o outro? Provocar seguranças sobre o que já sabemos? Ou dúvidas, incertezas e aventuras em relação ao que não sabemos?

Para tanto, pensei: deveria me aproximar das ideias de Matthew Lipman para tentar dar conta de minhas inquietações com o espaço investigativo-dialógico que ele propunha.

Lipman, no final da década de 60, produziu um Programa de Filosofia para Crianças nos Estados Unidos, com o objetivo de praticar a filosofia durante a infância, através do desenvolvimento de habilidades cognitivas e mediante discussões de temas da história da filosofia. O programa foi institucionalizado pelo *Institute for Advancement of Philosophy for Children*, na Universidade de Montclair, New Jersey e, anos mais tarde, ganhou proporções mundiais, inclusive na América Latina e com maior expressão no Brasil.

A proposta metodológica do Programa de Filosofia para crianças é composta por novelas filosóficas visando atender às fases do ensino fundamental, com temas da filosofia ocidental e que são constituídas de diálogos entre crianças, professores, pais e vizinhos em forma de situações significativas do cotidiano.

O objetivo desse programa é que desde pequenas, as crianças estejam se preparando para que, quando adultas, “pensem bem” e sejam capazes de pensar por si próprias, isto é, com as “próprias cabeças” e não induzidas por aqueles que, autoritariamente, usurpam-lhes esta função (KOHAN; WAKSMAN, 1998, p.20).

Além de estimular a curiosidade natural das crianças, visa também ao desenvolvimento das habilidades cognitivas que se estruturam em quatro grupos: investigação, raciocínio, formação de conceito e tradução.

Lipman propõe que a “educação filosófica” precisa estar presente desde os início da vida se queremos novas gerações não conformistas, mas participativas na direção de construir um mundo com referenciais mais significativos, mais consistentes.

Um aspecto importante na proposta de Lipman é que sejam realizados esforços intencionais, na mesma medida em que devem ser trabalhados os conteúdos filosóficos, pois, segundo ele,

A filosofia contém, além de muitas outras coisas, um núcleo de conceitos. Estes conceitos são incorporados e ilustrados em todas as áreas humanas, mas é na filosofia que são analisados, discutidos, interpretados e esclarecidos. Muitos destes conceitos representam valores humanos profundamente importantes, como a verdade, o significado e a comunidade. (...) Sem a filosofia, há uma tendência para que os comportamentos que estes conceitos representam permaneçam inarticulados e sem expressão. A filosofia na escola primária fornece um espaço que possibilita às crianças refletirem sobre seus valores, assim como sobre suas ações. Graças a estas reflexões, as crianças podem começar a perceber maneiras de rejeitar aqueles valores que não estão à altura dos seus padrões e de guardarem aqueles que estão. A filosofia oferece um espaço no qual os valores podem ser submetidos à crítica. Esta é, talvez, a principal razão para sua exclusão, até agora, da sala de aula da escola primária, e uma razão fundamental para que seja, agora, finalmente incluída. (LIPMAN, 1995, p. 240-241).

Percebo, então, que para Lipman, a Filosofia na Educação Escolar se torna um componente curricular importante para a formação das novas gerações, pois além de oferecer conteúdos de estudo também a abordagem que propõe destes conteúdos se torna um recurso fundamental no desenvolvimento do pensar bem.

Segundo Lipman, desenvolver a capacidade de pensar bem das crianças e dos jovens os auxiliará na aquisição de um pensamento reflexivo, crítico, profundo, cuidadoso, contextualizado, autocorretivo, rigoroso e criativo.

Em seu livro *O pensar na educação*, Lipman apresenta as suas justificativas de uma *educação para o pensar e pensar bem*, pois afirma,

Pensar é o processo de descobrir ou fazer associações e disjunções. O universo é feito de complexos (não há, evidentemente, realidades simples) como as moléculas, as cadeiras, as pessoas e as ideias, e estes complexos têm ligações com algumas coisas e não com outras. O termo genérico para associações e disjunções é *relacionamentos*. Considerando que o significado de um complexo encontra-se nos relacionamentos que este tem com outros complexos, cada relacionamento, quando descoberto ou inventado, é um significado, e grandes ordens ou sistemas de *relacionamentos* constituem grandes corpos de significados. (LIPMAN, 1995, p.33. Itálico do autor).

Sendo assim, pensar não é um trabalho fácil, uma vez que a realidade é complexa nas suas relações e inter-relações e o caminho para aprender se faz através de compreender como estas relações vão se constituindo. Além do mais, os seres humanos não somente pensam sobre estas relações como também produzem e criam novas relações, novas significações e novos sentidos. E é através da ação que estes seres humanos concretizam os sentidos e direções na realidade.

Segundo Lipman, para que este pensar se processe, podemos lançar mão de um conjunto de instrumentos didáticos, para cultivar o que ele denominou de “habilidades de pensamento” que, por sua vez, contribuem para estimular o desenvolvimento e aprimoramento do pensar na criança. Daí a sua proposta de uma educação para o pensar bem.

E para tanto, fundamenta sua proposta na comunidade de investigação materializada pelo diálogo filosófico. A comunidade de investigação filosófica não é apenas um método, ela é um paradigma dialógico através do qual a filosofia se vive conjuntamente entre crianças e adultos, alunos e professores, na busca de aprimorar o pensar crítico, o julgar e a vida democrática:

Em primeiro lugar, acredito que é necessário percebermos que a comunidade de investigação não é algo sem objetivo. É um processo que objetiva obter um produto – a partir de algum tipo de determinação ou julgamento, não importando o quanto isso possa parecer parcial ou experimental. Em segundo lugar, o processo possui um sentido de direção; movimenta-se para onde o argumento conduz. Em terceiro lugar não é meramente uma conversação, ou discussão; é dialógico. Isto é que possui uma estrutura. (...), também a investigação possui suas normas de

procedimento cuja natureza, na sua maior parte, é lógica. Em quarto lugar, precisamos considerar um pouco mais atentamente como a criatividade e a racionalidade se aplicam à comunidade de investigação. E, finalmente, há a questão de utilizar a comunidade de investigação para operacionalizar e implementar as definições do pensar crítico. (LIPMAN, 1995 p. 331-332)

No entanto, apesar de desenvolver toda uma argumentação em torno do pensar bem, no qual denomina “pensamento de ordem superior”, que em resumo seria um pensar crítico, criativo e cuidadoso, o diálogo proposto por Lipman, numa comunidade de investigação, ajuda na produção de julgamentos com critérios autocorretivos e contextualizados, além de pontuar a importância da filosofia na formação dos professores e alunos. Matthew Lipman apresenta uma tendência didática da educação para o pensar crítico como meio de obter na prática resultados racionalmente determinados.

Não podemos negar que, ao propor uma educação para o *pensar bem* através de seu programa de filosofia para crianças, Matthew Lipman nos deixou uma importante contribuição para o campo da Filosofia e Educação, na qual podemos pensar e problematizar. “Ele é o fundador do movimento por levar sistematicamente a prática da filosofia à educação das crianças, tentativa de tornar a história da filosofia acessível para que as crianças filosofem com ela”. (KOHAN, 2008, p.15).

Contudo, como todos os começos, os inícios, a importância singular da proposta de Lipman, ao inaugurar a filosofia *para* as crianças proporcionou a possibilidade de abertura, ou seja, a instauração, o nascimento de “uma nova área ou campo de interesse da própria filosofia, a de fazer filosofia *com* crianças” (KOHAN, 2008, p.15), permitindo o desenvolvimento de outras propostas, como a projeto “*Em Caxias, a filosofia en-caixa?*” assim como, particularmente, a escrita deste texto.

Todavia, tendo em vista a proposta de Matthew Lipman e os atravessamentos que um projeto de filosofia *com* crianças, adolescentes, jovens e adultos têm nos causado, algumas perguntas inquietam, pois: Seria possível (pertinente/interessante/conveniente) pautar nossos encontros com os participantes do projeto de filosofia na escola tendo como sustentação as ideias de Lipman? Quais as implicações desse programa para as experiências de pensamento que têm nos tirado do lugar comum pelos seus atravessamentos? Poderia o diálogo investigativo proposto por Lipman com suas comunidades de investigação nos

provocar um esvaziamento de nossas certezas nos convidando a habitar a escola de outras maneiras?

1.4 O diálogo e a igualdade como princípio?

Como já vimos até aqui, Paulo Freire e Matthew Lipman, cada um a seu modo e dentro de seu contexto social e histórico, desenvolveram suas propostas no campo educacional. Estes autores colaboram também para repensar propostas educacionais que têm reforçado a exclusão e desigualdade social existente ao longo da História da Educação. Enquanto um propõe uma crítica a educação bancária, a partir da pedagogia do oprimido e o outro busca questionar a educação tradicional através da filosofia para crianças. Ambos parecem se aproximar no que se refere a

[...] visión crítica, como la objeción a la verticalidade en la relación docente-estudiante; falta de sentido dominante, tanto para el docente cuanto para el estudiante; en el proceso de enseñanza-aprendizaje; el cuestionamiento de la importancia puesta en la transmisión de contenidos y la insistencia en la necesidad de la investigación problematizadora en las aulas.(KOHAN; WAKSMAN, 2009, p. 25)

Paulo Freire podemos perceber que a prática do diálogo sugere aos homens e mulheres um exercício de estar com outros, numa relação que tem como ponto de partida uma certa desigualdade intelectual, ou seja, na efetiva luta dos oprimidos contra os opressores há os que têm uma consciência que outros não têm, e justamente é preciso que aqueles desempenhem um papel principal nesse caminho que tem ponto de chegada a igualdade, isto é, uma constante busca pela conscientização da possível tarefa de superação da condição alienante de uns através da libertação visando a humanização, vocação de *ser mais*.

Já Matthew Lipman, quando propõe levar a filosofia para outros (neste caso as crianças) por meio de uma comunidade de investigação através de uma prática dialógica, também podemos perceber a mesma lógica de desigualdade intelectual como ponto inicial, isto é,

Lipman estabelece hierarquias no pensar. Há um pensar de ordem superior que a prática da filosofia na escola permitirá atingir. Há um pensar coloquial,

ordinário, de baixa ordem, do qual há que se livrar. Esta concepção leva consigo implicações políticas de duvidoso atrativo para o filosofar. Instaura a desigualdade na base do pensar. A pressupõe sem pensá-la. (KOHAN, 2005, p. 108)

Sendo assim, tanto P. Freire como M. Lipman, mesmo propondo reformas na educação, parecem insistir com o mesmo princípio ético-político no que se refere a relação do professor com outros (estudantes), e mantendo assim, uma hierarquia na base do pensar e do agir, isto é, partindo da desigualdade intelectual em busca de uma igualdade, e então, reforçando posições de alto e baixo, de superior e de inferior, grande e pequeno, da maioria e de minoria na relação daquele que ensina e daquele que aprende.

Jacques Rancière em seu livro *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*, ano 2005, conta a história de um professor emancipador que ajuda a pensar sobre o ofício de quem ensina e qual deve ser sua atitude inicial para que aquele que aprende sinta-se provocado a aprender.

Joseph Jacotot, um professor, que em 1818, encontra-se diante de uma situação que o faz romper com as condições básicas do ensinar. Jacotot, nascido na França e professor de Literatura Francesa, recebe o convite para dar aulas na Universidade de Louvain, nos Países Baixos. Seus alunos falam uma língua que ele desconhece (flamengo) e desconhecem a língua de seu professor Jacotot, o francês. Jacotot se depara com uma dificuldade sobre a qual o ato educativo é básica, o da comunicação. Professor e alunos não podem se comunicar.

Entretanto, Jacotot, consegue por acaso uma edição bilíngue do *Telêmaco* de Fénelon, compartilha com seus alunos e por meio de um intérprete solicita-os que aprendam por si mesmo o texto em francês e façam o trabalho com atenção.

Um tempo depois, Jacotot verifica que seus alunos conseguem por si mesmos, sem a explicação do professor, aprender a falar, ler e escrever em francês.

Jacotot acreditava, como eu professora tenho acreditado, que a tarefa principal do professor é transmitir os conhecimentos de forma ordenada, do mais simples ao mais complexo, de forma que guie seus alunos na direção de seu saber de professor, ou seja, que o ato essencial do mestre é ensinar. (JACOTOT, 2012, p.19)

A partir da sua experiência em Louvain, Jacotot percebe ser possível ensinar o que se ignora, sem explicar. Então, Jacotot, passa a ensinar matérias que ignora

sem nada explicar apenas interrogando “o que vês?”; “o que pensas?”; “o que fazes com isso?” (JACOTOT, 2012, p. 44) e verificando se as tarefas estão sendo realizadas com atenção. Ele segue ensinando o que ignora e seus alunos criando seus próprios caminhos de aprendizagem.

Com isso Rancière faz uma crítica à lógica da explicação e ao modelo socrático nos apresentando como princípio do ensinar a *igualdade das inteligências*. Trata-se de um princípio necessário ao ensinar e aprender.

Rancière não se ocupa em explicar a importância do diálogo, mas ajuda a pensar o que poderia está implícito nas relações dialógicas de ensinar e aprender na educação, particularmente no projeto que participamos. Seria uma relação de ensinar e aprender com outros, partindo da igualdade das inteligências? Qual a potência de um professor oferecer como exemplo seu aprender quando ensina?

No capítulo terceiro capítulo de *O Mestre Ignorante* o argumento básico que Rancière pressupõe para justificar a *igualdade das inteligências* seria quando afirma que, na idade mais tenra dos seres humano não existem diferenças produzidas por diferentes exercícios das inteligências, o que ocorre é uma dedicação maior ou menor, uma atenção maior ou menor desta tarefa (RANCIÈRE, 2005, p. 78).

Rancière argumenta que, “nosso problema, contudo, não é provar que todas as inteligências são iguais, mas sim perceber o que se pode fazer a partir dessa suposição.” (RANCIÈRE, 2005, p.72). *Ele afirma que o homem é uma vontade servida por uma inteligência*. Talvez o fato de vontades desigualmente imperiosas seja suficiente para explicar a desigualdade das performances intelectuais (RANCIÈRE, 2005, p. 79-80).

Podemos observar a seguir uma cena em que parece estar em jogo algo do que apresenta Rancière, no diálogo em que a aluna Lilian (10 anos), ao realizar uma pintura numa experiência de pensamento, narra como a sua vontade e atenção, estavam aguçadas para a realização da tarefa:

Vanise: Então, a palavra está aberta para quem quiser falar da pintura, do que a gente fez, como foi, o que que você sentiu, sei lá... Vai. Quem é o primeiro a falar?

Lisete: Eu!

Vanise: Lisete.

Lisete: Não, eu estava falando assim... Eu estava pintando o meu.

Vanise: Qual é a tua mesmo, aquele que ta escrito lá em cima?

Lisete: É, Lisete. E aí, eu tava pintando, aí fiquei pensando: o que que eu vou pintar? O que que eu vou pintar? Eu nem sabia o que eu ia pintar. Eu peguei meu pincel e fui pintando, aí eu fiquei pintando assim o sol... Na

hora que eu estava pintando assim, eu me sentia sei lá... me sentia tipo leve. Sair pintando assim o que eu podia... O que eu queria pintar e não o que a pessoa mandasse. Vou pintar o que eu quisesse. A professora falava assim: Tu vai ter que perguntar isso. E aí eu falava assim: Tem que pintar uma coisa que você não quer, fazer uma coisa que você não quer. Não, eu fiz uma coisa que eu senti no coração que queria fazer. Uma pintura. (ANEXO A)

Lilian, e todos os outros alunos, foram convidados a realizarem uma pintura, e fizeram com muita dedicação e intensidade, porque tinham uma potência, uma vontade aguçada e não por que tinham maior ou menor inteligência em relação a de uma artista, pintor profissional e reconhecido ou aos professores presente na experiência.

Numa experiência de pensamento na escola, quando tomamos como ponto de partida a ideia de Rancière/Jacotot da *igualdade das inteligências* com princípio, temos aprendido:

A necessidade de não inferiorizar ninguém, seja pelo tamanho, pela etnia, pela classe, pela idade. Todos têm igual capacidade de aprender, todos podem o que pode qualquer ser humano. Este princípio, simples, difícil e claro desorienta a normalidade da instituição escolar: o professor não está para explicar o que sabe e o aluno para aceitar o caminho indicado pelo professor cada um deve buscar e encontrar por si mesmo, na companhia de outros, seu próprio caminho. (KOHAN; OLARIETA, 2012, p.37)

E o efeito de abrir mão de insistir em dialogar a partir o que já se sabe, e dos alunos dar escuta ao que já é sabido por outro, sem ao menos problematizar esse saber, como fez Davi da turma 504 (experiência do quadro de Magritte), impossibilita o encontro pulsante com outros não saberes, dificultando que possamos ser convidados como participantes da experiência de pensar a viver uma abertura no sentido de habitar outras formas de nos relacionarmos-nos com nós mesmos, com os outros e com o mundo.

Se lermos com atenção a experiência sobre pintura realizada com a turma 503/ano 2012 – Professora Rosemary (Anexo A), podemos perceber que, quando nós, participantes, abrimos mão da lógica da explicação, isto é, o lugar do professor que supostamente tem um saber a transmitir em detrimento da condição de “inferior” ou de “alguém com uma falta” de parte dos alunos (seu não saber), e saímos da posição da desigualdade das inteligências, podemos experimentar outros caminhos, como sugerido por Rancière/Jacotot.

Desse modo, podemos também, a partir da potência da *igualdade das inteligências* como princípio, convidar a todos a realizar um exercício de atenção e interesse para realizarmos nossos próprios exercícios de pensar, e depois dialogarmos numa posição mais horizontal sobre o que ainda não sabemos sobre qualquer outra coisa do mundo que atrai nosso interesse.

Sendo assim, me pergunto: Numa experiência de pensamento é possível dialogar? Propor a prática de dialogar na escola teria como princípio ou condição a igualdade ou a desigualdade? Quais as implicações de um diálogo pedagógico ou filosófico que prevê em vez de partir da igualdade propõe-se alcançá-la? Que condições de espaço/tempo escolar precisamos ter para que possamos exercitar uma atitude acolhedora à igualdade das inteligências como princípio?

Giuseppe Ferraro, ainda no curso de formação dos professores de projeto no Sítio Verdana em Santa Cruz (2014), nos convida a pensar sobre a escuta atenta e atenciosa como condição para o diálogo que pressupõe uma igualdade como ponto de partida e continua pensando:

O que é dialogar? Sabemos dialogar? Qual a condição para o diálogo? (Nesse espaço, Giuseppe convida algumas pessoas para fazer/tentar praticar a experiência do diálogo). São feitos alguns exercícios (Walter, Fabiana Olarieta, Rodrigo, Cori...). Giuseppe faz várias observações às tentativas de diálogo: "O diálogo não pode ser algo para testar, provocar o outro, quando já tenho, já sei, as respostas para o que estou colocando ao outro. Quando isso ocorre não é diálogo: é "pastorear ovelhas"... A condição do diálogo é *dirigir-se* ao outro sem pré-condições, é algo muito fino de tocar, é um caminhar dentro do pensamento do outro, requer intimidade. O diálogo é um exercício de estar em filosofia". (Transcrito por Maria Reilta, ANEXO G).

Deste modo me pergunto em que medida o diálogo pensado até aqui e a experiência de pensamento se interpenetram desafiando a pensar o projeto, não a partir dos paradigmas instituídos, mas na complexidade do acontecimento, da descontinuidade que nos interpela?

Revisitar os escritos de Paulo Freire e Matthew Lipman ajudam a (re) pensar por que, de um certo modo, eles perpassaram, em distintos momentos, meu percurso de formação como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental. Enquanto aquele esteve presente nas leituras da minha formação inicial (Ensino

Médio profissionalizante e graduação), este contribuiu como uma leitura de transição que me ajudou pensar a chegada do projeto de filosofia com crianças⁷ na escola.

Sendo assim, percebendo os deslocamentos provocados pelo projeto de filosofia na escola, bem com o desejo e a vontade de escrever sobre as experiências que propomos no projeto de filosofia na escola quando somos convidados a nos encontrar com outros gerando transformação nos nossos modos de habitar a escola, é que me sinto convidada a revisitar a minha formação, e pensar sobre as concepções que foram tecendo as certezas e verdades no fazer/saber pedagógico que fixam o olhar de quem decide trilhar um caminho como sobrevoo e tem nas mãos um instrumento cartográfico representativo e totalizante do campo da educação escolar.

E quando me arrisco a trilhar um caminho de uma pesquisa sobre as experiências de pensamento, estou propondo, no mesmo, uma escrita experiência, ou seja, a existência de um exercício possível, que indica um movimento que nos acontece, que nos atravessa. Escrever sobre o que tenho vivido no projeto tendo em vista a escrita de um percurso, um caminho, uma caminhada, uma viagem sem destino certo, com possíveis riscos e perigos.

Trata-se de uma escrita experiência do acaso descontínuo, que interrompe um percurso. Um convite de abertura verdadeira, com autenticidade, onde o sujeito nela envolvido pode se arriscar a transitar por este caminho, sem a preocupação com a chegada, com o final da viagem, mas permitindo que esta escrita seja afetada pelos encontros e desencontros de uma caminhada aberta, enigmática, imprevisível levando-a a lugares ainda não vividos ou pensamentos ainda não pensados. E assim como nos afirmam Kohan e Larrosa no texto de apresentação da coleção “Educação: Experiência e Sentido” na Editora Autêntica:

A experiência, e não a verdade é o que dá sentido à escritura. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos o que somos para ser outra coisa, diferente do que vimos sendo. (KOHAN; LARROSA, 2013, p. 05)

⁷ A proposta de trabalho inicial do projeto Em Caxias, a filosofia en-caixa? no ano de 2008, na Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha, foi desenvolver um trabalho de filosofia com crianças, pois, basicamente só atendíamos turmas da Educação infantil ao 5ºano de Escolaridade do Ensino Fundamental. Neste mesmo ano, ocorreu a participação de apenas uma turma de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos. Nos anos seguintes até os dias atuais, a proposta desenvolvida se ampliou, com participação não apenas de crianças, mas de adolescentes e adultos.

Para tentar pensar esta questão, trago aqui como exemplo de escrita experiência que nos atravessa transformando o que supunha saber/fazer, a experiência de pensamento realizada em ano 2014 que propus com a turma 401 turno da manhã. O tema desta experiência foi: O que é arte? Além dos alunos e de mim, estavam presente a professora Laura da sala de leitura, professora Silvia da biblioteca e a professora Geovana, regente da turma.

Para escrever um planejamento de uma experiência sempre procuro utilizar os componentes propostos no projeto, descritos e presentes no documento de subsídio para a formação dos professores praticantes do projeto. Estes elementos nos ajudam a compor, com já foi dito anteriormente, a escrita inicial como uma preparação da experiência de pensar.

Trago-os aqui novamente: *disposição inicial, vivência (leitura) de um texto, problematização do texto, o diálogo e o momento para recuperar e continuar pensando o tema.*

Conquanto, ao iniciar a experiência com a turma 401 e, utilizando a escrita como preparação do encontro, foi selecionado e colocado no meio da roda de alunos algumas das oito imagens que faziam uma referência a obras de arte. Réplicas coloridas e fotocopiadas de um acervo de livros do projeto de filosofia da escola.

Figura 3 - Experiência de pensamento sobre o que é arte?



Fonte: Arquivo pessoal, 2014, Rio de Janeiro/RJ.

Coloquei também, junto às outras, duas pinturas pinceladas com tinta por duas crianças da educação infantil. Solicitei que todos pudéssemos nos aproximar

das imagens no chão dando um tempo para que todos pudessem olhar tudo com atenção.

Logo após, nos sentamos e fiz a seguinte pergunta: o que vemos?

Aconteceu, então, que uma grande parte da turma focou o olhar sobre as oito réplicas que representavam grandes obras de arte e sinalizaram que tinham apreciado muito mais estas, por serem arte verdadeira, que as outras.

Estes alunos também disseram que as outras duas pinturas feitas de tinta em papel de pintura pelos alunos de educação infantil eram “feias” e, segundo eles, dava para perceber que as pinceladas eram de crianças pequenas.

Em seguida, o aluno Hélio, já na sua vez de falar, disse que seu olhar estava focado nas duas pinturas, a tinta, e que para ele elas eram arte. Falou cuidadosamente pegando as pinturas na mão e mostrando que podia sentir a textura da tinta com os dedos e o cheiro da tinta no papel. Disse que o papel era diferente e que tenham sido crianças ou não as autoras das pinturas, aquelas duas eram originais e que as outras oito eram bonitas, mas apenas uma fotografia do original.

A fala de Hélio provocou um acontecimento interessante: um instante de silêncio na sala.

Todos, inclusive nós, professores, escutamos e pensamos sobre o convite, a abertura, que aquele menino nos fazia a uma atenção sobre algo comum que estava diante de nós. A partir de então, muitas perguntas e respostas surgiram, cada qual participando a sua maneira singular dando lugar para o pensamento se movimentar: “O que nos diz que uma pintura é obra de arte, assinatura do artista? o que é arte? Uma cópia de uma pintura pode ser também arte? Quando copiamos uma pintura de um artista estamos fazendo arte? Como reconhecer uma obra de arte? A pessoa que copia no computador pode ser um artista?” Dentre muitas outras perguntas...

Sendo assim algumas perguntas me atravessam: Que relação é possível pensar entre essas verdades e certezas colocadas em questão, ajudados pela nossa participação no projeto de filosofia na escola, com outras maneiras de pensar, ser, e experimentar a vida que se afirmam na escola? É possível dialogar, conversar e experienciar uma atmosfera de igualdade como princípio dando lugar à diferença numa instituição como a escola, com todas suas desigualdades pressupostas no modo de organização do trabalho pedagógico? Como acolher os desvios de outro tempo escolar rompendo com a lógica pedagogizante que se perfaz nas regras das

finalidades sob a divisa de “preparar para o futuro” e a caminho de uma suposta igualdade?

Preparar/realizar uma experiência de pensamento demandaria, dentro da lógica da instituição escolar, a princípio, o planejamento de uma proposta organizada com um objetivo direcionado *para*, estratégias precisas e o desejo de chegar a um determinado *fim*. Suporia, também, a possibilidade de prever e controlar as ações desenvolvidas durante sua execução.

Contudo, tenho percebido que, numa experiência de pensamento, *o para*, as *intenções*, os *fins* precisam ficar suspensos, uma vez que o que está em jogo são as questões que nos atravessam e que de certa maneira supomos saber, porém não sabemos. Para isso precisamos manter uma atenção ao convite honesto aos outros e a nós mesmos de algo que não temos o controle.

Seria isso possível, preparar/realizar uma experiência de pensamento a partir dessa proposta de antecipar buscar alcançar finalidades pré-estabelecidas? É possível prever o pensar e o agir humanos? Aqui não estaria presente a intenção de um diálogo direcionado, conduzido? E poderíamos chamar de planejamento/controle a preparação de uma experiência de pensamento? Não estaríamos aqui reproduzindo o mesmo diálogo romântico, parcimonioso e idealizado tão propagado e defendido pelas teorias educacionais modernas?

Então, o preparar/realizar uma experiência de pensamento, neste caso sobre o tema da arte, provocou e provoca sempre, um movimento interno de deslocamento das certezas e verdades no campo educacional no sentido de viver outras possibilidades de pensar, agir e ser conosco e com o outro diante de um mundo aberto.

Poderia estar aí surgindo a potência de outro possível encontro/desencontro com o que estamos propondo quando dialogamos no projeto em detrimento ao que já vínhamos pensar sobre o diálogo até então? Seria uma tentativa de escutar e escudar-se de outra maneira? Poderíamos mesmo nomear isso como diálogo? A seguir nos ocuparemos disso...

2 O DIÁLOGO E CONVERSA: ENCONTRO OU DESENCONTRO?

Vanise: Olha só! Nós vamos suspender. Semana que vem a gente continua a conversa. Mas nós vamos fazer o seguinte. Presta atenção. Pra gente encerrar, cada um aqui... Eu vou passar a bola. Cada um aqui vai poder dizer uma palavra daquilo que a gente conversou. Lembra de tudo que a gente conversou aqui? Uma coisa que ficou assim... Que você vai ficar pensando. Uma coisa que você quer que a gente fique pensando. Aí você diz uma palavra. Pode ser?

Cauan: Bola.

Ellen: Pensamento.

Gustavo: Ler.

Marcos: Bola.

Aluno: Escrever.

Aluno: Juntar a palavra.

Davi: Leitura.

Millena: Segredo.

Um aluno passa a bola. Não quer falar.

Aluno: Peixe.

Aluna: Ler.

Alguns alunos passam a bola. Não querem falar.

Aluno: Amizade.

Josiane: Vida.

Aluna: Bola.

Aluno: Ler.

Aluno: Inteligência.

Jonas: Humano.

Aluno: Pode falar bola?

Vanise: Pode.

Alguns alunos passam a bola.

Vanise: Eu vou na mesma da Millena, segredo.

Marcos: Ler.

Daniel: Surpresa.

Vanise: Tia Nilma quer falar também? (Nilma é a professora da turma que filmou a experiência)

Nilma: Curiosidade.

Todos aplaudem. (Anexo I)

Essa epígrafe é o trecho final retirado de uma transcrição de um encontro realizado no projeto de filosofia na Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha durante o ano de 2014, com uma turma de terceiro ano do ensino fundamental.

E o que nos dá a pensar esse encontro? Podemos dizer que existiu, nele, diálogo? “Diálogo” é uma palavra muitas vezes afirmada (KOHAN; OLARIETA, 2012) como um dos componentes principais dos encontros entre os participantes do projeto “Em Caxias a Filosofia en-caixa?”. Porém, que relação dialógica esta pesquisa estaria a procurar? Suponhamos que os exercícios de pensar que fazemos no projeto se aproximam ao máximo de uma experiência de pensamento. Suponhamos que nas experiências de pensamento, unos e outros trocamos

pensamentos que estão sendo exercitados, criados, no momento. Podemos afirmar que esses exercícios se fazem de forma dialógica? É possível dialogar com outros numa experiência de pensamento? Quais seriam as características e a importância desse diálogo no projeto de filosofia na escola? Que concepção de diálogo, recolhida dessas experiências, se estaria defendendo nesta escrita?

Figura 4 - Experiência da conversa das palavras.



Fonte: Arquivo Pessoal, 2014, Rio de Janeiro/RJ.

Para tentar dar conta destas questões, primeiramente, pontuei brevemente no capítulo anterior, duas concepções importantes sobre o diálogo, de dois pensadores, Paulo Freire e Matthew Lipman, um no campo mais geral da educação e o outro especificamente na área da Filosofia para Crianças. Os dois têm contribuído amplamente, em pensar questões a respeito da relação entre educação (filosofia), linguagem e emancipação, que afirmam um caminho dialógico como uma metodologia de encontro entre aquele que ocupa o lugar de ensinar e o outro que habita o lugar de aprendiz num dado espaço /tempo educativo.

Nossa tentativa se faz no sentido de desautomatizar a repetição do dizer e do saber, de forma a pensar e problematizar palavras, termos, expressões, proposições e conceitos que apesar de homônimos, pontuam pensamentos muitas vezes distintos. E a partir daí, também, tentamos perceber em que medida em nossa prática com o filosofar na escola temos em alguns momentos nos aproximado e em outros nos afastado desta ideia que tem perpassado de forma hegemônica as teorias e as práticas no campo da educação, especificamente o da filosofia para crianças tão amplamente propagada no Brasil nas últimas décadas. Como nos convida Larrosa: “parar para pensar significa simplesmente converter em problema

tudo o que já sabemos”, no sentido de “converter em desconhecido, em misterioso, em problemático, em obscuro, isso que cremos saber.” (2004, p.314). Tentaremos, então, neste capítulo de converter em problema todo o que já sabemos sobre o diálogo, torna-lo nosso desconhecido, nosso obscuro, nosso mistério.

O movimento seguinte, não perdendo de vista esse exercício de desautomatizar o que já sabemos, é pensar as questões enunciadas neste mesmo capítulo, buscando afirmar outros possíveis sentidos que atravessam o diálogo no campo da educação escolar. Esse caminho será percorrido por meio de um debruçar atento e cuidadoso sobre os exercícios de pensamento realizados no projeto de filosofia em Duque de Caxias, na Escola Joaquim da Silva Peçanha. Buscaremos considerar aqui, como provocação, encontros como os que realizamos com a turma 304 indicados na epígrafe deste capítulo.

Temos percebido que nas conversas dos encontros, o quanto a cada momento algo vibra dentro de nós com questões inquietantes e que seguem a ressoar em muitos de nossos exercícios de pensar; o que fazemos no projeto e na escola tem potencializado momentos interessantes, que podem também nos ajudar a virar do avesso algumas certezas e ou verdades sobre o que pensamos, dizemos ou sabemos sobre o diálogo no campo educacional.

Neste sentido, estou tomando como exemplo, como ponto de partida para pensar esse movimento, o que se passou no encontro que teve como tema o título do livro *A conversa das palavras* (MASUR, 1999). Vejamos o início de nossa conversa e o que ela me ajuda a tecer sobre o diálogo / conversas que habitamos nos encontros do projeto:

Vanise: Olha, mas eu trouxe um negócio para vocês aqui. Vamos começar. Olha só. Eu trouxe aqui um livro que eu li já tem um tempo. Gente! Mas eu li esse livro, e esse livro tem algo dentro dele assim, que eu acho muito engraçado, interessante, e me deixa assim, cheia de perguntas, uma coisa que me deixa assim 'o que será que esse livro está querendo dizer?'. Aí eu falei assim: - Bom, já que a turma da Nilma vai vir... (Eu fiquei pensando só em vocês, não pensei mais em turma nenhuma.) Essa turma eu vou ter que conversar sobre esse livro. Porque eu acho que essa galera vai me ajudar a pensar essas coisas que eu ainda não sei desse livro. Vocês podem me ajudar?

Turma: Pooooodeeee!

Vanise: Então vamos lá! O livro se chama A conversa das palavras. Não é a conversa com as palavras. Aqui não está dizendo que as palavras estão conversando com a gente não. Aqui está dizendo que as palavras conversam. Isso eu já fiquei assim: Palavras conversando? Eu li o livro todinho, mas... deixa eu contar um coisa para vocês. Olha o que aconteceu. Eu li o livro e pensei 'Ah, eu vou ter que levar esse livro para conversar com

essas crianças!'. Elas precisam me ajudar a pensar o que elas acham que está querendo dizer esse livro. Aí, olha só. Escuta isso. (ANEXO H)

Neste trecho inicial da transcrição já consigo lembrar e perceber minha inquietação seguindo três pensamentos, tendo em vista as perguntas que me fazia enquanto apresentava o livro. O primeiro diz respeito a como problematizar com os alunos à possibilidade de colocar a atenção não no que dizemos sobre as palavras, mas no que elas têm a nos dizer. Mas, como assim, as palavras falam? E se falam, o que elas nos dizem? O segundo pensamento pergunta em que perspectiva discursiva nos apoiamos ao pronunciar as palavras que nomeamos, por que o fazemos da maneira que o fazemos e se existe alguma possibilidade de escutá-las de outra(s) maneira(s)? E por fim, a terceira questão seria: que condições precisam ser estabelecidas para que possamos escutar essas outras maneiras?

O interessante é que esses pensamentos que se intercruzavam naquele momento, também ressoam ainda quando me proponho a pensar, ler e escrever sobre qualquer outra palavra, especialmente agora sobre o diálogo que habitamos no projeto de filosofia na escola, pois percebo o quanto preciso intensificar minha atenção a essa palavra que estou pesquisando, assim como o quanto ela pode não apenas dizer/nomear ou conceituar, mas também ela pode estar repleta de muitos novos/outros sentidos, segredos, enigmas que ainda não pensamos ou sabemos, e que este movimento de atenção pode nos abrir outros modos de habitá-la num relação revitalizante e inventiva, potenciadora de outras formas de habitar a escola.

Para tanto, estou propondo este exercício de pensamento, leitura e escrita com a palavra diálogo para tentar dar conta de pensar sobre a questão da qual me propus como um trabalho acadêmico, ou seja, uma tese de doutorado que se irá a defender tendo como questão principal, como ponto central um momento de uma experiência de filosofia: o componente diálogo (KOHAN; OLARIETA, 2012, p. 19), que temos experienciado há quase dez anos no projeto de filosofia que desenvolvemos na escola. Esse exercício sobre o diálogo é o que veremos a seguir...

2.1 Diálogo e conversa: justamente aquelas mais fáceis de explicar?

Um dia as palavras resolveram conversar. Fizeram uma grande reunião, onde cada palavra foi contar a sua significação. No começo foi uma confusão!

Muitas palavras queriam ser a primeira a falar. “Eram justamente aquelas mais fáceis de explicar. (MASUR, 1999, p.2-3)

Existe alguma palavra fácil ou difícil de explicar⁸? Para tentar dar conta desta provocação apresentada nas páginas iniciais do livro: *A conversa das palavras*, e pensando no estudo que aqui desenvolvo sobre o diálogo, busquei como primeiro passo pesquisar a definição dada a essa palavra num dicionário de filosofia (ABBAGNANO, 2015), uma vez que, como já mencionado anteriormente, estou pensando sobre um componente de uma experiência de filosofia realizada numa escola pública. Então ao pesquisar, encontrei algumas possibilidades que me ajudam a pensar esse diálogo que exercitamos no projeto:

DIÁLOGO (gr. διάλογος; lat. *Dialogus*; in. *Dialogue*, fr. *Dialogue*; al. *Dialog*; it. *Dialogo*). Para grande parte do pensamento antigo até Aristóteles, o D. não é somente uma das formas pelas quais se pode exprimir o discurso filosófico, mas a sua forma típica e privilegiada, isso porque não se trata de discurso feito pelo filósofo para si mesmo, mas para a conversa, uma discussão, um perguntar e responder entre pessoas unidas pelo interesse comum de busca. O caráter conjunto dessa busca da forma como os gregos a conceberam no período clássico tem expressão natural no diálogo. A falta de confiança de Platão nos discursos escritos, portanto não responde a quem interroga e não escolhem seus interlocutores. (Fed., 275 c) (o que talvez tenha levado Sócrates a não escrever nada e a concentrar toda a sua atividade na conversação com amigos e discípulos), também consolida a superioridade do diálogo como forma literária, que procura reproduzir o ritmo da conversação e em geral, da investigação conjunta. Foi por certo esse o motivo que introduz Platão a manter-se fiel à forma dialógica em seus escritos e a esquivar-se à pretensão de tirano Dionísio de reduzir sua filosofia à forma de sumário (Let. VII, 341 b). A exigência do D. está presente, de modo mais ou menos claro, em todas as formas da *dialética* (v.), e não se pode dizer que esteja totalmente ausente da indicação filosófica, que, mais do que qualquer outra, procede através da discussão das teses alheias e da polêmica incessante entre várias diretrizes de pesquisa. [...]. Além de método de coexistência e de pesquisa, o diálogo foi interpretado como atividade por meio da qual o homem se faz homem. Essa doutrina, que

⁸ Essa pergunta surge também de uma inquietação provocada por meio de uma experiência de pensamento realizada a partir do livro intitulado *Mania de Explicação* de Adriana Falcão (2011), que problematiza o exercício que uma menina realiza ao tentar explicar a seu modo as coisas, ou seja, inventa outros modos de explicar as coisas.

encontra precedentes nas especulações feuerbachianas a respeito do ‘eu que não pode estar sem o tu’, inspira não só a chamada ‘filosofia do D.’ (ligada aos nomes de F. Rosenzweig, M. Bubler (sic), G. Marcel), mas também todas as correntes de pensamento (da hermenêutica à ética do discurso) que contrapõe a tradição monológica e consciencialista um paradigma dialógico e comunicativo capaz de justificar a realidade social do homem e o caráter intersubjetivo do logos, o qual ‘não é nem eu nem o seu, e [...] por isso está além de qualquer opinião subjetiva dos interlocutores’ (H. G. GADAMER, *Verità e metodo*, 1960, trad. It., Bompiani, Milão, 1983, p. 425). Essa valorização crescente do D. foi acompanhada de uma valorização crescente da linguagem, no âmbito da qual – e graças a ela – o D. vive e subsiste concretamente. [...] Mais particularmente, Gadamer, que considera que a essência do saber consiste platonicamente na arte de perguntar, vislumbrou D. – e, portanto, na dialética da pergunta e resposta – a forma concreta da experiência hermenêutica. (ABBAGNANO, 2015, p. 323-324)

Na definição desse dicionário filosófico podemos perceber que existe a indicação de algumas afirmativas que se aproximam conceitualmente ao diálogo desde diversas escolas de pensamento filosófico. Elas me ajudam a descrever alguns aspectos do diálogo que praticamos no projeto da escola, pois aparecem na definição do dicionário posturas sobre o diálogo dialético da escola de Platão, da fenomenologia e da experiência hermenêutica. Então, percebemos no dicionário uma tentativa monológica (do autor do dicionário) de dar conta do diálogo fazendo dialogar diversas correntes de pensamento sobre ele.

Neste sentido, gostaríamos de pontuar: primeiro, o sentido dado ao diálogo que praticamos no projeto está afirmado não apenas como um recurso discursivo filosófico encontrado na literatura da História da filosofia com o objetivo de apresentar as ideias e conceitos dos filósofos de cada época vivida por ele e escrita em obras literárias como num monólogo, mas um *diálogo como conversa* que busca pensar em conjunto com outros presentes algo comum por meio de perguntas e respostas.

Em todos os encontros percebe-se repetida e nitidamente a presença dessa afirmação: *um diálogo se mostra como conversa*, na qual apresentam-se alguns elementos que o caracterizam como tal e podemos subdividi-los da seguinte forma: a) um movimento que necessita de *perguntas e respostas* para dar força a uma determinada busca; b) uma *experiências de pensamento com outros*; c) um *exercício de conversação* sobre algo de interesse comum; e d) uma *experiência de pensamento compartilhada* a partir da *linguagem*. Passo então adiante a tratar especificamente de cada um destes aspectos caracterizantes de um *diálogo como conversa* que habitamos no projeto de filosofia na escola.

2.2 Em busca de um conceito: Diálogo como conversa?

No livro *Tremores: Escritos sobre experiência* (2014) nos capítulos intitulados: “Uma língua para a conversação” e “Ferido da Realidade em busca da realidade. Notas sobre as experiências da linguagem”, Jorge Larrosa nos convida a pensar sobre o par diálogo/conversação. No primeiro capítulo citado, o autor faz uma defesa da palavra conversação que ele sugere como possibilidade de habitar a linguagem por meio da oralidade, da igualdade e da experiência. No outro capítulo, faz uma crítica apontando à palavra diálogo, que como muitas outras palavras, ele diz, têm sido tão exaustivamente mencionadas de forma a produzir uma naturalização, a tal ponto que “somos convidados a falar e a escutar, a ler e escrever, a participar ativamente desse gigantesco maquinário de fabricação e circulação de informes, projetos e textos” (LARROSA, 2014, p. 58) dentre outros modos de comunicação sem que nada nos aconteça. Paradoxalmente, a naturalização do diálogo tem conduzido a pessoas “dialogantes” às que nada acontece, inclusive, com respeito ao próprio diálogo.

Tendo em vista as considerações de Larrosa quando nos chama a atenção sobre o par diálogo/conversação sugerindo um afastamento interessante e provocativo destas duas palavras, percebemos que também no projeto de filosofia na escola, essas duas palavras circulam: tanto temos a palavra diálogo nomeando um momento que compõe nosso encontro, como a palavra conversa que usamos sempre para nomear um convite que fazemos ou dizemos aos estudantes e professores quando nos perguntam sobre a atividade desenvolvida na sala/casa da filosofia na escola. Um exemplo, resgatado dessa própria prática, seria:

Vanise: Olha só! Nós vamos suspender. Semana que vem a gente continua a conversa. Mas nós vamos fazer o seguinte. Presta atenção. Pra gente encerrar, cada um aqui... eu vou passar a bola. Cada um aqui vai poder dizer uma palavra daquilo que a gente conversou. Lembra de tudo que a gente conversou aqui? Uma coisa que ficou assim... Que você vai ficar

pensando. Uma coisa que você quer que a gente fique pensando. Aí você diz uma palavra. Pode ser? (ANEXO I)

Então, pensando no trecho da transcrição que afirma a presença da palavra *conversa* que aparece repetida três vezes em um trecho curto numa atividade do projeto que propõe um diálogo e na inquietação provocada por Larrosa, fui à busca de uma pesquisa etimológica da palavra diálogo. O que encontrei? Interessantes sentidos que nos ajudam na afirmação de sua relação com a ideia de *conversa*, *conversação*. Vejamos: Do latim *dialogus* e derivado do grego *dia-logos*, substantivo masculino que significa ‘fala entre duas pessoas’, ‘conversação entre muitas pessoas’ (CUNHA, 1982, p.261-262). A palavra diálogo nos remete à conversação, substantivo feminino que quer dizer: prática; amizade; familiar; convivência (Barreira, 1957, p. 479), e encontramos também os significados de habitação, moradia, intimidade, rotação (SILVA, 2012, p. 100). Outro sentido remete a ‘conversação como ato de conversar, o mesmo que conversa’ (FIGUEIREDO, 1947, p. 720). Já para o significado de conversar/conversa encontramos: examinar, considerar por um lado e outro; convergir em todos os sentidos, dar voltas por todos os lados; ir e vir, tratar; conviver (SILVA, 2012, p.100-101).

Os sentidos apontados pela pesquisa etimológica nos ajudam a afirmar que nos encontros do projeto o que fazemos pode ser denominado *diálogo como conversa*. E se fizermos uma leitura cuidadosa dos sentidos sobre a palavra *diálogo*, penso que, podemos afirmar com tranquilidade que é possível se criar uma composição dela juntamente com a palavra *conversa* aproximando do sentido potente atribuído por Larrosa quando defende a conversação como um exercício de pensamento em busca de se criar uma linguagem mais horizontal que permita um encontro entre pessoas diferentes que pensam juntas numa mesma posição de igualdade das inteligências (o que trataremos mais adiante), e que ocorra com mais oralidade no sentido de dar voz as subjetividades; por fim, tratar-se-ia de uma linguagem atravessada pela experiência como acontecimento de algo que de fato nos toque trazendo transformação e autotransformação. Mas que elementos podem potencializar esse sentido imprimindo uma singularidade no *diálogo como conversa* exercitado nos encontros de filosofia na escola? Em que medida esses movimentos seriam específicos das experiências de pensamento filosófico? É o que tratarei a seguir...

2.3 Diálogo como conversa: Um movimento de perguntas e respostas

O que nos dá a pensar o trecho a seguir que nos ajude a afirmar a especificidade que em nossos encontros no projeto de filosofia se manifesta num diálogo como conversa, segundo defendemos nesta tese?

Observação: O vídeo começa após alguns minutos de ter começado a experiência:

Antes do vídeo

Inicia o encontro apresentando uma breve fala sobre o projeto de filosofia nas escolas Joaquim Peçanha e Pedro Rodrigues do Carmo aproveitando os banners ofertados pelas bolsistas após apresentação de trabalho no evento acadêmico da UERJ Sem Muros (Relatos da memória da coordenadora da experiência)

Início do vídeo

Vanise: *Olha só, essa aqui é a bola da vez. Quem está com a bola, é a vez de falar. Quem está sem a bola, é a vez de escutar. Quem quiser fazer uma pergunta... Quem tiver alguma curiosidade, alguma coisa pra falar, aí levanta o dedo. É só levantar o dedo, que aí eu vou coordenando assim e vou passando a bola.*

(Algumas crianças levantam o dedo)

Vanise: *Já quer falar? O irmão do Marcos Vinícius? O que você quer falar?*

Jonas: *Por que eles fazem outras coisas assim na outra escola?*

Vanise: *Ah, porque na outra escola faz filosofia?*

Jonas: *É, por quê?*

Josiane: *Por que faz aqui e faz lá ou só por que faz aqui?*

Vanise: *Por que faz lá e faz aqui. Sabe como que começou lá? Começou quando eles souberam que aqui a gente fazia. Aí a Secretaria de Educação ficou sabendo... “Ué?! Que escola é essa que está fazendo filosofia? Que história é essa de criança fazer filosofia?” Todo mundo ficou curioso e a tia Millena foi lá e contou, entendeu?! Mandou um documento dizendo como que era, né?! E o pessoal começou a vir aqui e a aí resolveram levar pra outras escolas. E a Pedro Rodrigues agora tem também, entendeu?! (ANEXO I)*

Esse trecho me ajuda a pensar em algo interessante e curioso sobre o que estou a pesquisar em relação ao *diálogo como conversa*. Percebo que ocorreu uma breve apresentação do projeto e que logo a seguir a professora comenta a dinâmica do encontro apresentando aos participantes um objeto que potencializará o

movimento da fala e escuta do diálogo como conversa. Juntamente com isso, abre-se o convite para um movimento de perguntas e respostas que parecem elementos dinamizadores dos encontros de filosofia na escola.

O interessante e provocador é que na escola estamos cotidianamente envolvidos com as perguntas e respostas na elaboração de enunciados das tarefas diárias, testes e provas com o objetivo de avaliar o aprendizado dos alunos. Estamos sempre fazendo uso das perguntas como uma forma de ensinar aos alunos e as alunas buscarem através do pensamento lógico e representativo a solução e repostas diante de situações que lhes são apresentadas por meio de perguntas. Apresentamos perguntas e esperamos respostas que já sabemos. As aprendizagens premiadas na avaliação são aquelas que respondem às expectativas do que já sabemos.

Figura 5 - Experiência de pensamento: A conversa das palavras.



Fonte: Arquivo Pessoal, 2014, Rio de Janeiro/ RJ

Mas, então, o que de singular temos no *diálogo como conversa* uma vez que o movimento das perguntas e das respostas faz parte também da rotina escolar? Em que medida o perguntar e o responder no diálogo como conversa desempenham um outro papel na relação entre quem ensina e quem aprende?

Primeiramente, é importante salientar que esta maneira de lidar com o movimento das perguntas e respostas na rotina escolar está mais inclinada à busca de conceitos e verdades já sabidos e ou pré-concebidos. Ou seja, as perguntas não são um problema para quem pergunta – o professor ou a professora – por que já sabe a resposta a elas. As perguntas não estão sustentadas na curiosidade e o desejo de lançar-se ao desconhecido para tentar de desvendá-lo senão, ao

contrário, ao conhecido e ao desejo de avaliar se o aluno conhece o que se pensa que deveria conhecer.

Este modelo estrutural de verificação da aprendizagem, muito usualmente utilizado nas aulas para favorecer a aquisição da matéria, acaba perdendo o sentido investigativo, na medida em que já preexiste uma pergunta direcionada para uma resposta pronta, para um jogo que já está jogado por quem ensina. Ou seja, o uso desta dinâmica na escola está mais voltado para a confecção de exercícios estéreis para o pensamento, muitas vezes retirados dos livros didáticos e apostilas, que de certa forma fazem parte do cotidiano da vida dos alunos e alunas.

Todavia, deixamos de perceber que o uso que fazemos destas situações que constituem os famosos e conhecidos *“probleminhas da matemática, e leitura e interpretação de textos”*, além de se apresentarem como exercícios repetitivos também pouco tem convidado o repensar de nós professores, em tentar possibilitadores para elaborar novas/outras maneiras de habitar a relação de ensinar/aprender que estejam de fato relacionadas com o dia a dia da vida dos alunos e alunas permitindo a existência na escola/sala de aula um *espaço/tempo* legítimo do pensamento imaginativo, criativo diante de um mundo aberto e enigmático. Ou seja, esses exercícios não se constituem como verdadeiros problemas de pesquisa para quem os formulam.

Torna-se então, a repetição dogmática de exercícios estéreis e vazios empobrecendo a própria dimensão criadora que existe no movimento interessante que pode um diálogo como conversa na escola potencializar por meio de perguntas e respostas diante do conhecimento escolar e até mesmo da própria vida como material de estudo. Surge assim o valor da problematização: uma pergunta contém um problema que precisa ser pensado, que quem o propõe não sabe e por isso precisar dialogar como conversa com outros.

Pois fazendo coro com Paula Ramos, dizemos que,

Como professores temos ensinado muito mais a reprodução de conhecimento do que permitido a produção de sentidos. Uma imagem possível para ilustrar esta afirmação seria a do professor como autor de um livro que é entregue ao aluno na aula... pronto. Do mesmo modo que dialogamos com um texto. Com um livro, o aluno também pode estabelecer diálogo com o professor, mas, em geral, quase não há espaço para a produção de um discurso que não esteja ao redor do que o professor “explicou” como verdade. Como professores afirmamos o desejo de que nossos alunos tenham uma postura crítica e reflexiva, que aprendam a pensar em nossas aulas e a partir delas, mas não temos permitido um

espaço para que tal ocorra nem para eles e nem para nós, uma vez que também nos excluímos do processo de investigação e de problematização do conhecimento. (2004, p. 14-15)

O diálogo como conversa na dinâmica do projeto nos ajuda a (re) pensar os limites de meras relações argumentativa de representação e interpretação já existentes ou pensadas por outros campos da linguagem, como também se afirma uma ruptura com os procedimentos da dialética, com o paradigma da divisão que busca perguntar e responder na busca de uma verdade como essência, ou da lógica que deve partir de premissas prováveis para se chegar ou da lógica mais geral (ABBAGNAMO, 2015, p. 315-332) e mais ainda da síntese dos opostos (KONDER, 2000, p. 20-75). Ou seja, nem o princípio é sabido, nem o final do diálogo. Ele está aberto à conversa com o outro, ao que possa surgir no pensamento em conversa.

No entanto, a dimensão do exercício de pensar que realizamos busca colocar maior atenção no movimento de perguntar e perguntar-se do que nas respostas que circulam, pois temos percebido nos *diálogos como conversas* que esse potente exercício se dá através de questões, não para direcionar o desejo dos participantes, mas para que possamos junto com outros, acessar sentidos daquilo que estamos pensando num jogo entre interioridade e exterioridade de nós mesmos, com outros e com o mundo que ainda desconhecemos e que se nos apresenta com muitas sombras, num infinito sublime e enigmático.

Nessa maneira de problematizar num encontro de filosofia na escola, se faz necessário e importante buscar o que de fato nos inquieta e nos convida a pensar numa perspectiva aberta, livre e sujeita a fluxos que podem não ser necessariamente agradáveis. E para tanto, o que fazemos é buscar ferramentas que nos ajudem a criar condições de dialogar/conversar com o texto-mundo de tal maneira que o exercício de perguntar seja um convite de perguntarmo-nos, ou seja, não apenas fazer perguntas rotineiras, mas nos colocar dentro da pergunta, nos colocar a nós mesmos no estado de interrogação que uma pergunta coloca quando ela é deixada se expandir em seu movimento de problematização.

O artigo do argentino Santiago Kovadloff, intitulado “O que significa perguntar?” do Jornal *Clarín*. Buenos Aires, 16 de outubro de 1990, que compõe um dos textos do Caderno de Materiais do NEFI, nos trás um argumento afirmativo, interessante e provocador sobre o sentido da pergunta que nos ajuda a pensar sobre este ousado caminho que nos abre para “o pensar”, que especialmente dá

força não somente das conversas de formação no projeto de filosofia com também nos diálogos realizados na escola/sala de aula potencializando o aprendizado de professores e estudantes. Ele comenta neste fragmento do artigo:

Sim, perguntar é atrever-se ao que ainda não se sabe ao que ainda ninguém sabe. Perguntar é atrever-se a carregar com a solidão criadora daquele viajante que imortalizou o poeta Machado: “Caminhante não há caminho, faz-se caminho ao andar”. Acontece que as perguntas serão sempre teimosamente pessoais ou não serão autênticas perguntas. Perguntar não é andar por aí formulando interrogações, mas submergir-se de corpo inteiro numa experiência vertiginosa. As perguntas se são perguntas, abarcam a identidade de quem as coloca, ainda que não resultem, em sentido estrito, perguntas autobiográficas. Precisamos, por causa de esse férreo caráter pessoal e intransferível da pergunta, por seu caráter indelegável, que a resposta requerida não esteja constituída com anterioridade à formulação da pergunta. Cada qual deve responder a sua maneira assim como não pode perguntar mais do que à sua maneira.

No autêntico perguntar naufraga as certezas, o mundo perde pé, sua origem desequilibra-se e a intensidade do polêmico e conflituoso, volta a ter preponderância sobre a harmonia de toda sínteses alcançada e o manso equilíbrio do já configurado.

Conta Joan Corominas, em seu cativante dicionário que a expressão latina *percontari*, da qual vem nosso perguntar, viu-se alterada num processo de mudança para a língua castelhana, pelo verbo de uso vulgar *praecunctare*, derivado de *cunetari* que significa duvidar ou vacilar. A referência etimológica ganha todo seu peso quando se adverte que *percontari* enfatiza, no ato de perguntar, a decisão de conhecer ou de procurar algo que se sabe oculto ou dissimulado. Por sua vez, *praecunctare* sublinha a incerteza, o tatear que se apodera daquele que pergunta. E, efetivamente, no ato de perguntar a realidade reconquista aquele aspeto ambíguo, obscuro, que a resposta clausura e nega. Depois de tudo, resposta provém de *responsio* e responso é a oração dedicada aos defuntos, quer dizer, com critério mais amplo, ao que já não vive (KOVADLOFF, 1990, p.58)

Logo, podemos afirmar que este tipo de discussão e esta forma de abordagem sobre este elemento do *diálogo como conversa* perpassam os encontros possibilitando uma nova/outra dinâmica de perguntar e perguntar-se, dando, vida, criação, transformação e autotransformação nesta outra maneira de experimentar, pensar e ser não somente nos encontros de filosofia, mas também um repensar de tais movimentos na escola/sala de aula. Pois no perguntar e perguntar-se durante o *diálogo como conversa* estamos abertos ao exercício de atrever-se sobre o que ainda não sabemos, abalando nossa certeza e reconquistando o sentido enigmático que a resposta pode vir a fixar, com afirma Santiago Kovadloff em seu artigo.

As experiências de pensamento que tentamos exercitar junto com outros no projeto como comunidade de investigação filosófica, só faz verdadeiramente sentido se provocar, primeiramente em nós, perguntas e questões que nos desafiem a viver um encontro com o enigmático que estava contido num mundo infinito, pois,

Não estamos juntos fazendo parte de um sistema. O que está fora de nós não é uma sociedade formada por grupos e indivíduos, um sistema social articulado; o que há fora de nós é um mundo misterioso, uma pluralidade de signo, uma pluralidade de séries descontínuas. Uma comunidade não é um sistema. A comunidade de investigação é uma constelação, não tem como base a plenitude de um conceito comum. Poderíamos pensa-la como uma constelação que flutua no infinito universo e consiste numa rede de relações variáveis que coexistem. Cada integrante da comunidade traz consigo um mundo diferente e ele próprio é a chave que permite decifrá-lo. Numa comunidade, convivem uma pluralidade de comunidades superposta, comunidades de signo, afetos e tempos diferentes. A comunidade não é um sistema, não é um cosmos (uma ordem), ela é um universo infinitamente envolvido. (LÓPEZ, 2008, p. 92)

E para isso, se faz necessário, essa energia da comunidade de investigação, na qual tentamos afirmar no projeto de filosofia da escola; precisamos que ela se mantenha sempre presente por meio das nossas questões que abrem caminho via uma pergunta que de fato nos toque para que vivamos uma autêntica experiência de pensamento. Não bastava apenas perguntar, precisávamos ter uma relação problematizadora com a pergunta, a partir dela, um convite ao *diálogo como conversa*, muito diferente daquele diálogo romântico, consensual, harmônico e parcimonioso, diálogo que parece monólogo a das vozes, ao qual estávamos acostumados.

2.4 As palavras resolveram conversar: Uma experiência de pensamento⁹?

Agora vejamos mais uma vez o que nos aponta o livro *A conversa das palavras* e que nos dá a pensar sobre uma experiência de pensamento e em que medida esse exercício se afirma também como um dos elementos potencializadores do *diálogo com conversa* afirmado aqui neste trabalho acadêmico e no projeto de filosofia na escola:

Um dia as palavras
resolveram conversar...
Fizeram uma grande reunião
Onde cada palavra foi

⁹ Nesta subseção foi incluído um pequeno trecho sobre o estudo do sentido da palavra experiência contido em minha dissertação, a saber, GOMES, V.C.A.D. *Filosofia com crianças na escola pública possibilidades de experimentar . ser e pensar de outra(s) maneira (s)?*, UERJ, 2011.

contar a sua significação.
(MASUR, 1999, p. 02)

No trecho do livro entendemos que as palavras ao se apresentarem para uma conversa tomam como ponto de partida a decisão de contar sua significação, numa tentativa ao que parece de reprodução da uma generalidade sobre a linguagem, que usualmente é compreendida como instrumento de comunicação e de representação. Elas estariam expondo o seu significado que torna possível de ser representado e comunicado.

Todavia o que interessa neste estudo não são essas generalidades que se fixam em “pressupostos de que a linguagem serve simplesmente para comunicar e/ou representar o mundo de maneira unívoca, transparente, objetiva, clara, com raciocínio encadeado como forma de permitir a comunicação/compreensão mútua”. (MARIANI, 2016, p.46), mas deslocar-nos da simples tentativa de significação ao trazer o par diálogo/conversa articulado com o par experiência/ pensamento e pensa-las a partir do sentido e vida que as palavras podem nos abrir. No caso, convidamos para esta conversa sobre sentido e vida das palavras a LÓPEZ (2008), que propõe,

O sentido é vida da palavra e insiste nelas como acontecimento. Não é sua gramática nem sua materialidade nua que encontraremos a vida das palavras. As palavras são sempre as mesmas; seu sentido porém é diferente a cada vez que são pronunciadas ou ouvidas. As palavras consideradas em sua corporeidade têm apenas significado, mas só atingem seu sentido em função de seu devir. O significado está no dicionário, mas o sentido só se revela no uso político, poético, filosófico da palavra. Quando o poeta escreve, o faz para tentar exprimir um sentido que, embora se produza nas palavras, não se encontra nela. Sabemos o significado das palavras, mas não o seu sentido até que são pronunciadas. Porque o sentido é o elemento vivo da cultura. Sabemos, por exemplo, qual é o significado da palavra guerra, mas não podemos antecipar o sentido com que essa palavra será pronunciada num determinado discurso político. O sentido não se conserva, se renova, se produz a cada vez. O sentido é acontecimento.(2008, p. 10-11)

O livro *A conversa das palavras* lido na experiência de pensamento com a turma 304 tenta atribuir uma significação para cada palavra que vai se apresentando. Porém, a conversa com os participantes do diálogo da experiência de pensamento com o livro, apontada na transcrição em que conversamos sobre a vida que as palavras evocavam naquele momento, aproxima-se da ideia de sentido, tão potently destacada por LÓPEZ junto à palavra e à vida.

Pensando neste exercício potente que abre outros modos de pensar, ler e escrever é proponho a seguir pensar a experiência de pensamento como um dos elementos potencializadores do componente diálogo que buscamos exercitar como uma conversação aberta, inventiva ao acontecimento.

Um sentido da palavra experiência está relacionado a um conhecimento espontâneo ou vivido que construímos ao longo da vida (JAPIASSÚ, 1996). Sendo assim, no idioma de língua portuguesa, especialmente no Brasil, a palavra experiência pode ser compreendida como algo que vivenciamos, que nos acontece, que nos passa, que nos toca. Porém, parece que a cada momento de nossas vidas, inclusive na escola, muitas coisas acontecem, mas poucas ou quase nada nos toca, nos afeta.

Procurando analisar um sentido etimológico da palavra experiência, podemos observar que,

O termo vem do latim *experientia*, que por sua vez deriva do verbo *experior*, que significa “provar”, “ter a experiência de”. No grego há um substantivo originário *piêra* (prova, experiência), do qual se derivam algumas palavras interessantes: *empeiría* (experiência), *péras* (limite, fim) *áperion* (não atravessável, imenso, sem limite, infinito poros (passo, caminho sem saída, impossibilidade), *empóron* (centro de trânsito, mercado) e peiratés (aquele que atravessa o mar, pirata). Em português, algumas palavras que derivam desta raiz são: experto, perito (“que tem a experiência”) e perigo. Perigo vem de *periculum*, que originalmente significa ensaio, prova. (KOHAN, 2000, p. 31)

Sendo assim, podemos observar na palavra experiência a existência de um sentido que indica um movimento que atravessa um percurso, um caminho, uma viagem sem destino certo, com possíveis riscos e perigos. Então, podemos assim dizer que uma verdadeira experiência somente ocorrerá de fato com autenticidade se o sujeito nela envolvido se arriscar a percorrer este caminho sem a preocupação com a chegada, com o final da viagem, mas permitindo que sua vida seja atravessada e afetada pelos encontros e desencontros de uma caminhada aberta, enigmática, imprevisível levando-o a lugares ainda não vividos ou pensamentos ainda não pensados.

Na escola a palavra experiência tem sido muito utilizada como algo que faz parte da vida escolar devendo perpassar todo o planejamento das atividades desenvolvidas com professores e seus alunos.

Nós, professores, somos sempre orientados, ao planejar, realizar uma espécie de sondagens e diagnósticos sobre o que os alunos já sabem a respeito do conhecimento escolar que será transmitido para ampliá-lo, tendo em vista a valorização dos conhecimentos escolares aprendidos, para, então, ensinar o que supostamente pensamos que ainda não sabem.

Em nome do respeito às diferenças culturais e sociais que circulam na escola pública, também devemos levar em conta as experiências de vida de cada um e buscar realizar uma ponte com os conhecimentos escolares hegemônicos e supostamente capazes de transformar a vida social dos alunos.

No espaço/tempo do cotidiano escolar, onde se valoriza a experiência como um princípio do processo ensino-aprendizagem, podemos perceber o uso paralisador do sentido da experiência, ou até mesmo práticas pedagógicas antiexperiência, a saber, como nos alerta LARROSA (2014, p.24): “excesso de informação e opinião, falta de tempo por obsessão pela velocidade dos acontecimentos, e hiperatividade e agitação tendo em vista a produção e trabalho”, pois apesar de tantas coisas que nos acontecem, se torna cada vez mais raro que tais acontecimentos e vivências de fato nos toquem, nos atravessem e nos afetem.

Desta forma, precisamos pensar que tipo de diálogo estamos propondo ou que deveríamos privilegiar no espaço/tempo escolar que componha experiências de pensamento autênticas, inventivas, com vitalidade que abram a um novo pensar, o pensar o mundo, os outros e a sobre si mesmo: um *diálogo como conversa* que possa criar condições para que seja potencializada uma vivência única, imprevisível, e que gere potentes transformações e autotransformações.

A dimensão da experiência de pensamento na proposta do projeto de filosofia com os estudantes e professores não está vinculada àquela no sentido positivista do “experimento”, mas a uma experiência autêntica, como estabelecido no seu sentido etimológico de uma viagem que atravessa a vida de quem a sustenta (KOHAN, 2000, p. 31), experiência de pensar que tem uma dimensão filosófica da incerteza por meio de uma vivência irrepetível, não tendo a pretensão de ser um método educativo aplicável com a espera de um resultado. Também não é qualquer coisa em que vale-tudo. É uma atividade específica, inventiva, singular, criativa de pensar o impensável, o impossível, onde nós, sujeitos participantes da escola, corremos os riscos de nos aventurarmos a nos pôr em questão sendo convidados a experimentar, a pensar e a ser de outras maneiras em relação ao que temos sido

até agora, trazendo com já dito, transformação e autotransformação para os sujeitos participantes e, quem sabe, para a própria instituição.

Importa-me dizer que a experiência de pensamento que temos desenvolvido na escola por meio do *diálogo como conversa* no projeto me afetou profundamente como professora e pessoa. É algo tão intenso, tão potente, que busco, nesta tese, descrever os efeitos destas experiências de pensamento não somente como construção e consolidação dos meus saberes e fazeres de professora, mas como uma sublime e ao mesmo tempo violenta desconstrução afirmativa de mim mesma, isto é, fazendo vibrar e deslocar fortemente minhas certezas, verdades e convicções que há muito anos têm me fixado e imobilizado em minha prática pedagógica como professora alfabetizadora do ensino fundamental na escola pública. Posso exemplificar este deslocamento busca recuperar uma momento narrado por mim em um trecho de minha dissertação de mestrado (2011), em que passo a dar escuta as vozes e pensamentos dos meus alunos e sou convidada a mudar de caminho no que tange a questão das perguntas em sala de aula e dos muitos sentidos que uma atividade de sala de aula pode impulsionar e criar:

Tendo como base o meu incomodo diante do ocorrido, resolvi planejar outra atividade, desta vez intencional, para tentar compreender o que o acaso daquela aula estava me sinalizando.

Esperei se passarem algumas semanas, então escolhi um texto bem simples (Anexo IV) retirado do livro didático de Paulo Nunes de Almeida, intitulado *Pipoca: Método Lúdico de Alfabetização - Uma Proposta Construtivista Interacionista Lúdica*.

Este texto tinha como tema um jogo de futebol e como o livro era de uso exclusivo do professor, a atividade estava acompanhada da sugestão de aproveitamento trabalhando a ideia de extrapolar o texto com novos elementos sobre esporte: regras, jogadores, times.

Aproveitei a oportunidade e acrescentei mais quatro perguntas que entendia que teriam a força de provocar a mesma discussão do primeiro episódio: No futebol tem regras? O que são regras? Para que existem regras? E se não existissem as regras? Aguardei alguns minutos para que a turma copiasse a tarefa do quadro, respondesse as perguntas. Após solicitar mais uma vez silêncio, passei para a correção do exercício.

Durante a correção, as crianças também muito agitadas conversavam com os colegas, levantavam do lugar, faziam algumas brincadeiras. O pedido de silêncio várias vezes solicitado por mim não foi atendido. Quando chegamos às últimas perguntas, o silêncio tomou conta de todos após a intervenção de Lucas que, como tinha dito Renato no episódio anterior, dizia que aquelas perguntas não poderiam ser respondidas na sala de aula, eram perguntas da sala de filosofia.

Naquele momento, juntamente com o silêncio, a resposta de Lucas também abriu o convite ao diálogo entre os alunos. Eles pareciam interessados em pensar sobre a ideia de que algumas perguntas precisavam ser discutidas na sala do pensamento, pois precisavam pensar um pouco mais sobre o tema que circulava naquelas perguntas.

O diálogo foi muito interessante, pois para além da presença da professora, houve uma apropriação da discussão pelos alunos. Eu não falei quase nada naquele momento, apenas ouvia e via, atenta, aquelas crianças conversando, respeitando a vez daquele que levantava o dedo para falar, ouviam atentamente o que cada colega dizia sobre o assunto. Eles se olhavam, eles perguntavam e respondiam sobre o lugar da filosofia na escola/sala de aula. A força daquele diálogo me silenciou. [...] naquele momento foi que as crianças ao começarem a discutir sobre o não pertencimento daquelas perguntas à sala de aula foram se envolvendo no próprio convite que as perguntas faziam e buscavam pensar o tema das regras sempre dialogando com propriedade sobre o assunto sem interferência da professora. Enquanto pensava nisso e me perguntava sobre o que estava acontecendo, meus olhos se voltaram para as “Regras de Convivência” [...] que estavam fixadas na parede no fundo da sala e fui percebendo que o tema regras ainda não estava bem resolvido entre nós, alunos e professora. (GOMES, 2011, p.95-96)

Assim, a partir desse episódio que muito me afetou e modificou meu pensamento sobre as regras de convivência em sala de aula propondo outras maneira de dialogar apostando na dimensão filosófica que pode haver numa construção da convivência entre pessoas diferentes, me ponho a pensar uma imagem que poderia descrever essa viagem que tenho embarcado no caso desta experiência de pensar por meio do diálogo como conversa proposto pelo projeto de filosofia na escola, como morte simbólica de mim mesma como um tipo de subjetividade, como uma forma de uma professora habitar a escola pública para o nascimento de um sujeito em constante movimento e transformação, na tessitura de outros devires especialmente como professora de escola pública e principalmente como pessoa no mundo que habito.

Uma imagem da natureza que me vem à cabeça quando penso essa desconstrução interna como experiência de pensar, como acontecimento, como um devir é o processo de renovação doloroso e imprescindível para afirmar a vida escolhido pela águia, que ao se sentir velha toma a difícil decisão de deslocar-se para o mais alto de uma montanha para a troca do bico e das unhas para continuar a viver. Todavia, a única diferença é que em muitos momentos esta autotransformação/desconstrução no qual tenho vivido se dá em *con-junto com outros*, com professores e alunos que participam do projeto tanto na escola como na universidade. Um processo de desconstrução por meio do exercício do diálogo como conversa com outros que nos convida a experienciar outras maneiras de habitar o mundo.

2.5 Experiência, linguagem e acontecimento: As palavras conversam?

Vanise: *As palavras conversam?*

[...]

Davi: *Eu acho que elas conversam sim. Porque quando a gente vai juntando a gente consegue formar uma palavra. E a gente lê e escreve. A gente junta os pedaços e a gente lê.*

[...]

Vanise: *Hum... será que isso tem a vê com o que o Daniel falou? Que as palavras têm vida?*

[...]

Aluno: *As palavras não falam. As pessoas explicam as palavras.*

Jonas: *Algumas palavras guardam segredos...*(ANEXO I)

As palavras conversam? Essa foi a pergunta que fiz para a turma logo no início da conversa após a leitura do livro. Podemos observar no diálogo como conversa acima que havia uma inquietação, uma curiosidade sobre a provocação que o texto do livro nos trazia sobre as palavras ganharem vida, movimento e voz, nos convidando a uma experiência de pensar este jogo entre linguagem e sentido.

No curso que fiz com a professora grega Elena Theódoropoulou¹⁰ intitulado *A educação com filosofia ou a filosofia como educação*¹¹, e que tinha como uma das propostas pensar a formação de professores que estão atentos a uma dimensão filosófica de sua prática com as crianças como forma de resistir à prática formativa de aplicação de métodos. Ou seja, trata-se de uma proposta interessada em defender a filosofia não a partir de um discurso programático, mas de uma prática educativa. Neste curso, dentre muitas coisas que foram abordadas, algo que foi dito, como num gesto sutil, me chamou atenção. A professora Elena disse que o trabalho da filosofia a partir de uma prática educativa é uma atividade de linguagem. Disse, também, que precisamos pensar sobre o pensamento e que quando uma criança coloca uma pergunta da qual nós não estamos esperando precisamos da escuta, pois existe uma dimensão filosófica na escuta da linguagem que dá força para pensar.

Percebemos, então, que essa última afirmação da professora reforça aquela primeira que destaquei, pois ao dizer que é a linguagem que ativa o trabalho entre filosofia e educação, nos chama a atenção para aquilo que a criança verbaliza ao

¹⁰ Professora da *University of The Aegean*, Greece.

¹¹ Disciplina oferecida no primeiro semestre de 2016 como Atividade Programada II do curso de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

dar voz ao seu pensamento através da pergunta, que se materializa por sua vez por meio da linguagem.

No projeto de filosofia na escola, durante os encontros, temos experimentado algo muito parecido ao da proposta da professora grega, todavia, buscamos também ampliar essa atenção o máximo possível dando audiência a tudo que está sendo dito e de que forma se diz (perguntas, respostas, afirmações, expressões do corpo, silêncios...), pois também percebemos que quando os participantes dão vozes aos seus pensamentos por meio da oralidade compartilhada nas conversações, nos abrem a possibilidade de pensar sobre o que estamos dialogando e, ao mesmo tempo, também pensar sobre a maneira como esse exercício nos acontece, nos passa e como tudo isso nos dá força para pensar o projeto e a escola e tudo aquilo que circula em torno do encontro entre educação e filosofia.

É o que acontece com o trecho do diálogo que destaquei no início desta subseção. Ele nos ajuda a perceber o quanto um *diálogo como conversa* é importante para se criar condições de evocar experiências de pensamento por meio e com a linguagem. Então, para pensar um pouco sobre isso, tomemos e analisemos por partes o trecho transcrição anteriormente citado:

Vanise: *As palavras conversam?*

Alguns alunos dizem que não.

Daniel: *Sim. Porque elas conversam umas com as outras, porque elas sabem algumas coisas e uma da vida da outra.* (Daniel fala muito baixo, e com muita vergonha).

Vanise: *As palavras sabem uma da vida da outra?*

Daniel: *Sim.*

Vanise: *Então as palavras têm vida?*

Daniel: *Tem.*

(ANEXO I)

Parece que as crianças, neste caso específico Daniel, aceitam entrar no jogo do *diálogo como conversa*, dando voz ao pensamento provocados pelo inquietante convite da professora buscando afirmar a existência de uma força vital nas palavras que se apresentam ainda enigmática fora de nós, de nosso saber. Estaria aqui sinalizado algo que exemplifica a força que tem sido o compartilhar as vozes de nosso pensamento por meio e com a linguagem? Que sentidos nos abrem o dialogar como conversa que nos possibilitam pensar uma relação de conteúdo e forma com a linguagem?

Quando afirma que as palavras falam, conversam e têm vida, convida a colocar em questão a nossa relação com a linguagem fazendo ressoar outros modos de pensa-la. Esse menino me faz lembrar o poeta Manoel de Barros e seu texto “Escova, escrito em forma de prosa”, do livro *Memórias Inventadas: As Infâncias* (BARROS, 2003). Nesse texto o poeta narra que desde menino tentava fazer com as palavras o mesmo exercício que os arqueólogos faziam ao escovarem ossos o dia inteiro com amor para encontrar vestígios de antigas civilizações. O poeta relata que com as palavras ele, “queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras, [...] já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas” (BARROS, 2003), afirmando também aqui, uma vitalidade e voz enigmática que possui a palavra.

Afirmava que, queria então escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos (BARROS, 2003), para ele, mais de que um sentido literal, as palavras têm uma potencia de encantamento entre experiência, pensamento e linguagem, sem a necessidade de possuir um uso apenas representativo. O indizível, aqui, é mais importante do que uma palavra dita ou escrita apenas com o único sentido de comunicar, sem emocionar ou nos inquietar. As palavras, nas memórias inventadas, voam livres sem obedecer a regras que, por fim, podem tentar nos distanciar de sua sublime infinitude.

Sendo assim, o que os dois meninos sinalizam num gesto infantil, o Daniel da turma 304 e o poeta, é que não podemos esquecer que num *diálogo como conversa* proposto pelo projeto de filosofia, o exercício de dar voz ao pensamento por meio das palavras, ou melhor, a experiência de pensamento com a linguagem, o mundo das representações identitárias pela consciência, está inscrito num limiar frágil, sem fundamento seguro, sem fundo e em diferentes planos de sentidos como nos ajudam a pensar dois pensadores que viveram no contexto francês dos anos sessenta e setenta.

Com isso, gostaria de pensar um fluxo que perpassa a inquietação daqueles que se aventuram a viver na escola pública uma atividade dialógica com outros, numa relação de atenção entre linguagem, pensamento e experiência buscando uma aproximação com algumas provocações desenvolvidas pelos estudos de Michel Foucault e Gilles Deleuze.

É importante ressaltar, que Michel Foucault e nem mesmo Gilles Deleuze, não se ocuparam em seus estudos com o tema do diálogo. Todavia, o próprio Foucault nos convida a uma abertura para a materialidade dessa aproximação, incentivando o uso de seus estudos a partir “metáfora da caixa de ferramenta” quando afirma:

Meu discurso é, evidentemente, um discurso de intelectual e, como tal, opera nas redes de poder em funcionamento. Contudo, um livro é feito para servir a usos não definidos por aquele que o escreveu. Quanto mais houver usos novos, possíveis, imprevistos, mais eu ficarei contente. Todos os meus livros seja *História da loucura* seja outros podem ser pequenas caixas de ferramentas. Se as pessoas querem mesmo abri-las, servirem-se de tal frase, tal ideia, tal análise como de uma chave de fenda, ou uma chave-inglesa, para produzir um curto-circuito, desqualificar, quebrar os sistemas de poder, inclusive, eventualmente, os próprios sistemas de que meus livros resultam, pois bem, tanto melhor! (FOUCAULT, 2006, p.52).

Sendo assim, vejamos a seguir que ferramentas conceituais tomarei emprestadas desses dois pensadores. Em Foucault (2001), penso me aproximar do discurso como acontecimento, já em Deleuze (2010), me apoiarei sobre o convite de pensar a linguagem do exterior e o aprender a partir dos signos que forçam o pensamento.

O uso que proponho possibilita, de certa maneira, (re)mexer conceitos que fixam propostas de diálogo no campo da filosofia e da educação, promovendo uma vibração, um movimento que nos ajude a dar a ver outras maneiras em que podemos nos relacionar por meio da conversação em uma experiência de pensamento sobre a qual a atividade que dá materialidade aos encontros é a própria palavra, a linguagem.

Os escritos de Foucault durante a década de 60 se apresentam por meio de uma atenção colocada sobre a questão da linguagem (VEIGA-NETO, 2007). Foucault tece críticas à reflexão filosófica desse período, que segundo ele, se mantinha fixada a uma linguagem dialética, fenomenológica e antropocêntrica de maneira que abre mão de permanecer com sua capacidade questionadora e transgressora (FOUCAULT, 2007).

Entre 1961 a 1970, isto é, entre *História da Loucura* e *Ordem do discurso* há muitos textos que abordam a atração de Foucault sobre experiências de pensamento transgressoras que habitam o fluxo no limiar da linguagem colocando o sujeito em questão impulsionando para fora de si mesmo. Ele vai à busca de novas

experiências de pensamento. Sobre forte influência dos estudos de Nietzsche, e da escrita literária de Blanchot e Bataille, Foucault se ocupa com o problema do ser da linguagem, ou seja, a linguagem colocada em questão por si mesma, fazendo emergir no meio de sua reflexão o pensamento transgressivo que se movimenta no interessante território dos limites da linguagem (CASTRO, 2009). Esse limite é pensado como um espaço vazio que nunca será preenchido e objetivado, estando sempre em devir.

Já com *A ordem do discurso* que trata de sua conferência inaugural apresentada no dia 2 de dezembro de 1970, quando tomava posse da cátedra no *Collège de France*, Foucault desloca a atenção sobre o “ser da linguagem” pela temática do “uso da linguagem”, ou seja, “Foucault vai assim, ‘do ser da linguagem’ ao ‘uso da linguagem’, às práticas discursivas, [...] como formadoras de subjetividades” (CASTRO, 2009, p.251). Sendo assim, Foucault nos convida a pensar no discurso como acontecimento, como séries com encadeamentos que possuem uma materialidade interna, mas com estatuto de descontinuidade. Como bem afirma:

Não se trata bem entendido nem da sucessão dos instantes do tempo, nem da pluralidade dos diversos sujeitos pensantes; trata-se de cesuras que rompem os instantes e dispersam o sujeito em uma pluralidade de posições e de funções possíveis. Tal descontinuidade golpeia e invalida as menores unidades tradicionalmente reconhecidas ou as mais facilmente contestadas: o instante e o sujeito. (FOUCAULT, 2001, p.58).

O trabalho de Foucault nos convida a um exercício de atenção sobre o uso da linguagem, ou seja, práticas discursivas, não tratando o discurso como representação, mas como acontecimento permitindo introduzir na base do pensamento o acaso, a descontinuidade, e a materialidade, apresentando de maneira sutil um novo estatuto para o discurso.

Gilles Deleuze, na obra *Proust e os signos* (2010), ilustra por meio da obra *Em busca do tempo perdido* de Marcel Proust, um modo de relação que podemos considerar como alternativo à filosofia da representação, que pensa a verdade como exterior e pressupõe já conhecida sua natureza interna, trazendo ocultamente a exterioridade para o interior do próprio pensamento falando em seu nome. Essa interiorização do fora, Deleuze (2006) denominou de imagem natural, dogmática, moral do pensamento que sempre reconheceu e reduziu a verdade como

pensamento exterior, numa relação íntima e natural com a exterioridade, colocando o pensamento em harmonia com o verdadeiro.

Como alternativa, Deleuze, dirá que todo aprendizado tem a ver essencialmente com os signos. Aprender é examinar atentamente uma matéria, um objeto, um ser, como enviando signos a serem decifrados ou interpretados. Aprender é tornar-se sensível aos signos. E exemplifica com: “Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença”. E mais ainda, “Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos” (2010, p.4). Deleuze diz também, que “os signos formam ao mesmo tempo a unidade e a pluralidade da *Recherche*”, ou seja, “a pluralidade dos mundos consiste no fato de que estes signos não são do mesmo tipo, não aparecem da mesma maneira, não podem ser decifrados do mesmo modo, não mantendo com o seu sentido uma relação idêntica”(DELEUZE, 2010, p. 5).

Segundo Deleuze, o signo é aquilo que encontramos no mundo, mas que escapa a representação. A natureza do signo não se dá por meio da manifestação do objeto ou conteúdo. O signo traz o mundo envolvido, enrolado, implicado e sua explicação é o sentido do signo, que não está em harmonia, mas na divergência entre planos diferentes. O signo é disjuntivo e problemático, expressando uma força que dá condição ao sentido, não de interioridade, mas que se expressa nas coisas numa relação aberta.

Sendo assim, para Deleuze, aprender não é trazer para si algo ensinado por alguém, aprender é seguir signos por si mesmo.

Então, o que é importante afirmar, nesta breve incursão aos pensamentos de Foucault e Deleuze, é que, primeiro, não podemos esquecer que o trabalho que desenvolvemos na escola com o projeto de filosofia, se dá numa comunidade de investigação filosófica via discussão coletiva sobre a qual compartilhamos ideias e conceitos por diferentes participantes e que, por sua vez, estou aqui propondo afirmar, através dessa escrita, que tem a forma de um exercício potente de *diálogo como conversa*. Segundo, que esse exercício compartilhado se ativa durante as experiências de pensamento através da linguagem, que como afirma Foucault (2001), se estabelece também num espaço/tempo que está aberto ao acaso, isto é, aberto aos acontecimentos descontínuos, materiais que insistem nas palavras, mas que não lhes pertencem, e que circulam na casa do pensamento no espaço da

escola pública. E, terceiro, que quando pensamos durante os encontros de filosofia na escola, não pensamos o mesmo, porque entre as palavras (signos) e seu sentido há sempre um abismo inevitável, onde não há consenso, nem dissenso, mas diferença, de onde surgem aprendizagens imprevistos e imprevisíveis.

Por fim, trago aqui mais um trecho da conversação realizada com a turma 304, que, de certa forma, da força para exemplificar o pensar junto num *diálogo como conversa*:

Vanise: *As palavras conversam?*

Alguns alunos dizem que não.

Daniel: *Sim. Porque elas conversam umas com as outras, porque elas sabem algumas coisas e uma da vida da outra.* (Daniel fala muito baixo, e com muita vergonha).

Vanise: *As palavras sabem uma da vida da outra?*

Daniel: *Sim.*

Vanise: *Então as palavras têm vida?*

Daniel: *Tem.*

Ellen: *Eu acho que elas não falam. Porque elas não têm vida.*

Vanise: *As palavras não têm vida. Olha isso! Mas a gente fala as palavras. Então a gente não tem vida? As palavras conversam?*

Marcos: *Não.*

Vanise: *Por quê?*

Marcos fica com vergonha. Abaixa a cabeça... Roda a bola nas mãos... Sorri timidamente... Olha para a turma e para baixo... Decide não responder.

Vanise: *A Ellen e o Daniel falaram coisas assim, que eu tô... Tu achas que a palavra conversa?* (Pergunta à Marcos que está com a bola da vez)

Marcos balança a cabeça dizendo que não.

Vanise: *Por que não?*

Marcos: *Porque elas não têm boca.*

Vanise: *Mas a Ellen falou que a gente é que dá boca às palavras. A gente fala as palavras? Será que a boca das palavras é a nossa boca?*

Turma: *Não. Não. É tia. Não é.*

Davi: *Eu acho que elas conversam sim. Porque quando a gente vai juntando a gente consegue formar uma palavra. E a gente lê e escreve. A gente junta os pedaços e a gente lê.*

Turma: *É. A gente lê. A gente escreve.*

Vanise: *Hum... será que isso tem a ver com o que o Daniel falou? Que as palavras têm vida?*

Turma: *Não. Nada a ver.*

Aluno: *As palavras não falam. As pessoas explicam as palavras.*

Jonas: *Algumas palavras guardam segredos...* (ANEXO I)

Neste trecho, podemos ver a professora por meio de um perguntar insistente problematizar com os participantes o texto do livro *A conversa das palavras*. Ela provoca a cada afirmação, devolvendo a cada um a sua palavra em forma de pergunta, recolocando aquilo que cada componente do grupo afirma na conversa. Não podemos dizer que há nesse exercício dialógico sobre a palavra e com a palavra uma prática discursiva aberta ao acontecimento? Ao brincar com as palavras

abertos na busca/escuta de múltiplos e diferentes sentidos, numa atividade do uso da linguagem, não estariam experienciando um encontro com um mundo misterioso, plural de signos e sentidos, numa pluralidade de séries descontínuas? Não estariam professora e alunos expectantes ao próprio acontecimento da aprendizagem ao decifrar signos?

Um *diálogo como conversa*, podemos afirmar, não é uma atividade que tem por finalidade a discussão dialética de um sistema representativo da linguagem e do mundo, mas um exercício aberto e livre que dá força aos participantes; ele é o compartilhar do pensamento dando-lhe voz, numa comunidade de indagação que “é uma constelação que flutua no infinito universo numa rede de relações variáveis que coexistem. E que cada integrante da comunidade traz consigo um mundo diferente e ele próprio é a chave que permite decifrá-lo” (LÓPEZ, 2008, p. 92).

Sendo assim, LÓPEZ (2008, p. 92) nos faz um sublime convite: “de conceber o diálogo para além da identidade e totalidade, um diálogo que seja produção de sentido, e não esteja preso na contradição ou na falta, um diálogo afirmativo que não progrida pela contradição, mas pela composição”, ou seja, um *diálogo como conversa*, que ainda que haja consensos ou dissensos que o que gere pensamento seja a diferença.

Logo, é importante afirmar que esse modo de viver dentro do projeto tem nos permitido inaugurar algumas maneiras singulares de conceber e habitar certos conceitos e práticas no campo da educação e da filosofia, e que circulam dentro da escola muitas vezes impostos verticalmente via um sistema educativo que tem em sua lógica capitalista processos de escolarização excludentes e que reforçam a vivência no tempo/espço público da escola de maneira privada e individualista.

Quando nos propomos desenvolver o projeto, aos poucos tivemos a oportunidade de sentir no corpo o vibrar de cada conceito, ideia, pensamento, palavra durante a realização das chamadas experiências de pensamento.

Sendo assim, esse percurso foi nos abrindo mundos, outras formas de pensar a escola, os movimentos de ensinar e aprender, como também nosso saber/fazer de professora e a própria vida pessoal, das quais estamos sempre em contato com o mundo e com outros. E de que maneira esses encontros tem acontecido? De que forma eles têm nos afetado? Em que medida esses “acontecidos”, no projeto, tem promovido movimentos de transformação e autotransformação?

Pensar o projeto e esses movimentos nos desafiam a pensar os encontros, e especialmente o que sabemos/fazemos nele, e que força esse fazer/saber que se inaugura junto com a novidade de um projeto filosofia com crianças, ampliado a todos os alunos do ensino Fundamental na escola pública no município de Duque de Caxias nos tem provocado a pensar o que fazemos na/da/com a escola e por que fazemos o que fazemos e de que outras maneiras possíveis podemos habitar diferentemente ao que sabemos ou fazemos até então?

No meio de tudo isso está algo que tem me inquietado a partir no meu encontro com o projeto, neste caso o diálogo presente na escola, por meio do qual podemos compartilhar nossos saberes e fazeres.

E ao abrir uma escuta atenta ao que é falado pelos alunos, que num gesto infantil e original, no qual tentam dar a voz ao que estão pensando, me pergunto: de que maneira temos acolhido este gesto? Aqui buscamos afirmar essa acolhida por meio de um *diálogo como conversa*.

Mas o que esse exercício com dimensão filosófica tem potencializado de maneira pública, igualitária, dentro de um tempo escolar de estudo entre escola básica e universidade, por meio de experiências de pensamento num processo de abertura e liberdade que dá vida ao que está desvitalizado? Isso é o que pensaremos a seguir...

3 BORDAS, VAZIOS E INFÂNCIAS¹²: O RESSOAR DE UM DIÁLOGO COMO CONVERSA?

Numa manhã de inverno, logo cedo na Escola Joaquim da Silva Peçanha, em Duque de Caxias, Rio de Janeiro, já preparada para mais uma experiência de pensamento com as crianças, desta vez com a turma 101, fui surpreendida por um acontecimento muito instigante e curioso que me atravessou, convidando-me a mais uma vez perceber quão importante tem sido dar lugar a uma escuta, a um cuidado e a uma espera, pondo-me numa atenção ao que as crianças têm a nos dizer sobre o mundo, a vida e sobre nós mesmos.

Nesta experiência, o exercício proposto para aquelas crianças de seis anos era de olhar uma imagem ambígua que continha, aparentemente, duas figuras: um pato e um coelho. Acordamos que todos os participantes, sem contar para os colegas o que estavam vendo, desenhassem em uma folha de papel o que conseguiram enxergar na imagem.

Logo após o desenho, todos tiveram a oportunidade de apresentar o que tinham desenhado a partir da imagem. A maioria dos participantes apresentou o desenho de um pato, e alguns poucos desenharam um coelho, cada um a seu modo.

Todavia, duas coisas sobressaltaram aos nossos olhares fixos no formato do coelho e do pato. Num canto da sala, ajoelhado e debruçado sobre o pufe amarelo e aparentemente envolvido no que estava desenhando, estava Iago, um menino de seis anos, que, enquanto os outros apresentávamos nossos pensamentos desenhados na folha de papel, se demorava em sua tarefa detalhada sobre o que tinha visto.

Ao perceber que todos já tínhamos apresentado os nossos desenhos, Iago, ao terminar, colocou seu desenho no chão ao lado dos demais. Era muito diferente: não era nem um pato nem um coelho. Ao olhar seu desenho, perguntei o que tinha desenhado e ele nos disse com sua voz tímida: “*uma televisão*”.

¹² Partes deste capítulo foram apresentadas por mim na intervenção intitulada “Iago e Lucas, bordas e vazio: O que ressoa em nós?”, durante o VII Colóquio Internacional de Filosofia da Educação – O que pode a escola hoje em nossa América?, 03 de setembro de 2014, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ.

O interessante é que Iago, um menino alegre e com uma inquietude própria da infância, como muitos outros meninos, mesmo ainda pequeno, já carrega na escola a marca daquele que “ainda não” consegue desenvolver as propostas pedagógicas de alfabetização previstas para os alunos de sua idade, e segundo seu relatório descritivo de desempenho escolar do primeiro bimestre, a professora nos relata que ele apresentou situações em seu comportamento e em sua maneira de pensar que necessitariam ser “controladas” através do diálogo conduzido pela professora durante o ano letivo para que sua aprendizagem pudesse acontecer de maneira favorável. Ou seja, o que se diz tratar-se de um “aluno com dificuldades”.

Eis o desenho do Iago:

Figura 6 - Desenho da televisão de Iago.



Fonte: Arquivo Pessoal, 2014, Rio de Janeiro/RJ

Naquele instante, todos fomos surpresos e convidados por aquele acontecimento a dar vez, voz e escuta ao que Iago havia tranquilamente desenhado, perguntando-lhe onde estava, na imagem do pato/coelho que todos tínhamos compartilhado, a televisão que ele havia desenhado. Ele tinha reparado em algo que nenhum dos outros tínhamos reparado: as bordas do cartaz em que estava o desenho, que de fato tinha o formato retangular de uma televisão.

Figura 7 - Formato da TV na borda amarela da imagem.



Fonte: Arquivo Pessoal, 2014, Rio de Janeiro/RJ.

Então, percebemos que Iago havia enxergado algo que ninguém tinha percebido; de certa forma, seu olhar tinha ido para além das imagens rabiscadas no papel, ele estava atento às *bordas* da imagem, aos contornos, aos detalhes, ao aparentemente sem importância.

Ao mesmo tempo, o olhar do Iago encorajou outras vozes: Lucas, de seis anos, que havia desenhado algo também diferente, tomou coragem e novamente falou para dizer, desta vez, que havia desenhado um macaco em cima da árvore. Curiosos e surpreendidos pela sua mudança, convidamos aquele menino que nos mostrasse onde estava o que via, e então, apontando com seu dedinho polegar para o espaço em branco do papel, nos disse afirmando com toda segurança e potência: - *Está aqui! Não está vendo?*

Figura 8 - Lucas apontando onde vê o macaco na árvore.



Fonte: Arquivo Pessoal, 2014, Rio de Janeiro/RJ.

Nos encontros durante as experiências de pensamento Lucas se apresenta como um menino também alegre e carinhoso e que gosta muito de conversar e sempre participa com suas ideias e comentários. No cotidiano da sala de aula, em seu relatório descritivo de desempenho escolar do primeiro bimestre, ele é apresentado pela professora da turma como um aluno em processo de alfabetização e que tem cumprido com a proposta elaborada para seu ano de escolaridade não dificultando nem o seu processo de aprender, nem o dos colegas da turma.

Eis o desenho do Lucas:

Figura 9 - Desenho do macaco pendurado numa árvore de Lucas – 7 anos.



Fonte: Arquivo Pessoal, 2014, Rio de Janeiro/RJ

O que pode nos acontecer em encontros (ou desencontros?) com meninos como Lucas e Iago quando nos convidam a acolher outras maneiras de dialogar na forma de uma conversa na escola? Como acolher essas vozes outras que nos surpreendem e nos apresentam o que parece insólito, inesperado, marginal?

Resulta-me evidente que a aparição dessas vozes só tem sido possível a partir do espaço criado em nossa escola pelo projeto *Em Caxias, a filosofia encaixa?* na medida em que ele nos convida a perceber outras vozes, a atentar para a infância, a nos preparar para escutar mais do que para falar e para assim poder perceber que existem outras maneiras de nos relacionarmos com a vida que se afirmam na escola.

Na minha dissertação de mestrado – *Filosofia com crianças na escola pública: possibilidade de experimentar, pensar e ser de outra(s) maneira(s)?* (2011), tive a oportunidade de descrever um pouco de minha trajetória de formação e como o saber/fazer do projeto potencializou alguns desejos que já existiam, um deles se

materializava com a possibilidade de reinventar minha prática pedagógica, provocando mudanças em meu modo de habitar o mundo, dentro e fora da escola.

Aquela cena anterior, que descreve a turma em sua maioria escolhendo o pato ou o coelho para desenhar, na folha de papel, me faz lembrar um trecho daquela escrita e me faz também pensar nas maneiras como vamos nos esforçando e realizando escolhas no fazer pedagógico firmadas em um desejo cotidiano de realizarmos propostas e atividades que de fato contribuam com a sua melhoria. Eis o que eu afirmava na dissertação:

Na escola, nós professores recebemos a todo o momento orientações baseadas em teorias e métodos que visam à superação do fracasso escolar e a promoção da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem na escola. Todavia, por sermos sujeitos singulares e ao mesmo tempo multidimensionais, recebemos tais orientações, e modificamo-las a partir da nossa compreensão. Com isso estamos a todo tempo comprometidos e envolvidos na busca de uma melhor maneira de potencializar as relações que perpassam o cotidiano escolar. Então, ao escrever sobre as transformações ocorridas com os sujeitos participantes do projeto de filosofia com crianças na escola pública, não podemos esquecer e de citar que muitos de nós, profissionais da educação, temos como exercício diário a tarefa de captar as propostas educacionais e remodelarmos conforme nossa percepção. Tenho sempre defendido nos encontros de formação do projeto que na escola muitos de nós professores estamos comprometidos com a educação pública e sua qualidade. Se desconsiderasse os esforços que temos empreendido para a melhoria do ensino e da aprendizagem escolar, não acredito que estaria aberta para a possibilidade de participação do projeto de filosofia com crianças. Participar deste projeto inicialmente demonstrou que existe no interior de muitos de nós professores e alunos a abertura e a vontade de cotidianamente construir um *espaço/tempo* escolar mais digno, potente, alegre, criativo que favoreça a tão esperada emancipação social. (GOMES, 2011, p. 15-16).

Porém, estes esforços por melhorar a escola pública estão impregnados de saberes e fazeres que delimitam nossa visão como foi narrado no primeiro capítulo deste trabalho.

Necessitamos de exercícios para estar com os outros, colegas e alunos, de uma forma menos formatada pelos dispositivos que habitam a escola. Precisamos dar mais voz à vida que habita essa mesma escola, num constante exercício de esvaziamento e transbordamento impulsionado por experiências como as de Lucas e Iago. Trata-se de desprendermo-nos do que nos fixa e nos ata a objetivos formais e formalizados para dar voz e ouvida à vida que quer encontrar expressão na escola.

Talvez, seja esse desejo, uma sensibilidade ou potência inicial de abertura por parte dos professores e professoras que habitamos a escola pública, que nos faz acolher propostas como o projeto de filosofia. Seria o projeto de filosofia um espaço para poder encontrarmos-nos com nossas mais profundas expectativas e desejos em quanto professores da escola pública? O filósofo italiano Giuseppe Ferraro¹³ afirma que a vivência da filosofia nos permite sermos verdadeiramente o que somos. Será que no ambiente de uma escola pública o exercício da filosofia permite aos professores sermos verdadeiramente o professor que somos?

Sendo assim, ajudariam esses encontros na escola com o projeto de filosofia uma maneira de olhar o que somos para pensar se estamos sendo o que verdadeiramente somos? Seria uma maneira de olharmos e escutarmos a nós mesmos buscando o encontro com outros olhares e outras vozes para entender e transformar o que estamos sendo convidados? Será por isso que alguns professores recusam o convite, na medida em que ele os enfrenta a um olhar a si próprios que preferem não perceber? O que de dialógico existe nesses encontros e nessa possibilidade de confronto com nós mesmos? Seria a filosofia uma maneira de nos encontrar com o que somos, por meio do diálogo como conversa, que afirmamos quando nos encontramos com outros nas experiências de pensamento?

3.1 Nas Bordas dos Confinos da Cidade...

O projeto *Em Caxias, a filosofia en-caixa?* também tem se afirmado como uma proposta de encontro, acolhida e amizade *entre* dois territórios distintos, universidade e escola pública de ensino fundamental (localizada na periferia da cidade), provocando entrelaçamentos por meio de muitos movimentos, pensamentos e conversas sobre as quais “não nos interessa precisar onde se inicia ou acaba uma ou outra, mas sim o que acontece *entre*” (DIAS, 2014).

No artigo “Trajetórias poéticas por entre formação, arte e escola básica”, que compõe o livro *Políticas e poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas)*

¹³ Giuseppe Ferraro é professor da Universidade de Napoli, Itália. Ele pratica filosofia em escolas, prisões e outros locais fora da universidade. Essa fala foi feita em apresentação em curso de formação do NEFI em julho de 2014.

(RIBETTO, 2014), a professora Rosimeri Dias¹⁴ nos apresenta um sentido interessante da palavra *entre*, que nos ajuda pensar a potencia e a materialidade que têm sido os diálogos como conversas nos encontros e estudos desses territórios diferentes, dizendo que:

A palavra 'entre' não é simplesmente um termo ingênuo ou uma preposição que indica o espaço de um lugar a outro. É essencial por indicar uma relação entre territórios distintos: escola básica e universidade, próximas e também afastadas, embora tenham como objeto a produção do conhecimento. Suas dimensões, tempos e modos de funcionamento se constituem de maneiras afins e diferentes. No *entre* se assemelham e se distanciam. Muitos de nós já vivemos esses territórios de forma distintas, e como aluno, e como professor, e como gestor, e como pesquisador, e e e e. Com isso, destacamos que nosso trabalho é com a escola básica, fora da dimensão dicotômica que usualmente acontece nas pesquisas em educação, que separam sujeito e objeto, escola e universidade, aprende e não aprende etc. Estar *entre* não faculta o uso do 'ou ou ou', que exclui, nem do 'e' como somatório de elementos sobrepostos, mas nos fala de um 'e' que é aceção de se tornar outro, um devir (Deleuze & Guattari, 2002). Devir contém a possibilidade de transformação permanente, de outras subjetividades em constituição. (DIAS, 2014, p.34)

Como podemos perceber a força de habitar o *entre* de dois territórios distintos nos possibilita um movimento de abertura com olhar atento quando decidimos trilhar um caminho rente ao chão, que nos apresenta e convida a viver encontros entre escola básica e universidade via projeto de filosofia, permitindo escolher também em que medida nos aproximamos ou afastamos dos modos, tempos e dimensões de funcionamento destes territórios, tendo em vista o fortalecimento de uma permanente transformação de subjetividade em constante devir. Ou seja, habitamos um espaço entre espaços, atentos aos devires outros de um professor ou uma professora desejante de ser o que ela é.

O *entre* pensado a partir do diálogo como conversa no projeto de filosofia que tem promovido encontros entre a escola básica e universidade, permite também pensar que, nesse fluxo, uma e outra abrem uma dimensão para hospedar vozes que nelas ressoam mas que no cotidiano da escola não são ouvidas. E fazendo coro com Walter Kohan, coordenador do projeto, quando num texto em que apresenta Giuseppe Ferraro como uma das referências do projeto, afirma que precisamos:

¹⁴ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Processos Formativos e Desigualdades da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Campus São Gonçalo.

... levar a filosofia para fora dos muros da universidade, de pensá-la nos confins da cidade, na periferia, nas bordas, nos extremos, ali onde ela parece ter estado sempre ausente e não poderia está-lo uma vez que esse lugar é seu lugar mais próprio, mais significativo, mais vital. Aprendemos que ela é uma e a mesma coisa ali onde se a pratica, onde se encontram os amigos para pensar juntos. Exatamente isso aprendemos de Giuseppe: que a filosofia só se pode praticar entre amigos, por que ela é, mais do que um desejo, ou amizade pelo saber, um saber de desejo, busca e amizade. Os filósofos – de qualquer idade, classe, gênero ou etnia – não filosofam juntos porque são amigos, mas se tornam amigos quando filosofam juntos, sabem o que é amizade, ao filosofar. (KOHAN; OLARIETA, 2012, p. 39-40).

Desde a chegada do projeto, somos convidados a pensar e a viver uma certa maneira de dialogar como conversa entre dois espaços/tempos institucionais: os da universidade e escola, lado a lado, trocando fazeres/saberes, numa posição mais horizontal através de uma certa relação de amizade que se expressa através de uma outra maneira de se relacionar que não tínhamos vivido até então entre as duas instituições e também entre as pessoas que as habitam. Seria esse encontro amigo um caminho que se abre para outras formas de dialogar/conversar no interior destas instituições? Seria o projeto de filosofia uma porta para novos encontros, mais horizontais, abertos e reflexivos na relação entre escola e universidade públicas?

O que fez lago se arriscar a fazer um exercício de olhar as bordas e não simplesmente o conteúdo desenhado e sentir-se confiante para compartilhar esse olhar com seus colegas e a professora da turma, seria um exemplo do que permite ou possibilita essa aproximação amorosa entre as duas instituições? Poderia este encontro amigo promover novos encontros ou formas de relação mais amigas e amáveis, indo assim para além do que está fixado e imóvel, gerado pelo afastamento entre a universidade e as instituições de educação básica? O que esse encontro tem nos possibilitado ver (escutar, tocar, sentir) para além das bordas, dos limites entre a universidade e escola básica?

É importante ressaltar que o que está em jogo é algo bastante simples e concreto: um modo de habitar a escola, e não como dizem os discursos hegemônicos no campo da educação, muitas vezes produzidos pelas próprias universidades, que nos apontam propostas “mirabolantes” e “abstratas” para tentar dar conta dos nossos afazeres cotidianos da escola.

Por sua vez, na escola, em geral, recebemos estas grandes propostas como meros receptores ou como ratos de laboratório de “científicos” ou “teóricos” que vem à escola comprovar suas teorias sem sequer nos considerar interlocutores válidos para pensá-las. Sentimos a distância, na prática e no discurso, de discursos que não

tendem pontes “entre” duas instituições postas a dialogar de igual para igual e se colocam por cima e distantes do “chão” da escola.

De certa forma, ao tentar reproduzi-los, perguntamo-nos em que se transformam os participantes da escola nesses exercícios? Em que se transforma um professor, um aluno, quando é visto como aquele que não é capaz de pensar por si mesmo, e tão somente se torna um “executor” de programas já pensados, já planejados na esfera das instituições ou os governos? Nesse contexto, que imagem surge e se afirma da escola pública? Até que ponto fixamos e imobilizamos nossa atuação para tentar dar conta de tais propostas? Até que ponto através delas nos afastamos mais dos professores que somos?

3.2 “Patos/Coelhos” que Fixam a Visão...

Outro ponto de fixidez de nossa atuação na escola ao tentar pensar as propostas e programas governamentais, seria as críticas destinadas à escola, tendo em vista os “bons ou maus resultados” apresentados pelas avaliações do desempenho escolar. Estes apontam a escola como sendo uma instituição que, numa visão geral de alienação, reproduz situações de “fracasso” e “sucesso”, uma escola reprodutora das desigualdades sociais que, inconscientemente, constrói uma suposta visão “ingénua” de que todos têm as mesmas condições e oportunidades na vida social. Ou seja, a escola pública fica estigmatizada como uma instituição incapaz de oferecer aos alunos as condições adequadas para eles se saírem bem nas tais avaliações nacionais e internacionais de desempenho escolar. Escola e professores somos os grandes vilões do fracasso nos índices de rendimento escolar e, mais ainda, em propiciar um espaço de pensamento aos que a habitam.

Penso então, quanta importância temos dados a estas visões mais globalizantes e desqualificadoras da função da escola e quais as implicações disso em nossa prática pedagógica. Parece que estamos engrampados num círculo vicioso e assim cumprimos a profecia do fracasso que contribui também para fixar nossas visões na alternativa do “pato/coelho”, isto é, apenas nas finalidades/intenções educativas, nos impossibilitando de ir às bordas com fez lago ou de ver o entre como fez Lucas, que nos convidam a outras maneiras de

olhar/escutar. Seguimos os discursos que nos colocam na posição de incapazes e, claro, confirmamos na prática diária nossa incapacidade pressuposta.

Sendo assim, em que medida ao internalizar essas visões coisificantes da escola não as reproduzimos e consolidamos em nossa própria prática? Em que medida quando reproduzimos essa lógica instituinte não acabamos fazendo o que não queremos fazer da escola?

Recentemente, folheando uma revista de grande circulação (*Filosofia: Ciência e vida*) e que mensalmente recebemos na escola, li na sessão de Filosofia da Educação um artigo intitulado: “Bourdieu: Escola e dominação”. Neste artigo, os autores João; Silva (2014, p. 15) fazem referência às experiências dos *agentes sociais* que influenciam no “sucesso” ou no “fracasso” escolar, numa perspectiva bourdieuiana, ressaltando que:

Portanto, o sociólogo Bourdieu revela que a instituição escolar sofre influências de uma classe dominante, que legitima um capital cultural específico, ainda que se defendam na contemporaneidade princípios democráticos e de uma escola inclusiva. As diferenças entre os êxitos escolares originam-se de inúmeras variantes condicionadas pela classe mais favorecida. As situações de “fracasso” e “sucesso” escolar provêm de uma escola reprodutora das desigualdades sociais que, inconscientemente, constroem uma visão dogmática de que todos têm as mesmas condições e oportunidades na vida social. (SILVA, 2014, p.23).

Então, as conversas do que fazemos e do que devemos ou não fazer enquanto professoras da escola, juntamente com a leitura da crítica da revista, fizeram-me pensar na leitura que fazia de Masschelein e Simons (2014), pois logo no início do livro *Em defesa da escola: uma questão pública*, os autores realizam uma breve abordagem das acusações, demandas e posições que a escola enfrenta. Como exemplo de uma das acusações mais frequentes, os autores afirmam que:

A *alienação* é uma acusação recorrente dirigida contra a escola. Essa acusação existiu e continua a existir em diversas variáveis. As matérias ensinadas na escola não são “mundanas” o suficiente. Os temas são “artificiais”. A escola não prepara seus alunos para a “vida real”. Para alguns, isso significa que a escola não leva suficientemente em conta as necessidades reais de mercado de trabalho. Para outros, isso significa que a escola coloca ênfase *demais* na ligação entre a escola e o mercado de trabalho ou entre a escola e as exigências do sistema de ensino superior. Essas preocupações, assim dizem os críticos, tornam a escola incapaz de proporcionar aos jovens uma ampla educação geral que os prepare para a vida como um adulto. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 13, grifo dos autores).

Lançando um olhar mais cuidadoso neste capítulo, e nestas críticas sobre a escola, pude perceber o quanto tudo isso tem atravessado o exercício de ser uma professora de escola pública. Penso sobre o quanto de audiência uma professora possa dar a estas visões mais globalizantes produzidas pelas universidades influenciando os grandes programas governamentais sobre a função da escola e quais as implicações subjetivantes disso em uma prática pedagógica, assim como em um olhar fixado no pato/coelho que parece ter dificultado ver além dos desenhos e abrir outras possibilidades de diálogo/conversa na escola assim como é proposto, por exemplo, no projeto de filosofia.

Penso, também sobre como estas formas de pensar a escola tem nos ocupado no sentido de reproduzir o discurso da importância da avaliação da aprendizagem, produção de resultados e índices de desempenho escolar, sem perceber que temos distanciado o olhar do quanto de vida de fato temos vivido no cotidiano da escola ou de quanto de vida deixamos passar nela.

No que diz respeito ao discurso da aprendizagem, podemos nos ajudar de Gert Biesta, escritor do livro *Para além da aprendizagem: Educação democrática para um futuro humano* (2013, p.29-53) que disserta no primeiro capítulo intitulado “Contra a aprendizagem: recuperando uma linguagem para a educação numa era da aprendizagem” sobre a importância de cuidar a linguagem que se afirma na educação, uma vez que ela (a linguagem) torna possíveis ou impossíveis alguns modos de dizer e fazer.

Biesta, então, propõe reinventar uma linguagem para a educação que responda aos desafios teóricos e práticos com que nos defrontamos hoje em dia. Todavia, neste mesmo capítulo ele afirma que a linguagem da educação tem sido em grande parte substituída por uma linguagem da aprendizagem. E quais as implicações desta substituição? Para Biesta, o problema desta substituição ocorre porque,

a nova linguagem da aprendizagem tem facilitado uma nova descrição do processo da educação em termos de uma *transação econômica*, isto é, uma transação em que (1) o aprendente é o (potencial) consumidor, aquele que tem certas “necessidades” em que (2) o professor, o educador ou a instituição são visto como provedor, isto é, aquele que existe para satisfazer as necessidades do aprendente, e em que (3) a própria educação se torna uma mercadoria – “uma coisa” – a ser fornecida pelo professor ou pela instituição educacional, e a ser consumida pelo aprendente (BIESTA, 2013, p.37-38, grifo do autor).

Parece que essa é a lógica fortalecida pelo discurso da medição dos resultados da aprendizagem, dos índices de desempenho dos estudantes e tais procedimentos nos quais o aprendente, como potencial consumidor, não obtém todo o resultado que é capaz e então a culpa recai sobre os professores que não provêm ele com o que precisa para se dar bem, para ser um bom consumidor dos testes e avaliações escolares.

No entanto, os diálogos como conversas durante os encontros nas experiências de pensamento na escola, bem como uma outra maneira de aproximação e amizade com a universidade, tem nos convidado a problematizar as verdades desses discursos maiores sobre a escola e esses discursos atuais da aprendizagem que estabelecem uma relação economicista no chão da escola. Por isso, também problematizamos a trajetória de formação de uma professora que é conduzida a introduzir aquela linguagem e pensamento economicistas no seu cotidiano escolar. Nessa tensão também estávamos nós quando em 2007 decidimos acolher em nossa prática pedagógica o projeto de filosofia que nos proporcionou outras formas de habitar nosso exercício de saber/fazer professora.

Como já afirmamos, esses mesmos discursos da aprendizagem, que têm gerado muitas críticas à escola, tendem a colocar sempre o foco no “fracasso” quanto ao processo do ensinar e do aprender.

Quando penso no sentimento de fracasso que estes grandes discursos produzem, me vem ao pensamento a escrita sensível e poética de Edna Olímpia Cunha¹⁵ que, em sua dissertação de mestrado, realiza um estudo etimológico cuidadoso da palavra fracasso e aponta a possibilidade de, para além da ideia de “mau resultado” que nos imobiliza, realiza o exercício de pensar outros sentidos sobre o fracasso, possibilitando a abertura para experimentar outras práticas. E assim, Edna nos diz que,

Ao apresentar a palavra fracasso com o sentido de “quebrar”, “operar uma quebra no meio de uma coisa” ou “fragor” “ruído de coisa que se quebra”, “de quebrar sacudindo”, o mergulho nas águas profundas da etimologia nos ajuda pensar na possibilidade de um desenraizamento, de uma certa suspensão do sentido que acostumamos a pensar a palavra fracasso para evocar outros sentidos que estão por ser experimentados. (CUNHA, 2014, p. 77)

¹⁵ Professora de Língua Portuguesa e implementadora do projeto *Em Caxias, a filosofia en-caixa?* Na Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha. Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, defendeu em 2014 a dissertação intitulada: *Suspensões e desvios da escrita: travessias da filosofia na escola pública*

Edna nos afirma que podemos transformar nosso sentimento de fracasso como se significasse algo que nos falta para o sentido de uma força vital que nos impulsiona a acolher outras formas de viver o tempo/espço escolar. Ou seja, Edna nos sugere pensar o fracasso como algo que quebra produzindo um ruído, não para consolidar o que já sabemos sobre ele, mas nos convidando a nos colocarmos em de outra maneira no presente, para buscar outras formas de estarmos presentes no presente, de nos interrogarmos e para tentar outros modos de habitar a escola frente aos discursos que nos cristalizam e imobilizam em nossa atuação profissional.

Sendo assim, me pergunto: o que o diálogo como conversa durante as experiências de pensamento têm me proporcionado? Seria também a possibilidade de nos relacionarmos com o fracasso na prática escolar de outra maneira? Seria a possibilidade de considerar o fracasso não no sentido negativo que a palavra carrega ao me deparar com as críticas da escola mas no de operar um “ruído de coisa que se quebra”, e como afirma a professora Edna, dialogando com J. Larrosa? Qual seria, nesse caso, a coisa que se quebra? Quais os ruídos dessa quebradiça? Quais os efeitos? Quais os desdobramentos, as aberturas, os novos inícios, dessa outra maneira de lidar com o fracasso na escola pública?

Não é um ruído estrondoso, dos grandes discursos, que se preocupam em classificar os que “sabem” e os que “não sabem” na escola (...). É preciso sensibilidade, a delicadeza “das orelhas pequenas” (LARROSA, 2009, p.29) para ouvir sons inauditos, captar harmonias mais sutis, mais delicadas (...). Quando nos distanciamos de alguma coisa, olhamos de longe, as coisas parecem ir diminuindo cada vez mais, até se tornarem pontos minúsculos no horizonte. Quando nos aproximamos, corremos o risco de ver o que não víamos, de ouvir o que não ouvíamos, de atentar para detalhes imperceptíveis, de estranhar sons, formas, cores e tons. Não seria esse exercício que de algum modo, a filosofia nos convida?(...)... Criar, inventar outros sentidos, recuperar a força dos detalhes ínfimos, o silêncio, as fagulhas, os restos... As coisas que se quebram, seus pedaços, viver a experiência do que se quebra sacudindo. (CUNHA, 2014 , p. 78).

Então, penso nestas palavras e percebo que o projeto de filosofia tem potencializado outra maneira de relacionarmos com o fracasso na escola. Ele tem aberto as portas para outra maneira de enfrentar o fracasso que nos fragiliza e nos quebra para sacudirmo-nos e ajudarmo-nos a viver de outras formas o tal “fracasso” e assim acolher e escutar com atenção outras formas de pensar e viver a e na escola. E o que tem potencializado a conversa, uma certa maneira de pensar o diálogo na escola a partir do projeto? Seria como um convite de ir para além do

óbvio e do esperado, como com as bordas fez lago na cena anteposta? Ou de olhar para o espaço em branco, como fez Lucas? Seria um convite a experimentar o exercício de um “diálogo fracassado”? Seria isso possível?

As vozes das crianças, com seus pensamentos, sua inquietude diante do mundo, o que desconhecemos sobre elas e de nós mesmos, isso tem nos provocado o exercício do diálogo “fracassado”, ou seja, uma tentativa de estar com o outro tentando traduzir o intraduzível, procurando que ele possa expressar sua voz interior para assim provocar uma “quebradura” com os saberes instituídos, sacudindo as nossas certezas, saberes e fazeres pedagógicos, quando nos encontramos com elas, e particularmente com “as mais pequenas”. Vivemos dessa maneira outro sentido do fracasso, outra relação com as palavras, com a linguagem, um dialogar, conversar, experienciar do (des) encontro... e que (trans) borda...

3.3 O Transbordamento das Vozes Infantis...

Outro aspecto desse modo diferente de dialogar durante as experiências de pensamento que tem nos ajudado e convidado a pensar para além das bordas é a escuta das vozes infantis como a do lago e do Lucas.

Temos sido convidados pelas crianças a pensar a infância não como o que ela deve ser, mas como o que ela é; suas possibilidades de, ao chegar ao mundo, problematiza-lo, ou seja, de criar uma imagem de ruptura, de descontinuidade, de quebra do normal e do estabelecido... para isso é necessário atentar para suas vozes e abandonar a tentativa de que elas logo aprendam a falar o que queremos que elas falem.

Pensar, conviver e dialogar/conversar com a infância na escola tem atravessado de tal maneira aos que a habitamos que esse movimento nos coloca a todo o momento numa experiência de esvaziamento das nossas certezas, provocando muitas inquietações e perguntas. Pois, dialogando com Larrosa, temos visto que,

... a infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de

nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Pensar a infância como um outro é, justamente pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio. Esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não compreendem a nossa língua. (LARROSA, 2006, p.184)

E, concordando com Larrosa, a infância é entendida como esse outro desconhecido que desafia o poder do conhecimento e inquieta as nossas seguranças, assim como Iago, que com seu olhar infantil, nos convidou a ver para além do que víamos, transbordando o exercício que até ali o restante da turma tínhamos conseguido enxergar.

Com isso, temos percebido que precisamos conviver com a infância como se olhássemos para além das nossas próprias bordas. Pois o que já conhecemos e assinalamos sobre a infância ainda procura captura-la dentre desses nossos saberes-poderes; mas essa relação não significa o esgotamento da relação com a infância como outro, mas apenas se reduz ao que já fomos capazes de submeter à lógica de nossas práticas e das instituições que habitamos. Nesse sentido, talvez o projeto de filosofia na escola possa ser compreendido como uma nova forma de relação com a infância.

E com a convivência com os “mais pequenos” tenho experimentado ainda mais: o abandono de pensar que estou *fazendo algo* de controlado e controlável com estes seres estranhos dos quais nada sabemos. Como nos tem dito mais uma vez a professora Edna Olímpia da Cunha com toda sua poesia, no diálogo vivo ao final das experiências filosóficas compartilhadas, com turmas da Educação Infantil: “São eles que têm feito coisas com a gente”.

E que coisas seriam estas pelas quais temos sido tão tocadas a ponto de nos arrastarem para além das bordas do desenho que temos de escola, de universidade, e da infância? Que coisas são essas que têm nos provocado um reencontro com aquilo que somos enquanto professoras? Mais ainda, este exercício de pensamento e diálogo na escolar pública poderia se tornar permanente? Quais seriam as condições para isso? Quais seriam os efeitos ao interior da escola pública de um espaço como esse?

Assim, fico pensando em Iago e na experiência que vivemos juntos. Quando estava diante da proposta de pensar sobre a imagem, ele me traz a sua visão singular do mundo infantil que, de certa forma, transborda o que estávamos pensando, me convidando a repensar o nosso mundo, nossa relação com as

crianças e com outras infâncias. Poderia ter pensado que o que ele falava estava fora do lugar. Poderia ter impugnado sua visão estrangeira da televisão e tentar enquadrar ele na lógica do prevista determinada pelo pato e o coelho.

De fato há muitas crianças na sala e quase todas já só conseguem enxergar nessa imagem um pato ou um coelho. Mas algo da infância parece resistir na figura do lago. O mesmo poderíamos afirmar do Lucas. Algo do olhar estrangeiro infantil continua habitando crianças como lago e Lucas. Será que algo podemos fazer para que essas outras vozes estrangeiras cooptadas pelo linguajar escolar recuperem sua estrangeiridade? Pode ser o dialogar como conversa no projeto de filosofia um espaço propício para essa estrangeiridade?

Estamos aqui nos relacionando à infância também entendida “como símbolo de afirmação, figura do novo, espaço de liberdade”, ou seja, será “uma metáfora da criação no pensamento; uma imagem de ruptura, de descontinuidade, de quebra do normal e do estabelecido” (KOHAN, 2005, p.116). Não seria o dialogar uma forma de criar as condições para que essas outras infâncias sejam afirmadas na escola? E esse encontro de mundos e infâncias não seria possível também a partir das possibilidades abertas pelo dialogar, conversar, experienciar de outra maneira na escola?

É interessante que, com o projeto de filosofia, na escola temos percebido que potencializar o encontro com cada um só é possível “num mundo povoado por outros que não são como nós, um mundo de pluralidades e diferenças, e que esta condição pode possibilitar o sujeito humano, como um indivíduo único e singular tornar-se presença”. (BIESTA, 2013, p.27) De modo que também se trata de uma abertura para a diferença, a pluralidade, as possibilidades dos sujeitos que não estamos em condições de antecipar ou controlar.

Assim, o tornar-se presença da infância não tem a ver com tornar-se apenas uma autoexpressão de um indivíduo, mas com estar em relação com outros, implicando um modo de habitar, uma escuta e uma atenção, chamando à vida o que antes estava desvitalizado (LARROSA, 2008). A filosofia na escola através do dialogar como conversa só se pode fazer presente na abertura aos outros e ao que eles tem para nos dizer e dar a pensar.

São as experiências de pensamento, com alunos e professores, que não cessam de nos convidar a habitar lugares e tempos não vividos na escola até então,

e nos apresentam modos diferentes de dialogar, de olhar, de escutar sensivelmente e compor o mundo.

Quando penso neste movimento de (re) invenção, dentro da própria escola pública, penso que o filosofar, como experiência de pensamento, tem nos possibilitado um exercício de transbordamento, tal como nos propôs Iago, cujo amiguinho Lucas, tão corajosamente, decidiu acolhê-lo e acompanhá-lo ao falar do seu macaco pendurado na árvore, apontando para o espaço vazio, em branco do papel.

Esta cena de olhar para as bordas, e depois tentar enxergar o macaco pendurado na árvore, no espaço vazio, me chama à memória outra cena, outro convite, um exercício de pensamento sugerido por Edna, a mim, a partir de uma outra imagem. Pensemos num copo constantemente transbordando de água; a pergunta que Edna me fez e que qualquer professora pode ser fazer a qualquer momento é se esse copo está se enchendo e/ou se esvaziando?

Este breve exercício, composto a partir de uma imagem, nos ajuda a pensar o filosofar que vivemos na escola pública: um transbordar que proporciona, ao mesmo tempo, uma dupla sensação; por um lado, o sentimento de esvaziamento que fazem ressoar as inquietações e perguntas a partir do que nos inquieta e atravessa; por outro, o de enchimento a partir das novas vozes infantis que surgem a partir do que o diálogo como conversa possibilita no chão da escola.

3.4 Espaço em Branco: Um Convite ao Diálogo do Esvaziamento?

No início do mês de julho de 2014, no encontro de formação promovido pelo NEFI intitulado: “*Infâncias na Filosofia*” tivemos a oportunidade de dialogar com o professor e filósofo napolitano Giuseppe Ferraro. Giuseppe apresentou um objeto chamado diapasão. Ele tocou esse objeto com os dedos fazendo-o vibrar. Enquanto vibrava, encostou o diapasão sobre duas superfícies: uma cadeira de madeira e o piso de ardósia no chão. Solicitou que todos os participantes do curso escutassem com atenção o som do diapasão nas duas superfícies e respondessem qual deles fazia ressoar mais aquele som, em que medida e por quê.

Percebemos que o diapasão ressoava na madeira com muita maior intensidade do que na pedra por aquela ter em sua composição alguns espaços vazios. Percebemos também que, quanto mais oca, mais espaços vazios habitam numa matéria, mais intenso é o ressoar do diapasão.

Enquanto nos convidava ao exercício de pensamento sobre a escuta do diapasão, Giuseppe dizia de maneira atenta e – belíssima! – que, da mesma forma que acontece com o diapasão, podemos ressoar um som ou uma voz que nos toca e nos atravessa, desde que haja em nós um esvaziamento. Esse mesmo movimento de esvaziar\esvaziar-se poderia criar, nos termos de Gert Biesta (2013), um tempo\espaço mundano quando afirma, “que a responsabilidade educacional de nossos dias tem a ver com a “criação” de espaços mundanos, um espaço de pluralidade e diferença, um espaço onde a liberdade pode aparecer e onde indivíduos singulares e únicos podem vir ao mundo.” (2013, p.132) Seria então o diálogo como conversa na escola um espaço mundano onde indivíduos singulares como Iago e Lucas podem vir ao mundo com sua singularidade e unicidade?

De fato, tenho-me sentido inspirada a pensar nessa possibilidade a partir da própria intervenção do menino Lucas que apontamos nas seções anteriores. Foi ele que me fez este convite de pensar as possibilidades de habitar na escola outro tempo/espaço do diálogo de si e com os outros na experiência de pensamento, ao apontar para o vazio na parte em branco do papel desenhado.

Efetivamente, enquanto todos olhávamos para o cheio, para os desenhos dos animais, como a grande maioria da turma, ou para as bordas, como o Iago, Lucas olhava para os espaços em brancos, para o vazio.

E naquele instante, em que o Lucas apontava para o vazio de papel e me convidava a ver outras possibilidades de imagens no espaço branco do papel, senti ressoar em mim os sons de um mundo se abrindo: o encontro de dois meninos – o da escola e o do poeta Manoel de Barros. Ambos trazem a potência do vazio: “o menino gostava mais dos vazios do que dos cheios. Falava que os vazios são maiores e até infinitos” (BARROS, 1999, p.16). São eles, esses meninos, o menino criança e o menino poeta, rompendo com as fronteiras entre os versos de um livro e a própria vida...

Assim, volto à pergunta: O que pode nos acontecer em encontros com meninos como Lucas e Iago quando nos convidam a hospedar outras maneiras de dialogar, conversar e experienciar na escola? Será que, como diz Giuseppe, isso se

aproxima de “ensinar tocando e deixando-se tocar”? Ensinar tem a ver com tocar e deixar-se tocar pela outredade do outro, pela estranheiridade do infante? Educar é um estar à espreita, na espera de si e do outro? Isto é, dar ao outro o seu tempo, o tempo da sua voz para que, ao escutá-la, possamos organizar o vazio interior que o outro ressoa em mim? (KOHAN; OLARIETA, 2012)

Quando penso nas experiências de pensamento, e no movimento constante do transbordar esvaziando que vêm se criando e recriando, penso no que temos vivido até agora na escola, na intensidade de seus desdobramentos, no que temos conquistado com o projeto de filosofia.

Recupero novamente aqui outro momento de uma manhã de julho, quando estávamos numa formação, num sítio, juntos, muitas vozes infantis, adultos e crianças, professores e alunos, para transbordar/esvaziar uma relação, com encontros singulares... Ressoa-me intensamente o que Giuseppe Ferraro quis dizer quando afirmou, nessa mesma experiência, que “*filosofia não é fazer, é ser*”. Entendi no sentido de que a filosofia não é algo externo, que se faz, mas que tem a ver com um modo de ser professora...

E, para isso, não precisamos viver uma busca cansativa de “grandes aparatos tecnológicos”, nem de “grandes propostas metodológicas” com o “selo de garantia do sucesso total”, ou mesmo de achar que estamos fazendo “coisas mirabolantes e salvacionistas” para e da escola. O que é certamente preciso, uma condição sem a qual não parece que possa se dar o encontro, é termos a vontade, o desejo de abertura ao encontro consigo mesmo e com o outro para acolher outras maneiras de ser, pensar e experimentar a escola, a vida.

Para continuar pensando... recorreremos às palavras do velho Sócrates: “Eu, de minha parte, apresento uma testemunha suficiente de que digo a verdade: a minha pobreza” (PLATÃO, *Apologia de Sócrates* 31c). Desse modo, pergunto-me que relação pode haver entre a pobreza evocada por Sócrates e o exercício de esvaziamento que temos vivido com o experienciar o filosofar na escola e com o exercício do diálogo que me proponho a fazer no projeto? Acaso a pobreza material de Sócrates simboliza uma outra pobreza condição do trabalho do professor ou professora?

Essa pobreza evocada por Sócrates traz na memória o sentido de viver o exercício de uma pedagogia pobre proposta por J. Masschelein e M. Simons (2014), quando afirmam:

A investigação e-educativa requer uma pedagogia pobre, uma arte pobre: arte da espera, do movimento, do “estar presente”. Uma arte tão pobre é em certo sentido, cega (não tem destino, nenhum objetivo, não vai a lugar nenhum, nem se preocupa com nada “mais além”, não aspira a nenhuma terra prometida). Em certo sentido, também é surda (não pode ouvir interpelações, nem serve às leis) e muda (não tem lições a dar, ensinamentos a oferecer). Tampouco oferece nenhuma possibilidade de identificação (pode-se dizer que a posição do sujeito – de educador ou aprendiz, professor ou aluno – está vazia). Nem qualquer conforto. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 49-50).

Talvez esta pedagogia pobre, este esvaziamento das certezas e verdades pedagógicas se potencialize com os atravessamentos que tenho vivido até agora no projeto de filosofia, e quiçá através do convite feito pelas próprias crianças e alunos. Muitas vezes me perguntam se o que fazemos na escola é filosofia e por que o fazemos com crianças. Fico pensando: Será que *fazemos* mesmo ou são elas que fazem algo conosco... será que a filosofia é algo que fazemos ou teríamos que dizer melhor que somos ou estamos em filosofia?

Respondemos com outra pergunta que talvez nos convide a um movimento mais potente: o que o encontro com as *infâncias* pode nos ajudar a pensar sobre o *dialogar, conversar e experienciar* numa escola pública de periferia? De que forma o dialogar com elas se volta a uma escuta delas que nos faz repensar o próprio diálogo, seu sentido e sua presença na escola pública?

Sendo assim, junto a essa, outras perguntas também provocam atravessamentos e deslocamentos durante o caminhar rente ao chão de que se abre a pensar o diálogo como conversa proposto no projeto e problematizado nesta escrita: Em que medida experiências de pensamento com estas, e outras, têm nos desafiado a problematizar, suspender, profanar e convidar a uma atenção sobre as verdades e certezas fixadas em uma aproximação entre escola e universidade? Que relação é possível pensar sobre essas verdades e certezas colocadas em questão, potencializado pelo habitar o *entre* desses dois territórios distintos que se entrecruzam via um projeto de filosofia na escola? Que outras maneiras de ser, pensar e experimentar os encontros das infâncias se afirma a partir de outros modos de conversação na escola? É possível dialogar, conversar e experienciar uma atmosfera de igualdade intelectual (RANCIÈRE, 2005) como princípio, dando lugar a diferença? Como acolher os desvios de outro tempo escolar rompendo com a lógica pedagogizante que se perfaz na organização dos trabalhos pedagógico e nas regras

das finalidades sob a divisa de “preparar para o futuro” a caminho de uma suposta igualdade? Nos capítulos a seguir nos ocuparemos dessas questões...

4 UMA PERGUNTA SEM RESPOSTA É DA SALA DO PENSAMENTO?

Professora Vanise pergunta aos seus alunos: *Quem respondeu essa pergunta?*

Renato levanta a mão e responde: - *Professora, esta pergunta não é daqui; é da sala do pensamento.*

Professora Vanise: - *Como assim não é daqui, é da sala de filosofia? Alguém respondeu?*

Lucas: *Tia, é que esta pergunta não tem resposta. E só dá para conversar sobre ela lá na sala do pensamento!* (GOMES, 2011, p. 93-94)

Este episódio aconteceu ocasionalmente, em sala de aula, no segundo semestre do ano, na turma 202 (classe de segundo ano de escolaridade do ensino fundamental) turno da manhã, após a chegada do projeto de filosofia com crianças e me atravessou... Esta turma estava participando do projeto de filosofia desde o início do ano letivo de 2008.

Numa aula, que havia planejado trabalhar a clássica atividade de “leitura e interpretação de texto”, coloquei, como de habitual, duas atividades no quadro, para que os alunos realizassem.

Tinha um texto que os alunos deveriam copiar em seus cadernos e realizar a conhecida atividade intitulada no cotidiano da escola como “leitura silenciosa” e, em seguida, deveriam responder cerca de dez perguntas, com base na atividade anterior. Através das suas respostas a essas perguntas, eles deveriam mostrar a sua compreensão do texto.

Estipulei um prazo para a realização da tarefa e ao final realizamos a correção audivelmente. Conforme eu ia lendo as perguntas, solicitava a algum aluno presente que falasse a resposta que havia encontrado no texto. É importante ressaltar que, durante a correção, havia na sala de aula um barulho ensurdecedor, vindo das “conversas paralelas” que a turma fazia. Eu, a cada instante, entre uma resposta e outra, pedia silêncio a todos. Poder-se-ia dizer que minha tarefa era de uma espécie de confirmação que a resposta oferecida correspondia à resposta “correta”. Se alguém não oferecia essa resposta continuávamos até que algum aluno dera no ponto certo.

Foi nesse momento quando algo inusitado aconteceu... Ao ler a sétima pergunta: “O que é liberdade?”, os alunos espontaneamente fizeram silêncio. E

Flavio, prontamente, com firmeza na voz, disse que não havia respondido aquela pergunta porque ela não tinha uma resposta. Note-se que ele não disse que não tinha encontrado a resposta no texto ou que o texto não fornecia essa resposta. Ele afirmou algo mais forte: que a pergunta não tem respostas, ou seja, ele pressupõe que nem todas as perguntas têm resposta. Foi então que perguntei a outro, e mais outro e outro... E todos tiveram a mesma postura.

Então perguntei o que estava acontecendo, e Flávio prontamente respondeu que aquela pergunta não dava para responder na sala de aula porque ele pertencia à “sala do pensamento”¹⁶

Figura 10 - “Sala do pensamento” – 2008 a 2010.



Fonte: Arquivo Pessoal, 2008, Rio de Janeiro/RJ

Figura 11 - Casa da Filosofia – 2013 a 2015.



Fonte: Arquivo Pessoal, 2013, Rio de Janeiro

Ali, naquele momento algo se abriu na sala. Quantas perguntas, quantas inquietações, quantas perguntas também sem resposta...

¹⁶ Os alunos nomearam carinhosamente a sala de aula destinada aos encontros do projeto como sala do pensamento. Neste espaço foi realizado em 2008, uma obra de reparo com verba da FAPERJ, órgão financiador do projeto. A sala foi totalmente reformulada com pintura das paredes e pufes coloridos.

Diante daquele acontecimento, resolvi acolher o acaso dessa intervenção infantil e permitir que outros modos de dialogar invadissem a sala de aula regular com muita intensidade. Aqueles meninos e meninas, com faixa etária dentre oito e nove anos, estavam dialogando conforme exercitávamos no projeto de filosofia... Pensavam sobre algo comum?

Cada um levantava a sua mão para falar, todos agora em silêncio espontâneo, esperando sua vez de falar e com uma escuta atenta a voz do outro para pensar, juntos, uma pergunta que havia sobressaltado aos olhos de todos, menos os da professora. A sala de aula tinha se tornada a sala do pensamento. Fiquei sem palavras...

Por que ficamos sem palavras quando participamos de diálogos como este que vivi em sala de aula? Seria um momento de esvaziamento de nossas certezas e convicções sobre as coisas do mundo? Seria o desejo de tentar fazer ressoar um vazio repleto de dúvidas e perguntas que nos invade? Será que os diálogos praticados nas experiências de pensar, na sala de pensamento estariam potencializando momentos como este na sala de aula, não apenas na professora mas em seus outros habitantes? Poderia haver, na escola e mais especificamente na sala de aula, outra maneira de experienciar o tempo escolar que aquela pautada pelos cronogramas e planejamentos, pelos currículos e pela campana que separa as horas do “sério” e do “recreio”? Seria a sala de pensamento e agora a casinha da filosofia¹⁷ um lugar para se experimentar outro tempo escolar? Que tempo poderia ser esse, um tempo que nos remitisse ao *skholé*, tempo livre da forma escolar (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013)?

Penso que, neste momento, pude viver um encontro diferente comigo mesma e com os outros, sendo mobilizada na direção de uma busca de compreender um pouco o que se passou, o que tem acontecido quando sou convidada pelos alunos a pensar, ser e experimentar o tempo e o espaço escolar de outras maneiras das que tenho vivido no cotidiano da sala de aula.

Para tentar pensar essas questões que nos circulam com o projeto e minhas questões sobre o que vivemos a partir do diálogo como conversa nas experiências de pensar, na escola, na sala de aula e na casa da filosofia, busco me aproximar mais uma vez de Jan Masschelein e Maarten Simons.

¹⁷ A sala do pensamento foi transferida para a antiga casa do zelador da escola. Ela também recebeu obras de restauração e ampliação. Foi inaugurada em junho de 2013.

Já havia lido anteriormente em uma disciplina de doutorado - Seminário de Pesquisa - algumas ideias de Masschelein e Simons sobre a *skholé*: “School: a matter of form” (2012) e “Experimentum Scholae: o mundo mais uma vez... Mas ainda não terminado” (2012). Estes textos me causaram um movimento de curiosidade e inquietação muito interessante e que fazem lembrar episódios inquietantes como os que narrei no início, aquelas experiências que nos impedem continuar pensando na normalidade do que pensamos habitualmente...

Masschelein e Simons (2012) nos trazem uma relação interessante com a escola, propondo pensá-la no sentido original da palavra e, para minha surpresa, percebi que esse sentido se aproxima muito com o que eu estava vivendo na escola com o projeto de filosofia.

Esta ideia de escola como *skholé* – literalmente “tempo livre”, no sentido de tempo liberado para estudar, para não ter que produzir, para se ocupar de si próprio, mesmo soando ainda como muito enigmática, potencializa meu pensamento sobre o projeto e tudo o que estou fazendo a partir dele.

Uma situação interessante que me ajuda a pensar o movimento que o projeto tem provocado foi quando tive a oportunidade de conhecer, aproximar-me de sua proposta de escola/skholé e sua caracterização da skholé como sendo a instauração da profanação, suspensão e atenção¹⁸.

No ano final do ano de 2012, Masschelein, um professor belga, aparentemente tranquilo, com semblante doce e atento, veio ao Rio de Janeiro, com alguns de seus alunos. E, juntamente com outros quatro professores, Walter Kohan, Jorge Larrosa, Maximiliano López e Win Cuyvers, nos propôs um curso¹⁹ para pensar uma ideia de Educação para todos, a partir de uma caminhada pelas ruas da cidade. Teríamos que observar, através de um roteiro estabelecido pelos professores, a existência de alguns indicadores durante o percurso.

Sendo assim, alunos participantes deste curso deveriam seguir as seguintes orientações: realizar uma leitura prévia dos textos indicados no programa, e

¹⁸ Em seu livro *Em defesa da Escola* Masschelein e Simons criam mais cinco componentes para a figura-escola, a saber: tecnologia, igualdade, amor, preparação e responsabilidade pedagógica. Para este trabalho optei por considerar os três que mais me impactaram para desenvolver o presente argumento.

¹⁹ Curso “Sobre a escola (pública) e o ato educativo ou sobre a experiência da pesquisa como verificação da igualdade. Encontrar uma escola pública em/para o Rio: andar e falar como práticas de pesquisa educativa”, realizado em outubro/novembro de 2012 na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

participar das aulas presenciais e formar uma dupla: um estudante belga²⁰ e um estudante brasileiro. Para realizar o curso, esta dupla teria que caminhar pelas ruas da cidade do Rio de Janeiro com o objetivo de pesquisar e propor uma escola como educação para todos. Durante o exercício, que causou nos estudantes brasileiros muita inquietude, fiquei pensando: o que haveria de *skholé* nesta tarefa? E que relação este curso poderia ter com o projeto de filosofia na escola?

Esta atividade de andar por lugares em que já havia passado²¹ me provocou um exercício de atenção sobre o conhecido/desconhecido sobre o qual busco me concentrar desde o início deste trabalho.

Outro momento interessante foi que a aluna belga e eu estávamos numa relação de suspensão do nativo e do estrangeiro. Precisávamos juntas nos comunicar e realizar o exercício. Não sabíamos falar a mesma língua e, mesmo assim, éramos duas estudantes, alunas numa relação de igualdade, pensando, pesquisando e estudando algo comum, propor uma escola para todos tendo como ponto de partida o Rio de Janeiro.

Seria então esta mesma relação de estrangeiridade que nos acontece quando estamos vivenciando situações em que os alunos, como Flávio, ao afirmar que a pergunta não tinha resposta e que pertencia à sala de pensamento, convida uma professora a pensar sobre questões, como o que é uma pergunta, paralisando “um instante” e provocando o movimento do pensar na sala de aula? Qual a importância e potência da abertura deste instante? Não seria isso uma relação de instante materializada num tempo e espaço de suspensão, profanação e atenção conforme a proposta de Masschelein e Simons, onde,

A escola cria igualdade precisamente na medida em que constrói o tempo livre, isto é, na medida em que consegue, temporariamente, suspender ou adiar o passado e o futuro, criando assim, brechas no tempo linear. O tempo linear é o momento de causa e efeito: “Você é isso, então você tem que fazer aquilo”, “você pode fazer isso, então você entra aqui”, “você vai precisar disso mais tarde na vida, então essa é a escolha certa e aquela é a matéria apropriada”. Romper com esse tempo e lógica se resume a isso: a escola chama os

²⁰ Este curso teve a participação de trinta estudantes de mestrado da Universidade de Louvain – Bélgica

²¹ As ruas do Município do Rio de Janeiro que eu a estudante belga percorremos foram: Primeiro dia: toda extensão da Avenida Salvador Allende/bairro Recreio dos Bandeirantes; Segundo dia: Avenida Dom Helder Câmara/Madureira a Inhaúma; Terceiro dia: início da Rua Cândido Benício/Madureira, até início da Rua Nelson Cardoso/ Jacarepaguá.

jovens para o tempo presente (...) e os liberta da carga potencial de seu passado quanto à pressão de um futuro pretendido planejado (ou já perdido). (2013, p. 36)

Penso que esta experiência de suspensão, profanação e atenção nos afeta, professores e alunos, especialmente aqueles que participam do projeto de filosofia na escola, cria uma espécie de igualdade entre nós, construindo o tempo livre que nos possibilita viver o tempo presente de maneira compartilhada. Quais são as condições que devem existir para que a *skholé* seja evocada e vivida com toda sua potência na escola? Pode o diálogo como conversar criar essas condições para a emergência da *skholé*? Então, como aproximar a ideia de profanação, suspensão e atenção, proposta por Masschelein e Simons, uma vez que seu estudo sobre a escola como *skholé* não se ocupa com a questão do diálogo/conversa ou mais, ainda, parece afirmar uma relação pedagógica na escola que não pressupõe precisamente o diálogo na relação entre professor e aluno na escola?

No exercício com a aluna belga precisei profanar e suspender algumas coisas que havia aprendido com o fazer do professor e do pesquisador, como também estar *atenta* àquilo que via pelo caminho percorrido. Para isso, precisava *profanar* a ideia de distanciamento que o pesquisador precisa manter do objeto pesquisado. Estava pesquisando a cidade e para isso precisava estar vivendo a cidade, caminhando pelas ruas, bem rente ao chão, *atenta* ao que via e registrava de cada lugar, num intenso exercício de *skholé*.

Percebo que este exercício de *profanação, suspensão e atenção* também o temos experienciado na escola com o projeto de filosofia, e que ele não fica apenas restrito à “sala do pensamento/casa da filosofia”. Mas em sala de aula também, pois sensibilizados pelo projeto, somos convidados a experimentar momentos como o do diálogo citado na epígrafe desta sessão, em que precisamos permitir um diálogo/conversa de abertura no tempo presente, tornando algo disponível e comum ao qual devemos estar atentos às coisas do mundo que estão diante de nós.

A leitura do livro de Masschelein e Simons *Em defesa da escola – uma questão pública* (2013), logo de início me causou um espanto, e pensei curiosa: alguém que defende a escola diante de tantas críticas e acusações? Que atitude corajosa!!! Por que a escola precisava ser defendida? Quais as acusações que lhe estavam sendo imputadas? Por que a defesa da escola se tornava uma questão pública? O que os autores estavam afirmando com a palavra ‘pública’? Seria como

no exercício da caminhada pelo Rio de Janeiro, pensar uma escola para todos? Por que uma escola para todos e qualquer um? Que sentidos os autores queriam afirmar com escola pública? O que esta leitura poderia contribuir para pensar o estudo que tenho realizado sobre o diálogo nas experiências de pensamento na escola?

E mais uma vez, pensar as críticas e acusações sofridas pela escola que são apresentadas por Masschelein e Simons me remeteu a minha formação e o quanto de audiência tenho dado a elas.

Mesmo já atuando como professora da escola pública, sempre estava lendo aqui e ali livros e artigos em educação que estão sempre fazendo alguma crítica à escola, e propondo às vezes, “coisas extraordinárias” para que ela possa funcionar “melhor”, sempre tendo em vista o grande objetivo de preparar os alunos para a cidadania, para o mundo do trabalho.

Sendo assim, os diálogos durante as experiências de pensamento que exercitamos na escola com crianças, adolescentes, jovens e adultos de Ensino Fundamental têm nos convidado a pensar a escola para além da preocupação com o que demanda a escolarização dos alunos. Pois, segundo Masschelein e Simons (2013, p. 25), este processo está focado apenas na introdução, iniciação da criança, dos mais novos na sociedade, no mundo, preparando-as com conhecimentos e habilidades especiais a uma vocação profissional.

A *skholé* que habitamos através dos encontros durante as experiências de pensamento têm nos possibilitado viver um tempo escolar para pensar, dialogar, conversar sobre um mundo aberto, *suspendendo-o* temporariamente do seu contexto normal (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 32), *profanando-o* do seu uso habitual (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 39) e estando *atentos* e *presentes* para dialogar no sentido de respeitar, (re) descobrir, (re) encontrar, (re) aprender e (re) inventar a escola e a vida.

Então, a seguir, gostaria de narrar brevemente uma situação que vivemos com o projeto de filosofia na escola que me ajuda a pensar o diálogo como conversa praticado no projeto como um possível exercício de *skholé* – *escola como tempo livre* perpassado por três de oito de seus componentes, a saber: suspensão, profanação e atenção, como um caminho para se (re) inventar a escola, proposta por Masschelein e Simons.

Logo em seguida buscarei aproximar cada um destes três componentes escolhidos de alguns diálogos que temos já transcritos, e que seguirão em anexo, de

experiências de pensamento que apontam a meu ver para a *skholé* proposta por Masschelein e Simons materializada por meio do diálogo como conversa que exercitamos no projeto.

Desejo refletir, aqui, apenas sobre dois momentos dentre vários outros que me vem à memória. Todavia, muitos destes momentos estão devidamente armazenados em arquivos de vídeo para eventuais posteriores desdobramentos de análise após minha pesquisa de doutorado.

Num conselho de classes, no momento de ouvir as professoras sobre a participação das turmas no projeto de filosofia, Flaviana, professora da turma etapa II do Ensino Noturno, nos relatou que uma aluna ficou emocionada e apresentou uma transformação surpreendente em sala de aula após sua participação no projeto. (ANEXO L)

Disse que esta aluna vivia desanimada com a escola e que estava para desistir. Mas que, ao participar pela primeira vez das experiências de pensamento, ela se sentiu aluna de verdade, igual a todos. Segundo relato de Flaviana a aluna desabafou diante da professora e de toda turma, que se sentiu pela primeira vez valorizada e que tudo o que dizia estava sendo ouvido e respeitado por todos. Não existiam ali professores e alunos, mas todos numa mesma posição conversando.

Relatou a professora que esta aluna sempre chegava à escola reclamando da vida e de tudo mais. Porém, durante o diálogo filosófico, isto é, durante a experiência de pensamento, na sala do pensamento/ casa da filosofia, algo aconteceu e mudou a relação dela com a turma e com a escola.

Segundo a professora, a aluna tem chegado à escola aparentemente afetada pelos encontros realizados durante as experiências de filosofia. Sempre aguarda ansiosa outros novos encontros. Participa agora na sala de aula com entusiasmo, sempre avisando os colegas para não faltarem à filosofia. O sentimento de valorização esboçada pela aluna seria uma forma de viver a suspensão proposta por Masschelein e Simons na escola?

Do mesmo modo, num encontro²² que fizemos logo após uma intensa conversa durante uma experiência de pensamento, momento que reservamos para pensar o que passou e planejar os próximos encontros, enquanto ouvia sobre o que

²² Este encontro ocorreu no dia 28/08/2014 e que nomeamos de Pensar a experiência faz parte do arquivo de vídeos pessoal da pesquisadora e do Núcleo de Estudos de Filosofia e Infâncias (NEFI).

falávamos sobre o cuidado que nós, professores, precisávamos ter durante a discussão filosófica com os alunos, para que não ocupássemos a maior parte do diálogo com a nossa voz, a professora Flaviana nos disse que quando entra na “sala do pensamento” ou “casa da filosofia” não se vê professora, mas participante como todos, tentando pensar sobre algo que está posto diante de nós que não havia pensado antes. Disse que aquele espaço ela percebia como diferente do que ela fazia na sala de aula.

Pensando estes relatos potencializados com os encontros que realizamos através do projeto, posso, então, pensar o modo que habitamos o diálogo como conversa. Professoras e alunos durante as experiências de pensar afirmamos a possibilidade de colocar em questão a postura daquele que ensina e daquele que aprende, suspendendo o que somos. Mas como isso seria possível? Como professores, estamos habituados à centralidade da nossa palavra em detrimento da do aluno quanto aos conteúdos serem transmitidos. Os alunos são incentivados a receber esta centralidade apenas respondendo o que os professores julgam já saber sobre estes conhecimentos.

Nesta relação, o foco da narração está no professor tendo como alvo o processo de aprender como produto final, ou seja, essa proposta mantém a relação de desigualdade entre o professor (aquele supostamente sabe) e seus alunos (aqueles que apresentam sua condição de ignorância diante daquele que sabe).

O relato da professora Flaviana aponta para o convite que o projeto nos faz de profanação do lugar de professores que temos habitado nas relações na escola, dando lugar a outras possibilidades, outros encontros com nós mesmos, com os alunos e com o mundo. Trataremos deste tema a seguir.

Então, colocando em questão essa ideia, mesmo sabendo que Masschelein e Simons não se ocuparam em pensar sobre o diálogo, penso que estes dois relatos me ajudam a pensar sobre o projeto de filosofia na escola, particularmente, no compartilhar de nossos pensamentos, através dos diálogos durante as experiências de pensar no sentido de me aproximar da *skholé*, evocando a abertura a uma suspensão do que somos ou do que planejamos ser através da profanação que gera o interesse e atenção ao mundo.

Masschelein e Simons, ao escrever sobre a possibilidade de reinventar o escolar através da construção de um tempo livre, dizem que “criamos a possibilidade de suspensão”, ou seja, de instalar a igualdade desde o início, quiçá tornando

possível o compartilhar com outros numa condição de igualdade, potencializando assim o encontro entre professor e aluno no exercício de aprender, dando vida ao que estava antes desvitalizado.

A seguir trataremos dos componentes da forma-escola, suspensão, profanação e atenção, os quais nos deixam ver outras modos de exercitar o dialogo como conversa.

4.1 O Som Está Dentro ou Fora da Gente?

Neila: - *Quem fez o outro som mesmo?*

Outro menino: - *O Rafael.*

Vanise: - *Foi muito legal. Um som fazia assim e o outro descia assim (fazendo no ar com a mão um gesto em espiral), mas tudo descia prá dentro de mim. Muito lindo aquilo., Muito forte.*

Neila:- *Eu achei interessante também quando a gente fez aquela brincadeira de ocupar o espaço, Lembra? Que não podia deixar buraco e que cada um podia inventar um som e um era escolhido e esse que era escolhido saía da estátua e puxava um som e todo mundo imitava? Aquilo prá mim... Eu achei muito legal! Eu não me lembro quem é que inventou um som assim (imita o som)...*

Menino:- *foi o Washington.*

Neila: *que ninguém conseguia fazer igual... Lembra Washington? E aí na tentativa de fazer igual a ele a gente inventou outros sons E aí a Vanise até comentou que ficou bem interessante... Assim... Sons diferentes juntos... Que não era igual ao dele mas que eram outros e ficou muito legal...E eu , particularmente, teve uma hora que eu fiquei com medo. Foi quando alguém fez um som assim: “úhh, úhhh”(faz o som com a voz imitando), Lembra?*

Meninos: - *Foi o Miquéias.*

Neila: *Quem é o Miquéias? Há... Sei, sei... Então... e aí todo mundo foi andando nesse som: úhh, úhh...e aquilo foi crescendo e eu não sei porque, aquilo mexeu com alguma coisa dentro de mim que a minha reação foi....primeiro parei de fazer o som e de repente eu parei e aí todo mundo parou também....Interessante isso né? Mexeu com alguma coisa dentro de mim... Muito legal....*

Vanise: - *Eu queria perguntar – esse som – ele tá dentro da gente ou ele tá fora?*

Menino:- *Dentro!*

Caio: *Fora!*

Vanise:- *Porque nesses dois exercícios... Foram exercícios que a gente fez som do lado de fora né? O som e o instrumento estavam do lado de fora. Mas a sensação estava do lado de dentro... O som estava dentro ou fora da gente?*

Washington: - *Estava nos dois.*

Vanise: - *Por quê?*

Washington: - *Por causa que um faz o som e aí tá fora, aí tá dentro*

do corpo quando pensa, quando fica ouvindo ele por dentro.

Neila: - *Então é uma mistura... é por fora e por dentro...*

(Washington concorda com aceno de cabeça)

Neila: e essa mistura acontece onde?

Washington: - *Na cabeça.*

Caio: - *No coração*

Caíque: *No corpo.*

Vanise: - *A música?*

Neila: - *Essa mistura do som. Ele falou que é uma mistura do som que tá fora e do som que tá dentro e que o resultado disso é uma mistura do fora com o dentro. E aí eu perguntei: e onde acontece essa mistura? E aí ele respondeu: “aqui” (aponta para a cabeça) e aí o Caio falou “no coração” e aí o Caique falou “no corpo”*

Menino: - *Eu acho que é no coração.*

Vanise: - *Por que você acha que é no coração?*

Menino: - *Porque é uma coisa que flui. Prá mim é no coração.*
(ANEXO D).

Este fragmento faz parte de uma sequência de encontros com a turma 501/turno da manhã(5º ano do Ensino Fundamental), professora Iara. A ideia surgiu a partir do convite que fiz à professora Neila Ruiz Alonzo²³ em desenvolver atividades em parceria com o projeto de filosofia. Neste período eu atuava como coordenadora²⁴ e pensávamos propor com a criançada exercícios de pensamento articulando música e filosofia.

Para iniciar os encontros propomos a leitura do *Livro Negro das Cores* (2011) e selecionamos com provocação as frases finais: “*Tomás gosta de todas as cores*”. “*Ele as escuta e toca.*” A partir daí, fomos convidados a pensar sobre a possibilidade de escutarmos as cores (Anexo B).

No final da experiência, um aluno propôs que no próximo encontro pudéssemos pesquisar a cor de um som. Na semana seguinte, praticamos alguns exercícios relacionados com som/cor/movimento para provocar o pensamento. E mais uma vez envolvidos com a experiência, no final do encontro, foi proposto que na semana seguinte pudéssemos vivenciar a possibilidade de experimentar maçãs verdes e vermelhas para verificar se sabores e cores diferentes da mesma fruta tinham alguma relação com o som (Anexo C).

²³ Professora de música do Colégio Pedro II – Unidade Engenho Novo, doutoranda do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

²⁴ De 2008 a 2010 participei do projeto como professora regente de turma. A partir do ano de 2011 até o presente dada estou ocupando o cargo de coordenadora do projeto de filosofia na Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha, autorizado pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Duque de Caxias.

No terceiro encontro, iniciamos dialogando sobre os exercícios musicais e as nossas impressões deixadas na nossa memória. Durante a conversação surgiu a questão: “O som está fora ou dentro da gente?”. Muitas respostas foram apresentadas e na segunda parte dos encontros fizemos a experiência com as maçãs. (Anexo D)

As maçãs cortadas dentro de duas bacias foram manipuladas de várias maneiras por nós e pelas crianças, sendo comparada à sonoridade de uma bateria de escola de samba. As crianças pegaram as facas para criarem estruturas rítmicas batendo-as no chão, num diálogo musical entre elas e as bacias. A seguir, uma criança sugeriu que a experiência fosse realizada com todos mordendo juntos; primeiro a maçã verde, depois a maçã vermelha ao sinal de uma de nós. Outra criança sugeriu que logo após fizéssemos uma segunda experiência, em que cada uma, individualmente, daria sua mordida, um após outro, sem interrupção. Realizamos as duas experiências na ordem sugerida. As crianças se entregaram inteiras aos sons produzidos: experimentaram formas diferentes de morder, riram com as diferenças dos sons, sentiram, vibraram e descobriram um “piano de maçãs”. Uma das crianças, inclusive, fez uma observação interessante: “podemos melhorar esse piano...” (GOMES; ALONZO, 2014, p. 4)²⁵

Dos muitos atravessamentos que estes encontros trouxeram, um deles foi pensar e interrogar-nos: Estaríamos nós, juntos, a professora de música, a coordenadora do projeto, a professora da turma e os alunos compartilhando outra possibilidade de experimentar o tempo/espço escolar? Este tempo poderia ser comparado ao da *skholé* proposto por Masschelein e Simons?

Masschelein e Simons, no livro *Em defesa da escola: uma questão pública*, quando propõem a forma-escola, dão ênfase a algumas de suas características e ao seu funcionamento tentando justificar e tornar explícito o que faz com que uma escola seja uma escola (2013, p.29).

No capítulo dois, na sessão “Uma questão de suspensão: Uma questão de suspensão (ou libertar, destacar, colocar entre parênteses)”, eles afirmam que

Um primeiro aspecto do escolar: que a construção de uma escola implica *suspensão*. Quando ocorre a suspensão, os requisitos, tarefas e funções que governam lugares e espaços físicos, tais como a família, o local de trabalho, o clube desportivo, o bar e o hospital, já não se aplicam. Isso não implica a destruição desses aspectos, no

²⁵ Este fragmento faz parte do texto: Experiência do Pensamento da Música-Filosofia com Crianças: Cores, Sons e Maçãs por Vanise de Cássia de Araújo Dutra Gomes e Neila Ruiz Alonzo apresentado como comunicação oral no IV Seminário dos Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias – GRUPECI, que acontecerá no período de 24 a 27 de setembro de 2014, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, em Goiânia, Goiás.

entanto. A suspensão, tal como a entendemos aqui, significa (temporariamente) tornar algo inoperante, ou, palavras, tirá-lo da produção, liberando-o de seu contexto habitual. É um ato desprivatização, isto é desapropriação. Na escola, o tempo não é dedicado à produção, investimento, funcionalidade ou relaxamento. (...) De modo geral, podemos dizer que o tempo escolar é o tempo tronado livre e não produtivo. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 32-33)

Se observarmos com cuidado os diálogos destes encontros, podemos perceber que as atividades do projeto, desenvolvidas na “casa da filosofia”, podem potencializar uma aproximação com o formato do escolar proposta pelos autores, uma vez que, as experiências transcritas demonstram outro tipo de relação diferente das que têm sido exercidas no tempo da aprendizagem escolar.

No encontro da música com o filosofar, enquanto realizamos os exercícios, os diálogos, podemos perceber um cuidado em tornar inoperante, mesmo que temporariamente, alguns aspectos desse tempo produtivo escolar na tentativa de possibilitar que algo nos aconteça no tempo presente.

Figura 12 - Experiência de pensamento o piano de maçãs.



Fonte: Arquivo Pessoal, 2013, Rio de Janeiro/RJ

Precisamos de suspensão em muitos aspectos, como por exemplo, das funções e cargos que exercemos dentro e fora da escola (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 32); nossos antecedentes sociais e culturais (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 33); todos os tipos de regras e expectativas sociológicas, sociais e culturais

(MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 35); conhecimentos, talentos e habilidades (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 34); uso de métodos, procedimentos e ferramentas pedagógicas, dentre outros que possam dificultar o filosofar como exercício do pensar.

Tanto nos encontros com a música, como também nos outros encontros do projeto, pensamos o filosofar como exercício do pensar por meio de um diálogo como conversa conosco e com os outros, concordando com o que nos afirma Giuseppe Ferraro sobre a prática de filosofia,

Uma tradução. Um traduzir-se. Filosofia, é traduzir-se no outro, no amigo, na relação, sem introduzir-se mas traduzir-se. Um conduzir-se que está a meio caminho entre o eu e o outro, como comum é a vida de todos e nenhum, própria e imprópria. Imprópria como é a vida do vivente, própria como é a vida que existe. O amigo te traduz na vida como a “philia” que dá vida como o amante para o amado. (KOHAN; OLARIETA, 2012, p. 187)

As palavras suaves e singulares de Ferraro nos indicam que se queremos exercitar o pensamento, o filosofar com intensidade consigo mesmo e com outros num diálogo da tradução do intraduzível, precisamos criar as condições para que isso ocorra num espaço/tempo escolar diferenciado daquele dominado pela velocidade da produção e da aprendizagem. E se conseguimos habitar a escola num “entre parênteses”, tempo livre do presente para experimentar outras formas possíveis de compartilhar a mundo, podemos também viver outros sons, sabores e sensações como o do piano de maçãs²⁶.

4.2 Natal, a Noiva do Sol...

Vanise: - *Ali nós temos a Maria Reilta, nossa amiga lá de Natal. Chegou hoje de Natal. Eu fui hoje de manhã buscar ela...*

As crianças ficam agitadas e falam ao mesmo tempo.

Vanise tenta falar.

Vanise: - *Lá em Caicó, Rio Grande do Norte. Natal.*

Reilta: - *Isso.*

Vanise: - *Em Caicó, né, Reilta? As crianças também fazem filosofia na escola, né?!*

²⁶ A experiência de pensamento entre filosofia e música realizada na escola e que culminou no exercício do piano de maçãs compõe o artigo GOMES, Vanise C.A.D. e ALFONZO, Neila Ruiz. Cores, sons e maçãs: música-filosofia no diálogo com crianças. IXTLI Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación. Volúmen 3 - Número 5 - 2016 p. 49 – 67.

Menina: - *Lá é tudo de natal, lá em Natal?*

Reilta: - *Lá em Natal não é esse natal que vocês conhecem. É o nome da cidade que é Natal. O nome da cidade é Natal. Mas esse natal que você está falando, natal com árvore, com papai Noel, com presentes, não. Não tem todo dia.*

Vanise: - *Mas por que é Natal o nome?*

Reilta: - *Por que é Natal? Não sei. A origem, não sei.*

Vanise: - *Será que tem alguma coisa a ver com alguma coisa do natal?*

Reilta: - *Ah, sei. Porque a... Lembrei. A fundação da cidade ocorreu no Dia de Reis. Dia 02 (dois) de janeiro. Aí a história da fundação é ligada a esse Dia de Reis. Aqueles Reis que vieram no nascimento de Jesus... Que vieram presentear Jesus. E aí, na entrada da cidade tem um monumento com os três Reis. Os três Reis Magos.*

Menino: - *Oh tia, lá nevava?*

Reilta: - *Lá em Natal não. Lá não neva. Lá é bem quente. Oh, deixa eu dizer. Natal olhe. Como é o seu nome?*

Helio: *Helio.*

Reilta: - *Helio olhe Helio. Natal é considerada a noiva do sol, viu?! A noiva do sol, então lá é muito quente. Muito, muito.*

Menino: *Oh tia, lá não faz neve não?(ANEXO E).*

Este encontro aconteceu no início do segundo semestre de 2014, na turma 401 turno da manhã (Quarto ano de escolaridade do Ensino Fundamental). Tínhamos planejado para este dia, pela manhã, a visita de dois professores universitários japoneses que trabalham filosofia com crianças no Japão e desejavam conhecer o projeto de filosofia da escola..

Estes professores participariam de experiências de pensamento com duas turmas. Todavia eles só puderam permanecer no primeiro horário com a turma 502 da professora Iara, pois nosso interprete do inglês, André Borges²⁷ teria que se ausentar por motivo de trabalho e conduziria os professores até o hotel em que eles estavam hospedados.

Como a visita tinha sido agendada, a criançada estava alvoroçada pela visita diferente e distante que receberiam, especialmente, as turmas que participariam da experiência com eles.

Realizamos o primeiro encontro do dia, que foi muito interessante, as crianças demonstraram muita empolgação e alegria.

No entanto, a turma 401, só ficou sabendo da visita dos japoneses, somente quando eles já tinham deixado a escola e a turma entrou na “casa da filosofia”, aí

²⁷ Servidor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Participa do NEFI/PROPED/UERJ e participa do projeto Em Caxias, a filosofia en-caixa? na Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha. No ano de 2014 acompanhado as experiências do pensamento na turma 502 turno manhã-Professora Iara.

percebemos um pouco de decepção nos rostos das crianças. Contudo iniciei falando que outras visitas viriam e que inclusive tínhamos a visita de dois brasileiros: Paulo Souza de Oliveira²⁸ e Maria Reilta Dantas Cirino²⁹.

Neste mesmo instante, algo inusitado aconteceu e as crianças voltaram à animação e muitas pediram vez para falar.

A curiosidade estava sobre Maria Reilta e sua origem: Natal. Parecia que as crianças queriam muito saber se Natal, o lugar em que Reilta morava, era o mesmo da festa cristã natalina do mês de dezembro.

Figura 13 - Conversa da turma 401 com a Prof.^a Dr^a Maria Reilta Natal/RN.



Fonte: Arquivo Pessoal, 2014, Rio de Janeiro, RJ

Naquele momento, minha atenção ficou totalmente inquieta para tentar entender o porquê aquelas crianças faziam tantas perguntas sobre Reilta e sua terra natal, uma vez que as regiões e os estados e capitais brasileiras fazem parte do currículo da área de conhecimento da disciplina de geografia deste segmento do ensino fundamental. E não só isso, temos informações circulando o tempo todo nas mídias de rádio e televisão anunciando notícias turísticas e em geral sobre os estados e capitais do nosso país, inclusive, sobre o Rio Grande do Norte e sua capital.

²⁸ Assistente administrativo Junior da Universidade Unigranrio.

²⁹ Professora do Curso de Filosofia da Universidade do Estado Rio Grande do Norte/ Campus Caicó e Doutoranda Dinter do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Em que este acontecimento nos atravessava naquele momento? Quantas vezes já ensinei esta matéria na escola usando mapas, questionários, aulas expositivas, dialogadas? Por que as crianças demonstravam tanto interesse neste assunto? Por que a da capital de um estado brasileiro tinha ganhado a própria voz? Será que este acaso se assemelhava com a profanação afirmada por Masschelein e Simons?

Na sétima sessão intitulada “Uma questão de profanação (tornar algo disponível, tornar-se um bem público)” do capítulo dois: “O que é o escolar?” (2012), Masschelein e Simons afirmam que a *skholé* é um lugar, um tempo para possibilidade e liberdade e por isso para profanação do ordinário e do usual na escola, e justificam que

Um tempo e lugar profano, mas também as coisas profanas, referem-se a algo que é desligado do uso habitual, não mais sagrado ou ocupado por um significado especial, e, portanto, algo no mundo que é, ao mesmo tempo, acessível a todo e sujeito à (re)apropriação de significados. É algo nesse sentido geral (não religioso), que foi corrompido ou expropriado; em outras palavras, algo que se tornou público. (...)A típica experiência escolar – a experiência que é possibilitada pela escola – é exatamente aquele confronto com coisas públicas disponibilizada para uso livre e novo. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.39-40)

Com isso, podemos então perceber que uma simples pergunta de uma menina curiosa: - *Lá é tudo de natal, lá em Natal?*, ajudou a tornar público, disponível a todos que ali estavam presentes uma matéria da escola que tem sido tratada como conhecimento habitual, muitas vezes de forma utilitária, na intenção de garantir o tempo da produção e da aprendizagem.

Assim também, concordando com os autores da profanação como exercício de forma-escola, no projeto de filosofia, quando dialogamos como conversa sobre algo numa experiência de pensamento, buscamos tornar esse algo um objeto de estudo criando condições para que ele seja explorado, problematizado de outras maneiras possíveis de seu uso ordinário.

Os participantes, uma vez acolhida amorosamente a questão profanadora da menina, proporcionaram ao nosso encontro, um filosofar compartilhado e dialógico, permitindo colocar em jogo algo que se transformou em matéria de estudo, nos convidando a ver o que estava ali e não víamos. E mais uma vez ressoa Giuseppe Ferraro:

Em filosofia se trata a cada vez de ver o que falta naquilo que é para que seja verdadeiro aquilo que é. (...) Esta é uma mudança do olhar. Isto é um vislumbre. Ver o que está faltando no que há, para ver o que está escondido pelo que vê. A ideia não é a coisa vista, mas a coisa que está sendo escondida pela simples presença do que é visto. Não por trás, mas naqueles que veem o movimento que dá a aparência. A ideia é como eu vejo isso em mim mesmo, como me sinto, como eu me sinto a ser um com o que estou vendo. A ideia do mundo é o que me faz sentir um com o mundo. (KOHAN; OLARIETA, 2012, p. 188)

Agora me arrisco ao convite de abertura a um diálogo com conversa a profanar sempre... E pergunto: afinal, Natal é a noiva de qual astro?

4.3 Ouvir e Escutar é Quase a Mesma Coisa!

Aluno: *Eu votei no vermelho, porque ele tem mais a ver com a brincadeira e com a história.*

Vanise: *O vermelho?*

Aluno: *Tia, eu votei no vermelho porque o vermelho tinha mais voto.*

Vanise: *Muito bom. Mais quem quer falar?*

João: *Eu votei na dúvida, porque, sempre os dois já é muito importante pra gente, mas sempre ouvir e escutar é quase a mesma coisa. Então, os dois já ficaria na dúvida.*

Vanise: *Você votou aqui no meio? Você acha que é a mesma coisa?*

João: *É quase a mesma coisa.*

Vanise: *Por quê?*

João: *Porque os dois vai ter que escutar e também ouvir o que a pessoa vai estar falando.*

Vanise: *Entendi.*

_____: *Eu queria saber... olha só. Espera só um instantinho. Depois dessa rodada de ouvir os colegas falando, né... Eu estou ouvindo aqui baixinho, eu estou escutando ou ouvindo, não sei... A Paula, ela quer mudar o voto.*

Alguns alunos dizem: *Eu também, tia.*

Vanise: *Mais alguém... olha só. Mais alguém... quem gostaria... levanta o dedo se quiser mudar o voto. Presta atenção. Mas você tem que dizer porque que você está mudando o seu voto, entendeu? Fala Paula.*

Paula: *Eu quero mudar meu voto, estou com dúvida.*

Vanise: *Então agora ela está em dúvida. Você ficou em dúvida? Quem te deixou em dúvida?*

Paula: *O João...*

Vanise: *Vai lá. Pega uma bolinha e passa para cá.*

Vanise: *Mais quem quer falar?*

Alunos: *Eu! (ANEXO F).*

Retomo mais uma vez esta experiência de pensamento, com um pouco mais de detalhes e tentando buscar aproximação de outros sentidos. Como já narrei anteriormente, ocorreu no início do segundo semestre de 2014, logo após o retorno do recesso escolar no meado do ano. A criançada estava muito agitada e inquieta.

Numa manhã ensolarada de quarta-feira, a turma 401 entrou na casa de filosofia com a sua professora Geovana. Também participam desta experiência Silvia³⁰ e Beatriz³¹. Como houve um atraso da turma na chegada a sala, logo iniciei, conforme tinha planejado. Na disposição inicial, propus a brincadeira do telefone sem fio. Em seguida, como vivência de um texto apresentei o *livro Telefone sem fio* (2010).

Para o momento da problematização, coloquei três tiras no chão em colunas, nas duas tiras de papel, nas extremidades no chão, estavam escritas as seguintes palavras respectivamente: *OUVIR* , *ESCUTAR*. A tira do meio tinha o sinal de interrogação - ? - representando a dúvida.

Os participantes, inclusive as professoras, deveriam pensar nas duas atividades iniciais, e responderem a pergunta: “qual ação está relacionada com os dois exercícios?” Todos receberam um papel pequeno para marcar seu voto.

Durante a votação, percebi que as crianças estavam numa torcida para que os colegas escolhessem o mesmo cartão.

Figura 14 - Experiência de pensamento ouvir ou escutar.



Fonte: Arquivo Pessoal, 2014, Rio de Janeiro/RJ.

³⁰ Professora da Biblioteca e auxiliar da secretaria da Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha

³¹ Bolsista de Extensão da Universidade do Estado do Rio de Janeiro no projeto Em Caxias, a filosofia en-caixa?. Graduanda do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UERJ.

Quando terminou a votação perguntei se alguém gostaria de mudar o voto. Percebi que a maior parte da turma tinha votado no cartão vermelho onde estava escrito ouvir. Alguns responderam as razões de sua escolha, e alguns disseram que votaram no cartão vermelho porque tinha mais votos.

Todavia, inesperadamente, algo nos aconteceu. João, ao colocar a razão de sua escolha votando e argumentando o porquê do seu voto: *Eu votei na dúvida, porque, sempre os dois já é muito importante pra gente, mas sempre ouvir e escutar é quase a mesma coisa* (ANEXO F). Então, o João ficando na dúvida, convidou-nos a outra atenção. Logo em seguida os alunos pediram para mudar seus votos. Aproveitei para solicitar que dissessem o porquê mudaram. E todos, agora mais interessados na questão de João, iniciaram outra maneira de dialogar, provocando uma abertura para pensar o que ainda não havíamos pensado sobre algo do mundo. Acolhíamos outra atenção em relação ao que estava sendo problematizado.

Então, pergunto: O convite de João potencializou outra maneira de dialogar na experiência do pensar? Estaria este gesto de João se aproximando ao que afirmam Masschelein e Simons sobre a *skholé* que evoca a atenção, o interesse para com o mundo aberto? Sobre esta questão estes autores nos dizem,

Trata-se do momento mágico quando alguma coisa fora de nós faz pensar, nos convida a pensar ou nos faz coçar a cabeça. Nesse momento mágico, algo de repente deixa de ser uma ferramenta ou um recurso e se torna uma coisa *real*, uma coisa que nos faz pensar, mas também nos faz estudar e praticar. É um acontecimento, no sentido vivo da palavra (...). (2012, p. 51 grifo dos autores).

Masschelein e Simons descrevem “um acontecimento” como um “momento mágico”, rompendo com o tempo da produção e da aprendizagem, no qual é evocado um tempo livre, suspenso e profano, onde podemos “pensar, estudar e praticar” o interesse e atenção ao mundo. Teria João sido atravessado por esta “mágica”, e nos convidado a movimentar o pensamento? O tempo livre da *skholé* seria o mesmo tempo da experiência? Uma vez que “é experiência aquilo que nos passa, ou nos toca, ou nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma”. (LARROSA, 2014, p. 28). Poderia isso ser compartilhado no projeto de filosofia?

Mais uma vez, convido Giuseppe Ferraro, que me ajuda a pensar na possibilidade de estando com outros, “traduzir o intraduzível” da experiência que nos

atravessa. E, talvez, sobre “a pratica da filosofia”, como o belíssimo napolitano afirma:

Na sua expressão a filosofia reclama a tradução do intraduzível. Essa é a sua prática. Levar a vida ao mundo que não é vida e dar mundo à vida que não é mundo. Levar à palavra aquilo que dá voz é dado no tom. Traduzir o ser verdadeiro no dizer verdadeiro. Colocar em palavras o sentir, dar lógica aos sentimentos, confiar a alma ao corpo escrito, isto é, confiar o corpo próprio à confissão da alma. Uma tradução impossível ou a tradução do intraduzível diálogo interior. Dizer-se no outro, em outro. Não a empatia, mas sentir-se como outro em si mesmo. (KOHAN; OLARIETA, 2012, p. 187).

5 DIÁLOGO COMO CONVITE À VIDA: TRADUZIR O INTRADUZÍVEL?

Vanise³²: - Estou curiosa (...) talvez vocês possam me ajudar: Alguém aqui sabe dizer o que é poesia?

Fernando (11 anos): Eu quis dizer exatamente o que está aí. A poesia é a chave para abrir o mundo (...).

Lucas (10 anos): Poesia é uma arte de expressar seus sentimentos por alguma coisa.

Paulo (10anos): É uma leitura cheia de rimas.

Tales (9 anos): É uma fantasia e uma escrita boa.

Andrey (NEFI): Acho que é algo como o impossível e que a gente consegue ou acha que possa fazer que fique possível.

Carla (10 anos): Poesia é uma coisa bonita que dá para escrever e dá para ler.

Flávio (10 anos): É uma música que pode cantar e decorar.

Junior (9 anos): É uma paixão que os compositores e escritores podem fazer a cada dia.

Tales novamente: - Poesia é entrar na nossa imaginação e fazer qualquer coisa que a gente quiser.

Iara (professora regente da turma): - Qualquer um pode ser poeta (...).

Tales outra vez inquieta-se e complementa: - Quando a gente vai dormir sonha que está no mundo da imaginação e parece que aquele sonho é realidade. Mas quando a gente acorda não apreço que foi realidade. Parece que foi uma... Uma... (faz gestos com as mãos; elevando-as até a altura da cabeça tentando buscar alguma palavra)

Fernando sugere uma palavra: - Mentira?

Andrey pergunta: - Não entendi. O que a mentira tem haver com a poesia?

Tales responde: - É assim: sabe aquele copo, o pão? A gente imagina que eles estão falando com a gente.

Risos...

Vanise: - Ué vocês nunca viveram isso? Tales é como se as coisas tivessem vida?

Tales completa: - É! Lá em casa com os meus brinquedos eu converso com meu boneco e ele conversa comigo, aí eu me transformo também num boneco.

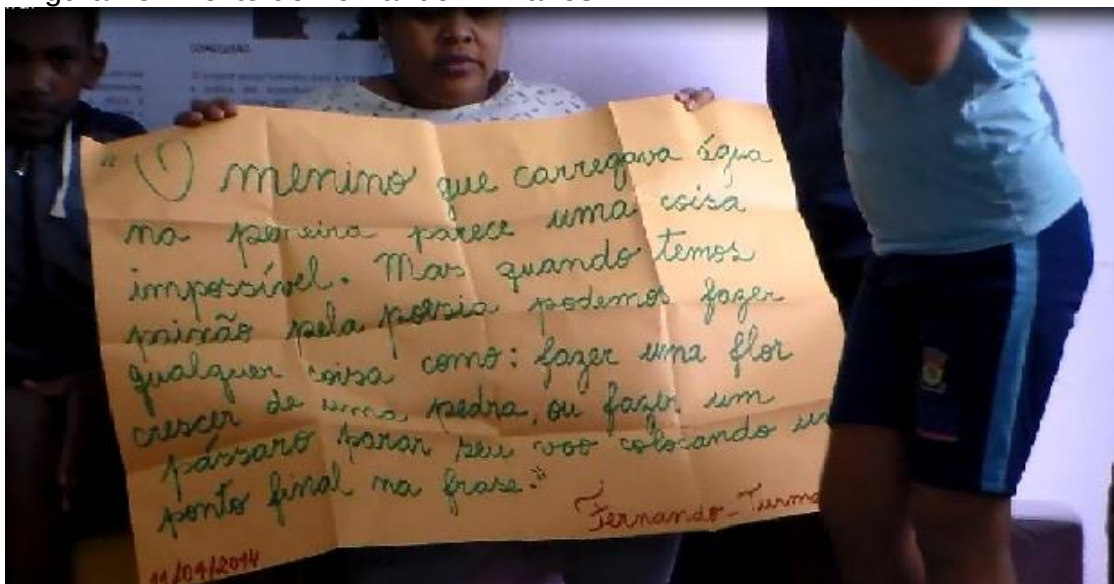
Esta narração faz parte de um trecho de uma transcrição do diálogo ocorrido durante uma proposta de experiência de pensar da que participei a partir do convite de um texto entregue a mim dias antes, elaborado pelo aluno Fernando, de 11 anos, da turma 502.

Numa folha rasgada de caderno, escrita a caneta, entregue no horário do recreio, havia recebido a seguinte ideia do Fernando: *“O menino que carregava água na peneira parece uma coisa impossível, mas quando temos a paixão pela poesia*

³² Esta experiência de pensamento Exercício de ser criança: texto de Fernando foi gravada em vídeo no período do segundo semestre do ano de 2014 e faz parte do arquivo pessoal da pesquisadora e acervo de pesquisa do Núcleo de Estudos de Filosofia e Infâncias (NEFI) do Programa de pós graduação em Educação (PROPed) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

podemos fazer qualquer coisa, como: fazer uma flor crescer de uma pedra, ou fazer um pássaro parar seu voo, colocando um ponto final na frase”.

Figura 15 - Texto de Fernando - 11 anos.



Fonte: Arquivo Pessoal, 2014, Rio de Janeiro/RJ

A ideia desse pequeno texto surgiu de uma experiência de pensamento realizada na semana anterior, na qual convidamos a mesma meninada a pensar sobre a leitura do texto “O menino que carregava água na peneira”³³.

Neste encontro, anterior ao gesto de Fernando, após a leitura a poesia, um dos alunos presente na experiência, imediatamente fez a seguinte pergunta: O que é carregar água na peneira? Os alunos dando a ver muito entusiasmo começaram a levantar as mãos num gesto de solicitar a bola da vez³⁴. Fernando, que estava presente neste dia, já foi logo dizendo que carregar água na peneira seria fazer o impossível.

O diálogo durante toda a experiência de pensamento ocorreu a partir do exercício em que muitos daqueles meninos e meninas estariam pensando sobre o que queria nos dar a ver aquele gesto do poeta, do menino do poeta, do menino no poeta.

³³ Este texto faz parte do livro *Exercício de Ser Criança* do poeta Manoel de Barros.

³⁴ A bola da vez é uma bola de pano que utilizamos durante as experiências de pensamento para que possamos garantir a participação de todos e a organização da circulação da palavra e escuta. Quem está com a bola tem a vez de falar e os demais sem a bola tem a vez de escutar. A ideia é que todos tenham vez ao mesmo tempo. Sendo assim, fazemos o convite para que todos os presentes percebam sua igual importância durante nossos diálogos.

Quando a sessão estava chegando ao fim, propus à turma que se alguém desejasse, poderia, durante a semana, escrever sobre o que estávamos dialogando ali na “casa do pensamento”.

Durante toda essa semana, sempre que me encontrava informalmente na escola com um e outro aluno que participou dessa experiência de pensamento sobre a poesia de Manoel de Barros, percebi que ainda reverberava nas crianças o tema em questão e propus que, na semana seguinte, a experiência de pensamento pudesse partir do texto de algum aluno.

Foi então, que, na aula seguinte, após transcrever o pequeno e potente texto de Fernando, apresentei-o à turma e enquanto o diálogo acontecia, surgiu o desdobrar de outra pergunta: “O que é fazer poesia?”.

Dentre os diferentes argumentos e pensamentos para tentar responder essa pergunta, Thiago trouxe até nós sua infância e sugeriu que “fazer poesia era dar *vida* às coisas no mundo real como acontece durante os sonhos quando estamos dormindo”.

Este pensamento naquele momento movimentou o meu pensamento e convidou-me a uma abertura ao que antes ainda não havia pensado sobre a poesia, a vida e a pesquisa/escrita que tenho me debruçado sobre o tema do diálogo como conversa proposto no projeto.

Figura 16 - Tales conversando sobre poesia e vida.



Fonte: Arquivo Pessoal, 2014, Rio de Janeiro/RJ.

Então, proponho a partir deste belíssimo encontro, pensar sobre a potência do compartilhar por meio do diálogo como conversa durante as experiências de pensamento que nos atravessam, e que nos têm convidado a um movimento de abertura a outras maneiras de afirmar a vida que habita a escola.

Então, mesmos escrevendo até aqui sobre o diálogo como conversa percebo que tenho dado voltas por todos os lados e sempre retorna a pergunta, talvez pela minha própria busca nesse processo de doutoramento do qual decidi participar perguntando sempre: o que afirmamos quando dizemos que dialogamos no projeto de filosofia? O que convidamos quando convidamos outros para compartilhar uma experiência? Poderia ser um exercício de tentar traduzir-se, de dar voz ao nosso próprio pensamento numa experiência evocando uma abertura à vida com nos sugere Tales ao tentar conceituar a poesia? Do que nos aproximamos e nos afastamos quando compartilhamos aquilo que tem nos afetado numa experiência de pensamento na escola?

Para tanto busco recuperar a ideia de experiência presente em minha dissertação de mestrado *Filosofia com crianças na escola pública: possibilidade de experimentar, pensar e ser de outra(s) maneira(s)?*(2011), a qual julgo importante para pensar o diálogo como conversa, que temos habitado no projeto de filosofia.

Nas nossas conversas sobre o que estamos fazendo num projeto que tem a palavra filosofia em seu título, sempre temos nos perguntado se o que estamos fazendo é filosofia. Todavia, penso que nos aproximamos mais da proposta de filosofar na escola como um exercício de experiência de pensar, tal qual proposta por Jorge Larrosa (2008) que apresenta a experiência como “a relação com o mundo, com os outros e com nós mesmos. Uma relação em que algo nos passa, que nos acontece” (2008, p. 86) e de Walter Kohan que ao analisar o sentido etimológico da palavra experiência observa que,

O termo vem do latim *experientia*, que por sua vez deriva do verbo *experior*, que significa “provar”, “ter a experiência de”. No grego há um substantivo originário *piêira* (prova, experiência), do qual se derivam algumas palavras interessantes: *empeiría* (experiência), *péras* (limite, fim) *áperion* (não atravessável, imenso, sem limite, infinito), *póros* (passo, caminho sem saída, impossibilidade), *empóron* (centro de trânsito, mercado) e *peiratés* (aquele que atravessa o mar, pirata). Em português, algumas palavras que derivam desta raiz são: experto, perito (“que tem a experiência”) e perigo. Perigo vem de *periculum*, que originalmente significa ensaio, prova. (KOHAN, 2000, p. 31).

Podemos observar com já foi tratado anteriormente, na palavra experiência a dimensão de um sentido que indica um deslocamento que nos tira do lugar, uma travessia, um caminho, um caminhar, uma viagem sem destino certo, com possíveis riscos e perigos.

Sendo assim, novamente afirmamos que uma verdadeira experiência somente ocorrerá de fato com autenticidade se o sujeito nela envolvido aceitar o convite e o desafio de se arriscar a percorrer um caminho sem a preocupação com a chegada, com o final da viagem, mas permitindo que sua vida seja atravessada e afetada pelos encontros e desencontros de uma caminhada aberta, enigmática, imprevisível levando-o a lugares ainda não vividos ou pensamentos ainda não pensados. Penso que esse é o sentido principal de um projeto de filosofia na escola: nem tanto uma técnica ou instrumento específico mas uma oportunidade para mudar nossa vida numa escola pública.

Em seu livro *Tremores: Escrito sobre a experiência*, especificamente no capítulo 2 intitulado “Experiência e suas linguagens”, Larrosa (2014, p.38) nos convida a continuar pensando a educação a partir do par experiência/sentido tentando reivindicar e fazer soar de outro modo a palavra experiência. “E reivindicar a experiência significa, dignificar e reivindicar tudo aquilo que tanto a filosofia como a ciência tradicionalmente menosprezam e rechaçam: a subjetividade, a incerteza, a provisoriedade, o corpo, a fugacidade, a finitude, a vida...” (LARROSA, 2014, p.40). E além de reivindicar a experiência, Larrosa diz que é importante fazer soar a palavra de modo particular, buscando outros sentidos, nem melhores, nem piores, mas que soem de outras maneiras.

Não seria esse o exercício que um projeto de filosofia propõe quando dialoga como conversa com outros na escola, tanto na maneira como a palavra está circulando no momento da experiência, como naquilo que está sendo pensado a cada encontro e os efeitos posteriores desses pensamentos e dessa circulação das palavras nos participantes?

Sendo assim, quando penso em experiências de pensamento, como a que narrei, com a turma 502, e muitas outras que vivi até agora na escola, me pergunto: Será que temos nos aproximado desse movimento ao qual somos convidados a experimentar, percorrer dentro da escola, caminhos que apresentam outros sentidos diante das palavras, das coisas e da vida? Será que conseguimos compartilhar isso

com outros e fazer sentir em outros o valor desses espaços de transformação de nossas vidas?

Seria esse compartilhar com outros sobre o que pensamos durante uma experiência de pensamento na escola, uma maneira de dar vida ao real, ao que nos é apresentado e que antes parecia desvitalizado, como disse Tales? Será que esse espaço se abre quando exemplificamos a possibilidade de pensar a vida a partir de qualquer coisa no/do mundo, (como experimentamos quando estamos dormindo, sonhando)? Pois,

(...) o desejo de vida está ligado, com a vontade de viver. E o desejo de viver está ligado ao sentimento de certa desvitalização da vida. Esse sentimento que nos faz dizer que esta vida não é vida, ou que a vida está em outra parte. Se temos vontade de viver, não é porque não estejamos vivos, e sim porque vivemos um vida desvitalizada, uma vida que falta vida. E o que buscamos é algo assim, como a vida da vida, uma vida cheia de vida. O desejo, ou a vontade de realidade, tem relação então, com a suspeita de que falta algo que nos é apresentado como real. Como se nos dissessem que, fora o que existe é uma espécie de realidade sem realidade. E buscamos, portanto algo como uma realidade da realidade, esse ingrediente, ou essa dimensão, que faz com que algo ou alguém seja validado como real, que nos dê certa sensação de realidade. Do mesmo modo que reivindicamos que a vida esteja viva, reivindicamos também que a realidade seja real, que tenha a validade, a força a presença, a intensidade e o brilho do real. (LARROSA, 2008, p. 185-186)

Este pensamento de Larrosa faz lembrar quantas vezes em sala de aula estive com a tarefa de transpor didaticamente os conteúdos curriculares, num modelo de aula expositiva e inclusive supostamente dialogada, mas afirmando um distanciamento do real, isto é, habitando uma espécie de realidade sem realidade, vivendo uma vida escolarizada desvitalizada, presa aos protocolos educativos tentando cumprir um planejamento repleto de intencionalidades sem atenção para o sublime e enigmático movimento inquietante da vida que se afirmava ao meu redor. Um exemplo disso foi a relação que tinha com a poesia antes e depois do projeto de filosofia.

Antes, a poesia representava para mim apenas um instrumento didático para ensinar a ler e escrever convencionalmente, um conteúdo que era objeto de ensino técnico da leitura e da escrita da poesia. Apresentava para os alunos certas poesias em sala de aula com a finalidade de que eles adquirissem o aprendizado de variados tipos de texto. O conteúdo e a forma da poesia eram conhecidos apenas com uma técnica pedagógica com o objetivo final de ensinar a leitura e a escrita

“padrão” da língua portuguesa que, era de esperar, a escola providenciava a alunos da classe popular. Meu olhar sobre a poesia era, como narrei no primeiro capítulo, daquela professora que escolhe sobrevoar o caminho, numa perspectiva única e distante dos pequenos gestos e detalhes que vive quando caminhamos rente ao chão: não caminhava na poesia, apenas a sobrevoava. E assim também, penso, era a relação com ela que propiciava nos meus alunos.

Quando aqueles meninos e meninas compartilharam ideias e textos, dando vozes aos seus pensamentos por meio de uma conversa sobre poesia, me convidaram a ver outros sentidos na palavra, convidaram-me a uma atenção, a uma aproximação, dando-me a ver e escutar o vibrar, o valor, a força, a presença, a intensidade e o brilho da poesia e da vida que nela habita. Em outras palavras, me convidaram a uma outra forma de relação com a poesia na minha vida de professora de escola pública (e, também, fora dela).

Então tive a possibilidade de ser, pensar e experimentar a poesia repleta de vida. Não seria esse exercício um potente convite para pensar o que ainda não sei do meu saber/fazer no que se refere às palavras, às coisas e às vidas que se afirmam na escola? Assim não opera também em nós o que pensamos e fazemos com o movimento de ensinar e aprender na escola quando se aproxima das experiências de pensamento no projeto de filosofia, que nos deixa ver outros modos de dialogar, se encontrar e compartilhar vozes dos nossos pensamentos afirmando uma outra vitalidade daquilo que circula no ambiente escolar?

E mais uma vez faço coro com Larrosa quando afirma que:

[...] fazer soar a palavra experiência perto da palavra vida, ou melhor, de um modo mais preciso, perto da palavra existência. A experiência seria o modo de habitar o mundo de um ser que existe, de um ser que não tem outro ser, outra essência, além de sua própria existência corporal, finita, encarnada, no tempo e no espaço, com outros. (...) E a experiência é o que é, e além disso mais outra coisa, e além disso uma coisa para você e outra coisa para mim, e uma coisa hoje e outra coisa amanhã, e uma coisa aqui e outra coisa ali, e não se define por sua determinação e sim por sua indeterminação, por sua abertura. (LARROSA, 2014, p.14-15).

Mas o que precisamos evocar para que uma experiência seja um acontecimento que nos atravessasse convidando à vida ao que estava outrora desvitalizado nessa única nossa existência corporal? E como podemos compartilhar essa existência corporal com os outros corpos que encontramos na escola? Poderia o diálogo como conversa, que praticamos durante uma experiência de pensamento

na escola, ser uma potência, um caminho, um convite de abertura à vida escolar? O que e como esse compartilhar abrindo-se de nossa existência corporal nos provoca, afeta e transforma? Como convidar da forma mais intensa possível, nos dias atuais, outros e outras a essa abertura existencial no contexto da escola pública fluminense?

Mais uma vez, evoco novamente, aqui, nesta tese, o sentido do estudo etimológico que as palavras diálogo e conversa nos traz: ‘fala entre duas pessoas’, ‘conversação entre muitas pessoas’ (CUNHA, 1982, p.261-262); prática; amizade; familiar; convivência (BARREIRA, 1957, p. 479); “[...] examinar, considerar por um lado e outro; convergir em todos os sentidos, dar voltas por todos os lados; ir e vir, tratar; conviver” (SILVA, 2012, p.100-101). A partir desses sentidos podemos afirmar que, pensar e viver o diálogo como conversa numa escola pública nos ajuda a viver uma aproximação com o que nos faz ser o que somos enquanto educadoras e, ao mesmo tempo, tem nos possibilitado potentes encontros em que compartilhamos nossos pensamentos e abrimos a vitalidade da vida para forças inesperadas que habitam a escola e o mundo.

Ao pensar a palavra diálogo em composição com a palavra conversa, ou seja, ao pensar o diálogo como conversa, estamos possibilitando abrir outros sentidos potentes para essas palavras? Estamos, assim, afirmando uma possível conversação entre pessoas amigas que convivem no mesmo tempo/espço para pensar algo do mundo compartilhado que ainda não tinham pensado? Estamos assim afirmando através do projeto uma espécie de reinvenção de outros sentidos para algumas palavras a partir do que a etimologia delas nos convida a pensar?

Mas o que difere esta conversação do projeto dos demais diálogos produzidos na escola? Que sentido dialógico se afirma e qual se quer abandonar? Seria sair de um diálogo entendido como persuasão, condução e convencimento para afirmar, através do diálogo, um convite à conversação? Temos acolhido este convite à conversação fiel e intensamente no projeto? Que sentidos habitam nesta conversação quando o convite é aceito pelos outros que ocupam o lugar de alunos, de não sabedores? Seria o de *con-vencer* ou o de *con-vida*³⁵? Quais as implicações de uma relação dialógica que tenta con-vencer o outro? O con-vencimento é uma

³⁵ As palavras convencer e convidar foram sugeridas como parte da aula sobre Educação enquanto conversação ministrada pelo Professor Carlos Skliar da Faculdade Latino – Americana de Ciências Sociais (FLACSO, Argentina), no Encontro de Curso de extensão Escolas Inventadas: Tempo da educação, presença da Filosofia? do NEFI/PROPEd/UERJ, do dia 01/04/2015.

forma de vencer o outro, de que o outro não seja outro? Con-vidar é trazer para uma vida comum? Qual relação dialógica afirmamos quando convidamos crianças, adolescentes, jovens e adultos para conversar numa experiência de pensamento?

Penso que precisamos evocar outras dimensões que perpassam a palavra diálogo as quais potencializam a conversação numa experiência que convida a uma abertura à vida.

Podemos atentar, por exemplo, para as dimensões etimológicas de habitação, moradia que nos sugerem a importância de estarmos juntos criando uma intimidade que possibilite a nossos pensamentos examinar algo comum. Pensamos num diálogo como um encontro de convivência horizontal que gere trocas e afetações sem que as nossas diferenças sejam dissipadas.

Estamos acostumados a fazer habitualmente usar as palavras diálogo e conversa, não somente na escola, mas também no nosso dia a dia sem ao menos permitir um movimento de atenção, escuta, cuidado e espera sobre o que estamos propiciando cada vez que pronunciamos e/ou ouvimos essas palavras.

Mais ainda, costumamos jogar elas num tempo futuro, afastado do presente pois, apesar de se ter, no interior da escola, “boas intenções” de ensino e de aprendizagem, tendo em vista a tão almejada preparação para o futuro, temos nos distanciado da atenção ao tempo presente, ao que nos acontece aqui e agora e a quanto de vida este presente pode nos proporcionar.

O projeto de filosofia tem nos proporcionado experienciar encontros que promovem uma conversação que convida a estar presentes no presente a partir de uma abertura ao mundo, à vida. Tem nos convidado a conversar sobre algo comum, com outras palavras e vozes, partindo de uma igualdade que acolhe e hospeda a diferença, singularidade e alteridade. Tem nos ajudado a habitar uma forma-escola de tempo livre, contribuindo para suspender e profanar o que temos de habitual na escola e na vida (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013). O projeto tem potencializando com muita intensidade em nós o exercício da atenção, da escuta, da espera e do cuidado.

Para pensar um pouco mais a fundo sobre essas potentes palavras que potencializam nossa conversação que afirmamos quando convidamos outros, no projeto de filosofia na escola, para um diálogo como uma autoeducação de nós mesmos, buscaremos fazer um exercício de aproximação das vozes que pronunciamos no projeto (alunos e professores da escola Municipal Joaquim da

Silva Peçanha de Duque de Caxias, RJ) com alguns autores que dão força para pensarmos o que nos acontece, o que nos passa, o que nos auto-educa ou nos leva a uma autoeducação de nós mesmos.

Concentraremos-nos em alguns conceitos: atenção, escuta, cuidado espera. Para a questão da atenção faremos dialogar a experiência de pensamento da turma da EJA 503 (ANEXO H) com Jan Masschelein, mais uma vez, desta a partir do *texto* “E-ducando o olhar; a necessidade de uma pedagogia pobre” (2008); sobre a escuta, buscaremos conversar com a experiência de pensamento da turma 401 (ANEXO F) e o pensamento exercitado no texto “À Escuta” de Jean-Luc Nancy (2014). Com a ideia de cuidado nos apoiaremos mais uma vez da experiência de pensamento da turma 304 (ANEXO I) para fazer ela conversar com os estudos de Pierre Hadot sobre o diálogo no texto “Exercícios Espirituais” que compõe seu livro *Exercícios Espirituais e Filosofia Antiga* (2014) e por fim, olharemos alguns trechos da experiência de pensamento da turma 503 (ANEXO A) para pensar sobre espera aproximando-nos da provocação de Jorge Larrosa sobre “Futuro e porvir” afirmados no texto *Dar a palavra. Nota para uma transmissão* (2011).

5.1 Um exercício de olhar com outros: tomar consciência ou tornar-se atento?

Vanise: Tá bom, né. Então olha só. Deixa eu falar com vocês rapidinho. Olha só. A gente vai ter toda semana, a gente vai ter esse encontro aqui no horário de sete (19:00 hs) às oito (20:00 hs). O nome desse encontro...

Aluno: É Encontro com Fátima Bernardes.

[...]

Vanise: É um encontro que a gente chama de experiência filosófica. Onde a gente vem aqui pra conversar, né, e poder pensar sobre as coisas da vida, coisas que a gente talvez ainda não tenha pensado, trazer algumas perguntas nossas sobre a vida e... sobre a gente, sobre a escola, perguntas que a gente tem e a gente queira fazer, e a gente queira conversar... é um convite pra que todos venham aqui pra tá pensando junto com a gente aqui nesse espaço.(ANEXO H)

Essa citação faz parte de um fragmento do diálogo também da experiência de pensamento “Perder e Encontrar” que abre a introdução deste trabalho, realizada com a turma 503 da escola Joaquim da Silva Peçanha no ano de 2012.

O trecho citado compõe a parte final da conversa que foi gravada em vídeo e posteriormente transcrita e arquivada como material de pesquisa do projeto de

filosofia e da presente tese. E o que nos dá a ver a fala desta professora que busca convidar os alunos da turma para estarem juntos uma vez por semana na escola, mais especificamente na sala de filosofia em um horário agendado e dentro da carga horária de aula da turma.

A professora Vanise primeiramente tenta esclarecer o formato e a dinâmica desse encontro, e parece que o diálogo anterior a esse momento foi proposto como uma primeira conversa para conhecimento da turma e como uma forma de saber se haveria interesse de todos em participar desta atividade.

A professora ao descrever o encontro o nomeia como “experiência filosófica”, afirmando que nesses encontros os participantes podem conversar sobre a vida, ou sobre a escola, trazendo suas perguntas e compartilhando aquilo que pensam sobre esse e outros temas que circulam esses dois territórios (escola e vida) tão conhecidos e ao mesmo tempo tão desconhecidos.

Logo no início do convite da professora Vanise, percebemos uma preocupação em convidar os participantes a exercitar um diálogo que potencialize um desejo de buscar ativar um sentimento de intensidade na vida que vivemos na escola, pensando e compartilhando o que estamos fazendo da vida que estamos compartilhando numa escola pública dita de periferia.

Parece que a mesma professora faz um convite aos participantes a respeito de uma investigação educativa que impulse ela e seus alunos a problematizar a realidade que os circula reivindicando que “a vida esteja viva, e que essa realidade seja real, ou seja tenha a validade, a força, a presença, a intensidade e o brilho do real.” (LARROSA, 2008, p. 186). Ou seja, parece um convite para tornar real a realidade habitada numa escola pública de Duque de Caxias.

Quando a professora Vanise faz o convite de: “pensar sobre as coisas da vida, coisas que a gente talvez ainda não tenha pensado, trazer algumas perguntas nossas sobre a vida”, a partir de uma perspectiva educativa, pois todos estão num ambiente escolar e em um tempo também escolar pois trata-se de compartilhar assim uma aula da turma, ela também afirma que esse exercício dialógico, que esse olhar que reviste a forma de uma investigação educativa, ao qual convida a turma, pode-se dar a partir de uma “experiência filosófica”.

Pensar os sentidos que o diálogo e a conversa, a escola e a vida juntas podem trazer para o pensar, o saber e o fazer que habitam o cotidiano da escola possibilita e convida a todos os participantes a habitar de um outro modo o espaço e

o tempo escolares desde uma outra dimensão da investigação educativa inspirada nos sentidos que para ela afirmam Masschelein e Simons: em particular fazer dela a afirmação de algo público e da transformação do pesquisador (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014).

O ato de filosofar proposto no projeto de filosofia na escola tem a ver com certo modo socrático e investigativo de viver, ou seja, “um exercício público da palavra, questionadora, problematizadora. Insatisfeita com os modos de vida dominantes na *pólis*, ela os questiona, os interroga, os coloca em situação problema” (KOHAN; OLARIETA, 2012, p.31).

E a ideia de experiência nesses encontros de filosofia na escola, anunciada pela professora, ao acolher a resposta do aluno sobre a pergunta do nome do encontro, está pensada a partir de uma potente relação com a vida, como nos afirma Larrosa em um texto inspirador, para o nosso trabalho, pelo desejo de realidade que ele afirma:

Não é outra coisa se não a nossa relação com o mundo, com os outros e com nós mesmos. Uma relação em que algo nos passa, nos acontece. Então, o desejo de realidade está ligado à experiência, no sentido de que o real só acontece se experimentado: o real é o que nos passa, nos acontece na experiência. Portanto, a experiência é esse modo de relação com o mundo, com outros e com nós mesmos e que o que chamamos de realidade adquire a validade, a força, a presença, a intensidade e o brilho aos quais me referi. O desejo de realidade não é muito diferente do desejo de experiência. Mas de uma experiência que não esteja ditada pelas regras do saber objetivante ou crítico, o pelas regras da intencionalidade técnica ou prática. (LARROSA, 2012, p. 186-187)

Esta relação como o mundo, com os outros e com nós mesmos, afirmada por Larrosa, nos ajuda a pensar que a experiência proposta pelo projeto aponta para um caminhar, para um movimento de investigação educativa que afirme um exercício público da palavra a partir de uma atenção interna e externa de quem exercita esse compartilhar dos seus pensamentos por meio do diálogo como conversa permitindo que as transformações e autotransformações que vão surgindo se manifestem e habitem a escola reinventando-a.

Logo em seguida da proposta da professora Vanise, outra professora surge buscando fortalecer o convite de atenção à vida afirmando a importância da possibilidade de vitalidade que podemos evocar através desses encontros. Vejamos:

Fabiana: Outras perguntas, outros questionamentos que a gente passa às vezes sem perceber na vida. Alguém aqui já tinha parado pra pensar sobre isso? Discutido com alguém sobre isso? Pensamento... da onde ve?. Então... E assim, são coisas que a gente às vezes “ah, porque que eu vou ficar pensando em pensamento, pra que eu vou ficar pensando no sentimento?” e, de repente a gente nunca parou de pensar assim, nunca pensou que poderia pensar sobre isso. E quantas coisas a vida traz pra gente que a gente não sabe que pode pensar sobre isso, né?! Sobre aquilo. “Ah, isso não vai dar assunto. Isso não interessa a ninguém. Né.” Mas você vê como que a gente foi buscando aqui e se conhecendo um pouquinho. Como é que eu penso sobre isso? O que eu penso sobre isso? Eu nunca tinha parado pra pensar sobre nada disso. E qual é o meu posicionamento enquanto a isso. O que eu sei quanto a isso, o que eu preciso saber, o que que eu preciso conhecer? O que meu colega pensa, né? E a gente não tem esse tempo de conversar. A gente entra na escola sai correndo. Acorda, vai trabalhar, volta, né. Na hora do almoço entra na internet, não conversa mais. E a gente vai deixando esse espaço, esse momento pra lá. E eu acho que é uma coisa muito rica. (ANEXO H)

Aqui a professora Fabiana continua a propor que a turma juntamente com a professora se permitam experienciar um exercício que possibilite perceber a vida que estão vivendo, questionando-a e problematizando-a, e o quanto esse movimento de colocar-se em questão ante a vida potencializa outras maneiras de relacionar-se, nela, com ela. E mais, o quão potente é o fluxo de abertura atenta ao mundo para nos aproximar dos enigmas da vida que por causa da correria do dia a dia, do tempo escolar sempre premente pelo momento posterior acabamos desvitalizando nossa relação como nós mesmos, com os outros e com o mundo.

Esta experiência de pensamento por meio da conversa com outros nos encontros de filosofia na escola tem possibilitado um exercício de atenção como um prática de “educar o olhar”. E como afirma Masschelein (2008, p.36),

[...] “educar o olhar, não no ‘sentido de *educare* (ensinar), mas de *e-ducare*, como conduzir para fora, dirigir-se para fora. E-ducar o olhar não significa adquirir uma visão crítica ou liberada, mas sim libertar nossa visão. Não significa nos tornarmos conscientes ou despertos, mas sim nos tornarmos atentos, significa prestar atenção.

Então podemos afirmar que o convite feito por Fabiana aos participantes da experiência de pensamento carrega um chamamento sobre a atenção que precisam dar à vida com a mesma força e sentido das palavras de Masschelein quando também sinaliza a importância de uma investigação educativa não como um mero ensinamento tornando conscientes ou despertos os praticantes projeto de filosofia na escola, mas um movimento e-ducativo de deslocamento de atenção ao mundo que liberta a visão diante da vida que nos circula e abre para outras formas de vida.

Mas, qual seria a diferença entre estar consciente ou desperto e tornar-se atento? E em que isso potencializa a proposta do projeto em outro modo de exercitar o compartilhar uma experiência de pensamento por meio do diálogo como conversa? Também, o próprio Masschelein (2008, p.36), segue afirmando esta diferença quando defende que:

A consciência é um estado mental (*state of mind*) do sujeito que tem ou constitui um objeto/objetivo e visa ao conhecimento. A atenção é o estado mental (*state of mind*) no qual o sujeito e o objeto estão em jogo. É um estado da mente que se abre para o mundo de forma que possa se apresentar a mim (para que eu possa 'chegar' a ver) e para que eu possa ser transformado. A atenção abre espaço para uma possível autotransformação, ou seja um espaço de liberdade prática.

Então, quando propomos uma atividade no projeto de filosofia ou mesmo na escola precisamos pensar se o que de fato estamos querendo é estar conscientes, e alimentar a consciência de nossos alunos no sentido de tentar que eles cheguem a um determinado conhecimento objetivo para ajuda-los a alcançarem uma melhor compreensão de sua posição no mundo social, por exemplo, ou uma nova perspectiva do seu futuro, visando formar um “cidadão crítico” ou “consciente” ou se estamos tentando criar as condições, por meio do exercício do diálogo como conversa, para uma possível autotransformação.

Nesta última alternativa, como num caminhar rente ao chão, podemos nos deslocar próximos ao caminho, com atenção ao quanto de vida possa estar presente e se colocando em jogo abrindo-se para aquilo que se apresenta como evidência e assim poder ser de outra maneira.

A atenção ainda se apresenta como um desafio no cotidiano escolar. Tenho participado de muitas reuniões com professores onde sempre escuto falar da falta de atenção dos alunos. Afirma-se como são desligados e desconectados dos conteúdos escolares oferecidos pelos docentes. A atenção é continuamente vista como algo que falta e essa falta causaria problemas de aprendizagem e cognitivos. Podemos perceber também nos nossos encontros pedagógicos, que nós professores na maioria das vezes decidimos trilhar o caminho da investigação educativa com nossos alunos numa perspectiva de quem sobrevoa o caminho, isto é, a partir de uma posição relacionada às intenções, aos ideais, as finalidades, às esperanças daqueles que são os fabricantes e proprietários do futuro.

O projeto de filosofia na escola sempre convida a pensar o que estamos fazendo. Algumas perguntas que ele nos ajuda a colocar são: por que fazemos o que fazemos? e da que maneira fazemos o que fazemos? Estamos atentos para o modo em que fazemos o que fazemos na escola? Existe uma outra maneira de fazer o que fazemos à qual não damos nenhuma atenção? Por quê? É possível ser, pensar e experimentar a escola e a vida de outras maneiras das que temos praticado e vivido até hoje? Por que não atentar para elas?

Ainda não temos todas as respostas, e não nos interessa apenas encontramos respostas, ou uma nova perspectiva que nos faça chegar à “terra prometida”. Mas, estamos vigilantes e nos ocupamos no projeto na escola com algo muito importante que afirme a vida que nos circula com validade, força, presença, intensidade, e vitalidade.

Estamos tentando viver um exercício de atenção, a partir um diálogo como conversa por parte daqueles que decidiram trilhar um caminho bem rente ao chão, deixando que a autoridade deste caminho nos convide a um deslocamento de transformação e autotransformação experienciado constantemente e de maneira potente.

5.2 O ressoar de uma conversa: uma escuta atenta e sensível?

Outro grande desafio que vivemos na escola e que está diretamente relacionado com a questão da atenção como um exercício de estar presente e com o olhar atento na nossa relação com o mundo, com os outros e com nós mesmos, é a escuta.

Mas como se convida se a abrir-se a uma escuta sobre aquilo que está sendo falado ou afirmado ou simplesmente atuado? Há diferentes formas de escuta? Existe uma possibilidade de educar a escuta, de aprimorá-la, de tornar alguém mais atento? Que mecanismos são necessários para que uma escuta se torne sensível e aberta, mais atenta ao mundo?

Podemos dizer que uma escuta autêntica, profunda, aberta é uma das condições para que a investigação e-ducativa ocorra de maneira politicamente

interessante, democrática, num exercício potente de igualdade entre professores e alunos?

Lembro-me que em certa ocasião em sala de aula, período que já participava do projeto de filosofia, existia uma grande inquietude da minha parte, pois os alunos viviam numa agitação que me incomodava bastante durante as aulas. Sempre solicitava o silêncio em sala de aula para que eles pudessem escutar o que estava falando sobre o conteúdo a ser aprendido por todos. No meu pensamento, nesse momento, a escuta era necessária para que eles aprendessem o que eu achava importante que eles aprendessem. Era uma escuta unidirecional e focada nos conhecimentos transmitidos pela professora. Era uma escuta intencionalmente cognitiva e conteudista.

Nestes momentos de silêncio da turma pensava que todos estavam completamente atentos, conectados, escutando a voz da professora que pensava controlar o ambiente de estudo e chamava a atenção dos alunos para os conteúdos que ela achava que devia transmitir para eles.

Todavia, quando um e outro aluno levantavam as mãos para falar, eu ficava tolamente entusiasmada e permitia a participação. Na maioria das vezes esses alunos queriam apenas sair da sala para ir ao banheiro ou beber água. Ficava sempre muito frustrada, pois pensava que ao exigir o silêncio da turma, tinha controlado absolutamente a atenção, a escuta e o interesse dos alunos e que eles perguntariam questões relativas aos conhecimentos que eu estava transmitindo. Mas suas mãos se levantavam não para aprofundar ou compreender melhor o que eu falava mas para propiciar uma válvula de escape a esse tipo de atenção por mim requerida.

Conforme fomos participando do projeto de filosofia, algumas situações foram me chamando à atenção em relação a essa questão da escuta atenta e sensível dos alunos refletida através do meu comportamento a partir daquilo que conversávamos na “sala do pensamento”. Alguns hábitos começaram a mudar. As mãos levantadas começaram a querer significar outra relação com o que fazíamos. E a forma de atenção dos alunos começou a mudar também. Inclusive, começou a suceder algo no “entre”, no “antes” e no “depois” das nossas conversas: sempre os alunos me procuravam durante os intervalos ou no horário da chegada ou saída da escola para falar ou propor algo sobre aquilo que tínhamos conversado na aula de filosofia.

Nossas conversas chamavam a atenção deles de uma forma muito diferente do que as aulas expositivas em que eu transmitia o que achava que deviam aprender.

Ficava perguntando intrigada: “por que havia grande interesse dos alunos como os temas do projeto de filosofia?” “Havia ali escuta atenta e sensível?” Como, a mesma professora, conseguia convidar a atenção e escuta dos alunos nas atividades do projeto de filosofia e não nas atividades corriqueiras da sala de aula? O que precisava abandonar de minha prática de sala de aula e me aproximar da prática do filosofar para que a atenção e escuta pudesse ser potencializada também em outros espaços/tempos da escola? Como fazer para que eu não estivesse tão cindida quanto parecia estar também a atenção dos meus alunos?

Então, buscando dar força aos questionamentos sobre esse enigma da escuta na escola/sala de aula propus algumas experiências de pensamento sobre o próprio tema, tentando também um exercício de escuta sobre a própria escuta, uma experiência de atenção sobre a atenção e outras questões que me inquietavam.

Uma experiência interessante foi com turma 401 no ano de 2014, sob o tema/questão “ouvir e escutar”. O diálogo desse encontro ocorreu a partir da brincadeira do telefone sem fio e do desafio foi o de tentar responder a pergunta tema da experiência: existe diferença entre ouvir e escutar?

Vejamos, então, um pequeno trecho dessa experiência de pensamento, e o que nos ajuda a pensar sobre a importância de uma escuta aberta como um exercício de atenção ao mundo, ao outro e a nós mesmos:

Vanise: Por que que você quis votar nesse?

Éllen: Porque é tipo a brincadeira. Você estava ouvindo as pessoas.

Vanise: Então quer dizer que a brincadeira não é escutar, é ouvir?

Aluno: É tia, ouvir.

[...]

Geovana: Eu, particularmente acho que ouvir é mais profundo do que escutar. Às vezes a gente está escutando várias coisas... escutar. Mas ouvir, eu achei que ouvir seja mais profundo, ouvir é entender o que está sendo falado. Por isso que eu votei no ouvir. Eu achei que o ouvir é mais profundo do que escutar. Escutar, as pessoas escutam qualquer coisa, escutam e não ouvem, quer dizer, não entende... Por isso que eu votei na palavrinha ouvir.

[...]

Helio: Eu quero mudar para o escutar, tia, porque o ouvir vai pra sala toda. Mais a ver com a brincadeira é o escutar porque você fala no ouvido só de uma pessoa. Não é pra falar pra todo mundo ouvir. (ANEXO F)

Ao ler cuidadosamente as transcrições e assistir atentamente os vídeos gravados dos nossos diálogos, como esse fragmento citado, podemos perceber que

existem duas formas de escuta e algo que convida a uma escuta atenta e sensível, que abre uma atenção diferente sobre o que estamos conversamos.

Nesta experiência do ouvir ou escutar, como já comentado anteriormente, o aluno Jean coloca sua dúvida sobre as palavras escutar e ouvir, chamando a atenção da turma sobre seu não saber e sua curiosidade e honestidade em querer saber.

Isso pode se verificar na fala da professora Geovana e do aluno Helio que tentam de algum modo pensar a dúvida de Jean, entrando no jogo cuidadoso de pensar aquilo que supõem saber sobre a questão.

Logo, podemos afirmar, com em outros diálogos como conversa, que a condição para se convidar a uma escuta sensível, emerge quando existe entre os participantes uma dúvida comum, algo que inquieta, um enigma, um não saber, um desejo aguçado pela curiosidade de buscar respostas ou de evocar outras perguntas que partem da potencia de uma pergunta inicial que abre, que convida, que, como uma mágica, transforma aquilo que era obvio numa charada, num jogo entre o limiar de imagens e sombras, palavras e murmúrios...

Seria este movimento do perguntar, do colocar em questão o que supomos saber que toca como um som que ressoa, abrindo uma escuta em nós e nos outros? Seria essa dúvida inquietante e curiosa que exercitamos por meio do diálogo como conversa ex-pondo o nosso não saber, nossa incompletude que nos afeta o que abre a possibilidade da escuta atenta? Seria esse colocar-nos em questão em nossas conversações um som que retine como um toque que ressoa em nós fazendo nosso corpo vibrar, como um golpear ou dedilhar em uma pele esticada pela curiosidade da dúvida como uma câmara de ressonância? É possível que nosso exercício de diálogo como conversa no projeto de filosofia seja uma maneira potente de convidar, fazer vibrar em nosso corpo um som que abre uma escuta de si, do outro e do mundo?

No livro *À Escuta* de Jean-Luc Nancy (2014) encontramos um pensamento interessante que nos aproxima e nos ajuda a pensar sobre a escuta que exercitamos e que é potencializada na maneira que propomos o diálogo como conversa no projeto de filosofia na escola.

Ele inicia seu texto com a pergunta “é a escuta uma coisa que a filosofia seja capaz?” e coloca muitas perguntas para investigar a filosofia e saber o motivo pelo qual há um ensurdecimento do sentido da audição em detrimento da hegemonia da

compreensão e do entendimento apoiando-se no isomorfismo entre o conceitual e o visual. (2014, p. 12)

O autor segue pensando que uma filosofia à escuta precisaria atuar fora da substituição da escuta pelo entendimento e menos ainda a escuta ser considerada percepção de um estímulo ou fenômeno, mas ela deveria estar aberta ou em vigília em relação “a si”, ou seja, este estado de vigília ou tensão, como a capacidade de sentir as próprias sensações, permitiria que algo ressoe não por via do entendimento intencional e racional.

Estar à escuta é portanto entrar na tensão e na ronda em relação a si: *não*, há que sublinha-lo, em relação comigo (sujeito supostamente dado) e também não ao ‘si’ do outro (o falador, o músico, também ele supostamente dado de sua subjectividade), mas em *relação a si*, se assim posso dizer, tal como ela forma um ‘si’ ou um ‘a si’ em geral e se algo de tal chega alguma vez ao termo de sua formação. É passar, consequentemente, pelo registro da presença a si, tendo em conta que o ‘si’ não é precisamente nada de disponível (de substancial e de subsistente) a que possa ser-se ‘presente’, mas justamente a ressonância de um reenvio. (NANCY, 2014, 27)

Então, fazendo coro com Nancy, podemos dizer que o exercício que realizamos por meio do diálogo como conversa possibilita evocar este estado de vigília e tensão, uma vez que temos como princípio a permanência de dúvida que nos coloca em questão sobre as nossas certezas e que nos convida a sentir as nossas próprias sensações abrindo um esvaziamento, um silêncio que ressoa nos tornado atentos ao que vibra em nós.

Um outro detalhe importante é que para Nancy o silêncio não é negativo, nem mesmo uma privação do som e dos estímulos, mas antes uma "disposição à ressonância", condição essencial para o surgimento de um sujeito à escuta:

Trata-se, portanto, de remontar do sujeito fenomenológico, ponto de visada intencional, a um sujeito ressoante, espaçamento intensivo de um ressalto que não se consuma em nenhum retorno a si sem imediatamente relançar em eco um apelo a este mesmo si. Enquanto o sujeito da visada está já-sempre dado, posicionado em si no seu ponto de vista, o sujeito da escuta está sempre ainda por vir, espaçado, atravessado e apelado por si mesmo, *tocado* por si mesmo, se é que posso permitir-me todos os jogos de palavras, mesmo triviais, que aqui sugere a língua francesa.
[...]

O sujeito da escuta ou o sujeito à escuta (mas também aquele que está ‘sujeito à escuta’ no sentindo em que pode estar-se ‘sujeito a’ uma perturbação, a uma afecção e a uma crise) não é sujeito fenomenológico, que quer dizer, não é sujeito filosófico e, em definitivo não é talvez nenhum sujeito, excepto ao ser o lugar da ressonância, da sua tensão e do seu ressalto infinitos, a amplidão do desdobramento sonoro e a magreza do seu

dobramento simultâneo – pelo qual se modula uma voz na qual vibra, dele retirando, o singular de uma grita, de um apelo ou de um canto (uma ‘voz’: é preciso compreender o que soa de uma garganta humana sem ser linguagem, o que sai de uma goela animal ou de um instrumento qualquer que ele seja, mesmo o vento nas ramagens: murmúrio ao qual damos ou prestamos ouvido) (NANCY, 2014, p.41-42)

Conquanto, se para Nancy o sujeito da escuta está permanentemente por vir, espaçado, atravessado e apelado por si mesmo, tocado por si mesmo, também os praticante do projeto de filosofia na escola têm a possibilidade de sempre estar ainda por vir a ser afetados pelo tom e timbre das perguntas que os atravessam colocando em questão verdades e certezas e dando voz a um pensamento inquietante que habita o silêncio ressonante de uma escuta atenta e sensível.

A escuta ainda se apresenta para nós participantes do projeto como um jogo inquietante e enigmático, mas necessário para nos tornarmos atentos ao outro, ao mundo e a nós mesmos. Todavia, ter possibilidade de ser convidados a esse exercício por meio do diálogo como conversa se tornou uma aventura ao desconhecido que nos permite habitar nossos potentes silêncios como uma maneira de reverberar os sentidos e os sons possíveis da palavra, da linguagem, mesmo que não imediatamente acessíveis.

5.3 Cuidado de si: Estar atento ao outro, ao mundo e a nós mesmo?

Mais uma vez apresento uma conversação com uma das experiências de pensamento desta escrita para pensar o diálogo afirmado como conversa até aqui e que de certo modo cria uma singularidade nos encontros que experienciamos no projeto de filosofia da escola, assim como propõe um modo de habitar a escola pública de maneira aberta e cuidadosa para pensar o que fazemos e se é possível reinventar outras maneiras de fazer o que fazemos até agora com, da e na escola.

Este desejo de reinventar a escola tem a ver também com uma vontade inquietante de potencializar nossa relação com os outros, com o mundo e com nós mesmos podendo dar vida ao que outrora se apresenta para nós como desvitalizado. A escola não é então vivida apenas como instituição de transmissão

do saber e da cultura, mas como uma forma onde o mundo se apresenta de um modo diferente a como é sentido habitualmente.

Tudo isso tem a ver com um modo de experimentar um encontro entre educação e filosofia numa escola pública do ensino fundamental da periferia, como uma prática educativa, como um exercício de pensamento, como um exercício de questionar e questionar-se, com atenção, escuta e também cuidado que está se desenvolvendo em parceria com uma universidade também pública do Estado do Rio de Janeiro.

Como já foi narrado no capítulo dois desta tese, este fragmento de diálogo compõe uma conversação da uma experiência de pensamento realizada com a turma 303 no ano de 2014. Vejamos o que nos dá a pensar este encontro sobre nos tornar atentos em um diálogo como conversa por meio do exercício do cuidado:

Vanise: *E então?! Iii, já tem gente querendo falar.* (Vanise passa a bola da vez)

Jonas: *As palavras estavam tentando se juntar para formar uma frase e ter amizade.*

Ellen: *Eu entendi que as palavras estavam conversando, mas uma não quis falar, mas outra quis, e outra não quis.*

Vanise: *Por que será que umas quiseram falar e outras não quiseram falar? Por que será?*

[...]

Vanise: *As palavras conversam?*

[...]

Daniel: *Sim. Porque elas conversam umas com as outras, porque elas sabem algumas coisas e uma da vida da outra. [...]*

Vanise: *As palavras sabem uma da vida da outra?*

Daniel: *Sim.*

Vanise: *Então as palavras têm vida?*

Daniel: *Tem.*

Ellen: *Eu acho que elas não falam. Porque elas não têm vida.*

Vanise: *As palavras não têm vida. Olha isso! Mas a gente fala as palavras. Então a gente não tem vida? As palavras conversam?*

Mario: *Não.*

Vanise: *Por quê?*

[...]

Vanise: *A Ellen e o Daniel falaram coisas assim, que eu tô... Tu achas que a palavra conversa?* (Pergunta à Mario que está com a bola da vez)

Mario balança a cabeça dizendo que não.

Vanise: *Por que não?*

Mario: *Porque elas não têm boca.*

Vanise: *Mas a Ellen falou que a gente é que dá boca às palavras. A gente fala as palavras? Será que a boca das palavras é a nossa boca?*

[...]

David: *Eu acho que elas conversam sim. Porque quando a gente vai juntando a gente consegue formar uma palavra. E a gente lê e escreve. A gente junta os pedaços e a gente lê.*

[...]

Vanise: *Hum... será que isso tem a vê com o que o Daniel falou? Que as palavras têm vida?*

Turma: *Não. Nada a ver.*

Aluno: *As palavras não falam. As pessoas explicam as palavras.*

Jonas: *Algumas palavras guardam segredos... [...]*

Vanise: *Ah, você está dizendo que elas guardam segredo? Que a gente descobre quando vai lendo, mas elas não falam? (ANEXO I)*

Podemos perceber que, nesse trecho da experiência, nomeada de “Conversa das palavras”, a professora Vanise aparece seguidas vezes entre a fala dos participantes, deixando bem claro uma de suas funções dentro do encontro. Além de participante a professora se posiciona como coordenadora da experiência de pensamento.

Mas afinal qual o papel do coordenador nesses encontros do projeto na escola? Seria de controlar ou dirigir as falas e participações durante a conversação? Seria também de conduzir o saber que supostamente estaria sendo ali circulado? Mas, então, onde estaria o princípio de igualdade das inteligências fortemente afirmado pelo projeto e por esta escrita defendida pelo diálogo como conversa?

No primeiro capítulo do livro *Exercícios Espirituais e Filosofia Antiga* sob o título: “Exercícios Espirituais” de Pierre Hadot (2014) nos ajuda a pensar o papel desse coordenador dos diálogos no projeto da escola, a partir da figura de Sócrates.

Hadot afirma que: “no diálogo ‘socrático’³⁶, a verdadeira questão que está em jogo não é *aquilo de que se fala*, mas *aquela que fala*” (HADOT, 2014, p.36). Logo em seguida, Hadot, cita uma passagem do diálogo *Laques* de Platão(...), no qual exemplifica como os sujeitos que se aproximam de Sócrates são convidados a ter que dar razão de si mesmos e questionar-se sobre a maneira como vivem e conduzem sua existência.

Segundo Hadot (2014, p.37),

No diálogo ‘Socrático’, o interlocutor não aprende nada e Sócrates não tem a pretensão de lhe ensinar coisa alguma: ele repete, aliás, a quem quiser escutá-lo que a única coisa que sabe é que nada sabe. Mas, como um tavão incansável, Sócrates acossa seus interlocutores com questões que os colocam em questão, que os obrigam a prestar atenção a si mesmos, a ter cuidado consigo mesmos.

³⁶ Conforme afirma Pierre Hadot, as aspas são para destacar o fato que não se trata de diálogos autenticamente socráticos, mas composições literárias que imitam os diálogos de Sócrates, quando sua figura intervém. Os *diálogos* de Platão são, neste sentido, socráticos. (2014, p.36)

Destaca-se, aqui, que a tarefa de Sócrates convidando seus interlocutores a tirar parte de seu tempo para examinar suas próprias vidas, dar razão delas e cuidar dessas vidas:

Nobre homem, sendo ateniense, pertencente à maior cidade e à mais famosa pela sabedoria e poder, não te envergonhas de te preocupares tanto com as riquezas, de como obtê-las em maior quantidade, e também com a fama e a honra, mas com respeito à prudência e à verdade, e a como tornar a alma melhor, com isso não te preocupes nem queiras pensar? (PLATÃO, *Apologia de Sócrates*, 29e).

E segue defendendo, mesmo após sua condenação, que sua ocupação sempre esteve dedicada a convidar seus contemporâneos a cuidar daquilo que não cuidam, de si mesmos:

O que mereço sofrer ou pagar pelo fato de que me habituei em minha vida a não ficar quieto, mas despreocupado com o que para a maioria é o mais importante – tornar-se rico e cuidar da casa e tratar da guerra e discursar para o povo e alcançar outros cargos de governo e tratar de conjurações e sedições que acontecem na cidade – tendo, assim, considerado para mim em quê eu poderia ser mais conveniente do que indo cuidar dessas coisas, então não segui por onde não haveria nenhuma vantagem nem para vós nem para mim, mas segui por outra via, realizando o bem a cada um individualmente, o maior dos benefícios, como afirmo, esforçando-me por persuadir cada um de vós a não cuidar de nenhuma posse antes de preocupar-se com como se tornar a si mesmo o melhor e o mais sensato possível. (PLATÃO, *Apologia de Sócrates*, 36c)

Sendo assim, as palavras de Sócrates em sua defesa e outros diálogos socráticos, nos dão a ver que sempre existiu em sua prática filosofante uma constante preocupação e interesse em exercitar algo em comum com outros, os convidando a um exercício espiritual interior, a um exame de sua própria vida, à atenção de si, sempre afirmando que “uma vida sem exame não é digna de ser vivida por um ser humano” (PLATÃO, *Apologia de Sócrates*, 38c).

Não seria esse mesmo movimento proposto por Sócrates, o cuidado com a própria vida muito próximo do exercício de diálogo como conversa proposto pelo projeto de filosofia na escola? A professora ao assumir o lugar de coordenadora na experiência não estaria também potencializando a materialidade deste convite, a atenção por meio do cuidado na vida própria e na dos seus alunos?

Se olharmos com maior atenção a fala da professora Vanise, podemos perceber que não há afirmações, mas intervenções na forma de perguntas que problematizam a todo o momento as afirmações sempre colocadas como verdades

ou certeza pelos participantes do diálogo sobre o que está sendo pensado. O que ela busca parece estar próximo do que Sócrates busca: colocar os outros em questão a respeito do que pensam e da forma em que vivem.

Não seria isso um modo de convidar os interlocutores da experiência de pensamento a cuidar, socraticamente, do que não estariam cuidando, de seus próprios pensamentos e da própria vida? Não seria o acionar da professora o de uma espécie de tábua que acossa com seus interrogantes os saberes e crenças dos seus alunos para que coloquem atenção no que pensam que sabem e na maneira em que esses saberes atravessam suas vidas?

A posição em relação a Sócrates não é simples. Neste trabalho acadêmico se faz uma crítica implícita à concepção dialética do modo platônico de dialogar e também Sócrates tem recebido severas críticas no sentido de, como um mestre embrutecedor, com suas perguntas, guiar discretamente a inteligência de seus alunos, diferindo radicalmente da proposta da igualdade das inteligências (RANCIÈRE, 2005, pp 51-53). Ou seja, Sócrates não participaria da igualdade das inteligências, na medida em que acredita no oráculo que coloca ele numa posição superior, o mais sábio dos atenienses, mesmo que seu saber seja um saber de não saber. Por outro lado, ele faria com que todos os que dialogam com ele devam aprender o mesmo saber, o saber de não saber que é seu próprio saber (KOHAN, 2009).

Contudo, não podemos negar que Sócrates inaugura uma outra tradição do pensamento filosófico, na qual a filosofia não é uma doutrina, um sistema ou teoria, mas um exercício, uma prática, uma autoeducação. Em *Alcibíades* apresenta uma proposta de cuidar de si mesmo entendido como um conhecer-se a si mesmo e, no *Laques*, o que se educa é a própria vida, o cuidado de si expressa-se numa atividade da prática da filosofia que repercute em uma estética da existência, um cuidado pela forma da própria vida. Ou seja, ela afirma a filosofia como um fazer da própria vida um problema, tentando dar conta e cuidando de por que vivemos da maneira que vivemos e se existem outras maneiras de viver a vida que se vive. (FOUCAULT, 2009, p. 138-145).

Sendo assim, podemos afirmar a partir dos diálogos como conversa que temos exercitados no projeto de filosofia na escola que uma coisa importante que tentamos atentar é que uma coordenação da experiência tenha uma tarefa única paradoxal: de cuidar de sua vida cuidando que as outras vidas cuidem do que

parecem não cuidar nessas vidas, na polis, e na forma em que se relacionam com si mesmas; isto é, no projeto, filosofar e educar se inter-relacionam na medida em que se educa por meio de uma vida filosófica, e se filosofia através de uma vida educadora, ensinado a cuidar da própria vida.(MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p.29)

5.4 Espera: o futuro possível ou um por vir da novidade?

Vanise: *Bom, eu acho que a gente já começou. Não sei, já começamos?*

Mário: *Boa tarde!*

As crianças estão agitadas e ouve-se barulho de conversa

Vanise: *Então, a palavra está aberta para quem quiser falar da pintura, do que a gente fez, como foi, o que que você sentiu, sei lá... Vai. Quem é o primeiro a falar?*

Lilian: *Eu!*

Vanise: Lisete.

Lilian: *Não, eu estava falando assim... Eu estava pintando o meu.*

Vanise: *Qual é a tua mesmo, aquele que está escrito lá em cima?*

Lilian: *É Lisete. E aí, eu estava pintando, aí fiquei pensando: o que eu vou pintar? O que eu vou pintar? Eu nem sabia o que eu ia pintar. Eu peguei meu pincel e fui pintando, aí eu fiquei pintando assim o sol... Na hora que eu estava pintando assim, eu me sentia... sei lá... Me sentia tipo leve. Sair pintando assim o que eu podia... O que eu queria pintar e não o que a pessoa mandasse. Vou pintar o que eu quisesse. A professora falava assim: Tu vai ter que perguntar isso. E aí eu falava assim: Tem que pintar uma coisa que você não quer fazer, uma coisa que você não quer. Não, eu fiz uma coisa que eu senti no coração que queria fazer. Uma pintura.*

[...]

Vanise: *Não, foi você que falou. Eu só estou tentando entender. Como é que é isso? É, alguém aqui pintou igual à Lisete? Não tinha nada na cabeça para pintar e começou a pintar e as coisas foram indo. Normalmente comigo também acontece muito isso. Eu fico assim sem ainda... Eu fico olhando o papel e a sensação de vazio, de está faltando alguma coisa, de não tenho nada ainda.*

Lilian: *Quando eu comecei a pintar senti aquele negócio e aí tipo assim, tipo... Tipo eu me senti tipo renovada, entendeu? Tipo cheia. Cheia de coisas. Entendeu?*

Vanise: Então.

Lilian: *Eu tinha um papel branco, tipo sem nada assim, o que eu vou pintar ali, o que que eu vou pintar com aquele papel vazio. Depois que eu comecei a fazer as coisas, começou a me encher, começou a vir coisas na cabeça.*

Vanise: *Alguém passou por isso também?*

Vanise: *Cassia? Edna?*

Edna: *Eu me senti assim, um pouco parecido com o que ela te falou, quando eu vou escrever. Eu tenho essa sensação de que você tem que escrever alguma coisa e fica aquela coisa, não quando eu estou escrevendo no computador, mas quando eu tô escrevendo mesmo numa folha de papel,*

eu vejo aquela folha, dá uma sensação assim de... de vazio, de você não saber o que quer que você vai fazer. Eu me sinto assim. Como se eu também não soubesse o que que eu queria fazer. Quando eu começo a escrever esse vazio é... esse vazio começa ficar... adquirir uma cara... as ideias vão aparecendo. Mas aquela sensação inicial é de que eu nunca sei exatamente o que que eu vou... O que é que eu vou... Sabe aquela como se fosse uma estrada que você vai e você não sabe o que vai encontrar pela frente, você tem idéia daquela estrada assim aquele caminho...

Cassiane: Vazio, deserto.

Edna: É... Aquela imagem do caminho. Quando você começa a andar ali é que você vai... Vai vendo que talvez isso, que esse caminho não é tão vazio assim. Não sei, quando eu escrevo o que eu sinto essa sensação. (ANEXO A)

Ao ler esta transcrição da conversação entre os alunos e professoras da turma 503/ano 2012, recordo-me que desenvolvemos esta atividade em dois encontros, em duas semanas consecutivas. Na primeira semana, a proposta da experiência de pensamento era fazer pintura com tinta guache, inspirados na experiência anterior sobre a qual conversamos sobre o que é arte, a partir de nosso contato com algumas réplicas de artistas renomeados da História da Arte. Nesse encontro a atividade foi apenas pintar, relacionarmos com a tinta, o pincel, as cores, e com nosso pensamento através das pinturas que contemplávamos e fazíamos.

No segundo encontro, apresentamos todas as pinturas para que pudéssemos conversar um pouco sobre como foi esse convite de pintar uma obra de arte, quais seus efeitos e as repercussões em cada um dos participantes.

Podemos observar, no diálogo destacado, que a aluna Lilian abre a conversa contando-nos como foi a sua experiência: “eu estava pintando, aí fiquei pensando: o que eu vou pintar? O que eu vou pintar? Eu nem sabia o que eu ia pintar” “eu fiz uma coisa que eu senti no coração que queria fazer. Uma pintura”. Parece que na fala da aluna ela precisou recorrer a uma espera de si, isto é, dar um tempo para que o pensamento possa fluir e abrir para a sua criação, sua pintura, algo que ela não sabia, não tinha dentro... como se de um vazio e da espera atenta nascida desse vazio pudesse surgir sua arte, sua pintura.

Mais adiante, podemos perceber uma mesma sensação em viver um exercício de espera de si, que tanto a professora Vanise quanto a professora Edna se arriscam a narrar após o sensível convite de Lilian. Sobre isso, Edna diz, que ao tentar escrever numa folha de papel, sente um vazio, como quem precisa esperar, dar um tempo para que algo aconteça com ela mesma, seu pensamento possa surgir:

[...] quando eu tô escrevendo mesmo numa folha de papel, eu vejo aquela folha, dá uma sensação assim de... de vazio, de você não saber o que quer que você vai fazer. Eu me sinto assim. Como se eu também não soubesse o que que eu queria fazer. Quando eu começo a escrever esse vazio é... esse vazio começa ficar... adquirir uma cara... as ideias vão aparecendo. Mas aquela sensação inicial é de que eu nunca sei exatamente o que que eu vou... O que é que eu vou... Sabe aquela como se fosse uma estrada que você vai e você não sabe o que vai encontrar pela frente, você tem idéia daquela estrada assim aquele caminho... (ANEXO A)

Sendo assim, entendemos a presença de um elemento necessário para que um diálogo como conversa se potencialize a partir de um tempo que precisamos evocar para abrirmos a uma autêntica experiência de pensamento e de criação artística.

Mas que espera de si seria essa? Um tempo futuro que podemos antecipar? Ou um por vir do qual podemos deixar nascer e dar vida àquilo que ainda não sabemos e nos escapa? Precisamos mesmo de uma espera de si, de criar condições para que um tempo outro, futuro, possa chegar e o pensamento fluir, nascer como algo que nos acontece em um diálogo como conversa quando o futuro se faz presente no presente?

No texto “Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão”, que compõe o livro *Habitantes de Babel: Políticas e poéticas da diferença* (LARROSA; SKLIAR, 2011), o filósofo Jorge Larrosa escreve uma nota intitulada “Futuro e Por vir”, que nos ajuda a pensar a espera de si necessária para que um diálogo como conversa possa se afirmar como um encontro filosófico, ou melhor, uma autêntica experiência de pensamento na que podemos compartilhar as vozes do nosso pensamento.

Larrosa realiza uma diferenciação entre o uso destas duas palavras em nossa língua que nomeiam o tempo que chega.

Para o futuro, Larrosa tece uma crítica alertando que o uso desta palavra está muitas vezes associado a algo que queremos antecipar, projetar, predizer ou prescrever. A palavra futuro sempre está sendo emprestada ao sentido de poder ter expectativas razoáveis com aquilo que se pode fabricar.

Larrosa nos alerta que se estivermos fixados no futuro, como algo a ser conquistado num plano prescritivo e fabricado perdeu a chance de habitar o presente e viver a potencia que nasce ao evocar um exercício de pensamento por meio do diálogo como conversa. Nossa relação com o tempo não é a de pretender antecipar o futuro, mas de estar atentos e suspensos no tempo, convidando a ser,

pensar, e experimentar outras maneiras de viver a vida que vivemos até então, nos abrindo a algo que nos toque e nos aconteça.

Quanto ao sentido da palavra *porvir*, o filósofo a nomeia como aquilo que nasce, que se abre. “O *porvir* nomeia uma relação com o tempo de um sujeito receptivo, não tão passivo quanto paciente e passional.” (LARROSA; SKLIAR, 2011, p. 287).

Por isso exercitar o diálogo como conversa no projeto de filosofia na escola é também se abrir ao *porvir*, esperar, dar-se tempo e espaço para que a vida ganhe a força, a validade, a presença, a intensidade e o brilho do real, como singelamente narram Lilian e Edna na conversa anteposta.

E por fim, o diálogo como conversa praticado no projeto de filosofia na escola, refere-se a abrir uma experiência de pensamento com outros, com o mundo e com nós mesmos que pode potencializar o exercício necessário de atenção, escuta, cuidado e espera de si, para que possamos ter a possibilidade de ser, pensar e experimentar a vida que temos vivido na escola e fora dela com vitalidade e brilho.

E mais uma vez, M. Foucault (1994, p. 47, tradução nossa), nos ajuda com seu inquietante pensamento ao reafirmar que “uma experiência é algo que se vive sozinho; mas *não pode ter seu efeito completo a menos que o indivíduo possa escapar da subjetividade pura, de modo tal que outros possam, não diria exatamente repeti-la, mas ao menos cruzar com ela, reatranspassá-la*”.(grifo nosso) E isso muito pode o diálogo como conversa defendido nesta tese.

Nas experiências de pensamento com a turma 502, há um menino, ruivo, chamado Lucas que curiosamente sempre provoca: “quero convidar alguém aqui para sair do silêncio”. Parece querer saber: o que se sente no silêncio? O que se encontra no silêncio? O que se pensa no silêncio? E como trazer o futuro da voz para o presente do silêncio sem antecipá-lo, sem violentá-lo, dando atenção ao silêncio que o provoca?

Conforme aprendemos com Giuseppe Ferraro: “O hospede do convite torna quem hospeda convidado a uma troca” no encontro com o outro que “não te julga e nem te justifica. Te pensa”. (KOHAN; OLARIETA, 2012, p.191-192). Fazer filosofia é hospedar uma troca no pensamento, sem julgar o outro.

Talvez este “convidar” do menino, nos encontros e desencontros de um filosofar na escola, expresse um desejo, uma disposição de troca, de tradução do

intraduzível com atenção, escuta, cuidado e espera que materialize o exercício potente de dialogar com... conversar com... experienciar com...

PARA CONTINUAR PENSANDO: DAS INCONCLUSÕES, PONDO-ME A CAMINHO...

Como nomear aquilo que transborda,
que nos transborda,
que vai além,
que está fora das bordas,
que trans-borda?
Edna Olímpia da Cunha (2012, p. 123)

Vanise: Olha só! Nós vamos suspender. Semana que vem a gente continua a conversa. Mas nós vamos fazer o seguinte. Presta atenção. Pra gente encerrar, cada um aqui... Eu vou passar a bola. Cada um aqui vai poder dizer uma palavra daquilo que a gente conversou. Lembra de tudo que a gente conversou aqui? Uma coisa que ficou assim... Que você vai ficar pensando. Uma coisa que você quer que a gente fique pensando. Aí você diz uma palavra. Pode ser? (ANEXO I)

Vanise: Oh, nós vamos fazer o seguinte. Nós vamos encerrar deixando aqui uma pergunta, né. Vamos tentar deixar assim uma pergunta, pra gente poder ficar pensando assim, durante a semana. Pode ser? Cada um pensa uma pergunta que gostaria de tá deixando pra gente pensar, ou, de repente pra gente levar pra pensar. Pode ser? A gente começa aonde?[...] (ANEXO H)

Esse dois fragmentos compõem o momento final de duas experiências de pensamento realizadas no projeto de filosofia na escola. Eles nos ajudam a exemplificar como buscamos suspender nossos diálogos como conversa durante nossos encontros.

Tanto num como no outro, a professora Vanise, que assume o lugar de coordenadora da experiência de pensamento, propõe um exercício nos sentido de cuidar atentamente de um convite feito aos participantes que possam recuperar o que estavam pensando para que deem lugar para continuar pensando sobre o conversar que circulou nesses encontros.

Sempre que estamos chegando ao fim de uma experiência de pensamento, muitas vezes, antes mesmo de tocar o sinal do horário do término do encontro, uns dez a cinco minutos após a conversa procuramos suspender o diálogo a partir de um componente da experiência de pensamento que nomeamos de “para continuar pensando” que nos ajuda a convidar os participantes a um exercício de recuperar e continuar pensando o tema.

Este momento final do diálogo em nossos encontros de filosofia na escola possibilita o resgate do que já foi pensado, problematizado, falado e não falado sobre o tema comum da nossa conversação.

Com ele, também podemos pensar coletivamente como ocorreu o diálogo como conversa na “casa do pensamento”, ou seja, de que maneira a palavra foi circulada no encontro, permitindo que possamos construir no e com o grupo nosso modo de dialogar, conversar numa comunidade de investigação no projeto de filosofia na escola.

Neste momento, podemos convidar a atenção dos participantes para a possibilidade de destacar e recuperar algumas dimensões da experiência, como também abriremos para orientações, em outro momento, de um exercício do pensar a experiência com o grupo de participantes.

Este exercício de “para continuar pensando” também se apresenta como um dos elementos que compõe uma experiência de filosofia sugerida no “caderno de materiais do projeto “Em Caxias, a filosofia en-caixa?, Vejamos o que nos sugere esse material:

f) para continuar pensando

Pode-se avaliar, destacar, ou recuperar alguma dimensão da experiência (o que se avalia, destaca ou recupera é a experiência, e não os participantes) individual ou coletivamente; abrir novas orientações para o pensamento; recriar conceitos apresentando-os diferentemente etc.

Esses momentos buscam favorecer a vivência do pensar e a participação ativa. A professora pode prestar especial atenção aos seguintes aspectos da vivência do filosofar:

- Criação de um ambiente agradável, um clima gostoso e estimulante que inspire a confiança dos participantes e a vontade de fazer parte desta experiência;
- Integração da dimensão afetiva e intelectual dos participantes;
- Postura filosófica que leve mais ao questionamento do que à certeza.

(KOHAN; OLARIETA, 2012, p. 21-22)

Pode parecer uma tentativa de sistematização e controle do pensamento do que foi ou está sendo circulado na conversa naquele instante, todavia esse momento, como sugere e problematiza a professora Edna na epígrafe deste capítulo, é um momento de potência e abertura ao movimento dialógico de tudo aquilo *que transborda, que nos transborda, que está fora das bordas, que transborda*, ou seja, talvez seja um exercício de tentar dar conta daquilo que nos escapa, do que não coube ou não pode ser exteriorizado na própria experiência e também

de tentar pensar de que maneira temos nos posicionado diante daquilo que não podemos nomear, explicitar ou até mesmo sintetizar numa conclusão.

Como sugerem as orientações acima citadas, este momento final de uma experiência de pensamento convida uma professora (no caso do projeto, qualquer pessoa) que deseja coordenar uma experiência de pensamento nos nossos encontros, a uma atenção a três aspectos, dos quais gostaria, neste espaço final da presente tese, dar maior destaque ao último citado: “Postura filosófica que leve mais ao questionamento do que à certeza”.

Não que esse seja mais importante do que os outros dois, mas ele nos dá a pensar algo específico que resulta importante destacar nesse momento derradeiro da escrita de uma tese de doutorado, de uma professora de uma escola pública, apresentada numa universidade pública a respeito de um trabalho comum.

O que queremos, ou podemos resgatar, recuperar ou continuar pensando nestas últimas palavras que mais parecem um convite à abertura de outros pensamentos, perguntas e estudos ainda por serem pesquisados ou inventados?

Nestas palavras finais, é importante resgatar algo que narramos na introdução deste trabalho e que perpassa todo o movimento de investigação neste escrita e que não podemos perder de vista quando nos aventuramos em realizar uma pesquisa no campo educacional.

Precisamos continuar pensando, mais uma vez e sempre, sobre o convite que nos fazem Masschelein e Simons (2014), que estiveram presentes nesta tese e que nos ajudam a pensar sobre os sentidos de uma pesquisa educacional.

O projeto de filosofia na Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha já integra o projeto político pedagógico (PPP) da escola, que possibilita o acesso dos alunos e professores de todas as modalidades de ensino presentes na escola. Assim como também tem contribuído para movimentar outros pensamentos nos fóruns educativos que a escola organiza (Conselho de Classes; Conselho Escolar; Grupos de Estudos, Reunião de Responsáveis de Alunos, Feiras Educativas de Integração da comunidade escolar, etc.).

Sendo assim, este trabalho apresenta uma pesquisa educacional (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, cf. Introdução dessa mesma tese), que segundo está presente nesta tessitura de escrita, abre caminhos para se continuar pensando sobre o projeto de filosofia, não apenas tal como ele é desenvolvido na Escola Joaquim da Silva Peçanha, mas em qualquer escola pública de periferia, que atende

as modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação especial. Ela pode ser de inspiração, penso, para qualquer professora de escola pública que queira explorar a dimensão filosófica de sua prática, desde a perspectiva de uma pesquisa pedagógica.

Claro que não podemos deixar de continuar pensando e mais uma vez reafirmando as três dimensões da pesquisa apresentadas por Masschelein e Simons (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014) pensamos que elas estão presentes nesta tese e colaboram para materializar e fundamentar a militância ético-política que temos desenvolvido durante os dez anos de existência do projeto Em Caxias a filosofia em-Caixa?, desde seu nascimento até o presente momento.

Como já foi narrado desde o início deste trabalho, é sempre importante continuar pensando. Nesta parte final, depois de ter tratado na presente tese uma questão educacional, o diálogo dentro do projeto de filosofia na escola, buscamos pensar os deslocamentos que este exercício com a palavra, com a linguagem, tem nos provocado trazendo transformação e autotransformação do que somos, fazemos e pensamos a muitos habitantes da escola pública onde trabalho.

Posso afirmar, e espero que essa afirmação possa ser apreciada através da mesma escrita da tese pelos seus leitores, que o trabalho no projeto – o que inclui a própria escrita da tese como instância decisiva de uma professora que pesquisa sua prática - tem me provocado tantos desafios, questionamentos, curiosidades e inquietações, que já não posso não apenas não habitar mais a sala de aula da escola da mesma forma em que a habitava mas também já não sou mais a mesma educadora que era no início da experiência com o projeto.

Iniciei esta tese preocupada em como escrever sobre o diálogo como conversa desenvolvido pelo projeto de filosofia na escola. Todavia, agora, no encerramento desta escrita, percebo que ela nos dá a ver que há ainda muito o que pensar, ler e escrever sobre este exercício filosófico instigante e enigmático. Os olhares têm se multiplicado, os caminhantes têm se incrementado e mesmo assim cada vez que me ponho a caminhar no sentido de me aproximar mais ainda, com o exercício filosófico na escola, leituras e estudos, dessa atividade que nomeamos como diálogo como conversa, abrem-se outras, escutas, diferentes perspectivas, surgem novas questões e perguntas que precisamos dar renovada atenção e cuidado.

De fato esta pesquisa nos desloca o pensamento das certezas e convicções que outrora tínhamos sobre o diálogo na escola através de nossas conversações

durante as atividades. Curiosamente, há uma espécie de relação inversamente proporcional entre as certezas e a busca de continuar pensando: a medida em que avançamos no estudo nossas certezas em certa forma diminuem e, nesse movimento, esta proposta dialógica do projeto cada vez mais nos intriga, instiga e questiona pensar, ler e escrever sobre quais as possibilidades e implicações de habitar este exercício singular em outros espaços/tempos escolares. Assim, vão surgindo novas perguntas, dentre elas uma que hoje nos acompanha cotidianamente na escola: que condições precisamos criar/ inventar na escola para de fato acolher o projeto no ambiente escolar em geral, sem que perca sua singularidade potente e que abra novos modos de habitar a escola pública?

Mais outra coisa também que gostaria uma vez reafirmar, nesse momento em que esta tese se torna pública, são dimensões principais do trabalho de uma professora quando ela aposta na experiência do pensamento e no convite diálogo com outros, com o mundo e consigo mesma para problematizar o sentido com que habita a escola.

Para tanto, trago aqui a voz de um aluno que acolheu o convite dialógico desta professora e nos narra o quanto esses encontros de filosofia têm possibilitado uma abertura, um transbordamento para além das conversações nos encontros de filosofia:

A filosofia é um lugar onde se pode pensar o que jamais foi pensado, enxergar o que não é visto, escutar o que não é ouvido, mudar o que nunca pode ser mudado; o mundo, o nosso mundo. Filosofia para mim é mudança. Um dia, uma professora me convidou para participar de um encontro de filosofia, ela me ofereceu um lugar em um banco para sentar, e desde então tudo mudou. Com aquele gesto simples e talvez insignificante para alguns, ela não mudou o mundo, mas começou a mudar o meu mundo. Foi mudando a minha maneira de pensar, agir e me posicionar. Mudou até mesmo a minha própria vida. E para mim, mudar era muito, mas muito difícil. Porque afinal, quando se vive num aquário não existe mudança. E eu sei bem como funciona isso; podem mudar a cor das paredes das salas, mudar os quadros, mudar as mesas e cadeiras, tudo muda, mas nada muda realmente. Parece que estaremos sempre dentro das quatro paredes de vidro do aquário, presos lá, destinados a ver tudo mudar, sem conseguir e poder mudar. E é exatamente aí que a filosofia se encaixa, a filosofia é uma porta para fora do aquário. Uma porta que dá direto para o mar, uma porta que todo peixe que vive num aquário e que todo aluno sonha; uma porta para a mudança, para mudar a si mesmo e os outros, uma porta para mudar não só o seu mundo, mas também o dos outros. Eu escrevi esse texto não para defender a filosofia em si, escrevi para defender o mesmo lugar que foi oferecido a mim para sentar, ouvir, falar, pensar, repensar, refletir, e mudar. Escrevi porque quero defender que outra pessoa tenha direito a mudar, como eu tive. Independente de quem seja, de que cor tenha, de que gênero for, de que religião acredite, de que classe social esteja. Só quero que essa

pessoa tenha essa mesma oportunidade que eu tive e que essa pessoa possa mudar o seu mundo, e talvez um dia, possa como eu, defender o direito que as pessoas devem ter, direito de poder mudar. A escola, sem filosofia, é um aquário. [...]. Lucas Gomes Silveira (ANEXO J)

Este relato pertence a um adolescente do nono ano do Ensino Fundamental Regular Noturno (EJA) da escola que trabalho, Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha. Um dia, em meados do segundo bimestre do ano letivo de 2015, ele foi à escola, muito desanimado e frustrado, pois estava prestes a perder sua matrícula por motivo de baixa frequência das aulas. Ao conversar com ele, pedi que não desistisse, e solicitei à direção da escola mais uma oportunidade para ele poder permanecer na escola, e imediatamente convidei-o a que participasse do encontro do projeto de filosofia naquele dia.

Mas tarde, quase já chegando ao final do ano escolar de 2015, lembro-me o dia em que Lucas leu esse texto em um encontro de filosofia na escola, e o quanto ficamos todos os que estávamos ali presentes comovidos pela sua coragem e exposição, tentando defender um projeto que, segundo ele mesmo relata, possibilitou um potente movimento transbordamento na sua vida permitindo se deslocar “para fora do aquário”.

Isso me faz pensar, como afirmamos nesta tese, que quando nos colocamos diante de uma investigação e-ducativa, ela nos conduz para fora (MASSCHELEIN, 2008, p.36), e ao mesmo tempo nos tornamos mais atentos a nós mesmos, ao mundo e aos outros, possibilitando trilhar novos/outros caminhos ainda não percorridos, num deslocamento que faz tremer e vibrar os pilares de nossa formação e prática pedagógicas a partir das quais aprendemos a pensar, de uma certa maneira, a educação, a escola, o ensinar, o aprender, a palavra, o diálogo, a nossa relação com nossa própria vida.

Por isso, penso que este texto de Lucas é uma maneira pertinente de culminar essa tese. Por que ele afirma claramente o sentido de nosso trabalho, dando voz às transformações que acontecem com os que fazemos parte do projeto, e tenta expressar com palavras algo que transborda, que não cabe em mim. Não é fácil encontrar palavras, colocar no papel na forma de uma tese, uma experiência que me toca, me afeta, me acontece e me passa, isto é, nem sempre vêm as palavras para narrar experiências e escrever sobre nossas inquietações e provocações de um projeto de filosofia tão intenso e potente que nos deixa, perto do

chão, sem chão. Às vezes me percebo tentando reinventar palavras para tentar dar conta da impossibilidade de dizer tudo o que deveria ser dito. Será isso possível?

Então, diante desta tarefa, concordo com um pensamento de Giuseppe Ferraro dito no dia de minha defesa da dissertação de mestrado: “Non è necessario comprendere tutto per intendere l'importante.” (2011).

Então, o que de importante fica deste trabalho que precisa ser dito e que talvez não consiga dizer?

O que sinto importante dizer para finalizar a presente escrita é que em muitos momentos quando escrevia esta tese sentia a relação que tinha com o papel. Como se a escrita (virtual no caso, diante da folha que o teclado simboliza) podia falar/escrever o que pensava sobre meu envolvimento com o projeto de filosofia na escola pública e as muitas transformações que temos vivido.

Ao ler o que escrevia me sentia parte mesmo do que estava escrevendo e, ao mesmo tempo, um efeito interessante acontecia: eu me sentia convidada pela própria escrita a pensar muitas outras coisas ainda desconhecidas deste caminho que só se faz na caminhada.

Então essa escrita se fez! Fez-se na relação entre o que eu dizia e o que dizia o teclado-folha de papel diante de mim ao pensar, ler e escrever sobre o diálogo como conversa proposto no projeto de filosofia na escola. Que relação interessante foi se gerando atravessando essa escrita: isto, parece-me, importante!

Importante é dizer que como professora alfabetizadora fui convidada a participar do projeto e tenho sido afetada com a proposta ousada de participar do desenvolvimento de um projeto que promove o encontro entre filosofia e educação nas séries iniciais de uma escola pública de periferia.

Sinto que é também importante dizer que é no movimento desse encontro que foi surgindo a ideia de estudar e escrever sobre as transformações e autotransformações que temos vivido desde o início nesse espaço/tempo escolar, particularmente no que diz respeito ao processo de ensinar e de aprender como experiência/sentido por meio do exercício do diálogo como conversa com outros que abre a outras maneiras de experimentar, ser e pensar a minha prática pedagógica no cotidiano da escola/sala de aula e na vida.

Importante, por fim, é também afirmar que esta tese inaugura um novo começo: o começo de um recomeço intenso e inventivo de uma prática pedagógica preocupada em dar lugar ao cotidiano da escola/sala de aula a dimensão filosófica

que nela pode habitar. Assim, esta tese se encontra no final com seu início, com novos motivos e sentidos para continuar pensando, lendo e escrevendo.

Uma singular tarefa a principio complexa, desafiadora e trabalhosa, mas repleta, penso, de possibilidades inventivas, potências criadoras, intensos devires para continuar pensando...

Quero terminar com Lucas:

Eu escrevi esse texto não para defender a filosofia em si, escrevi para defender o mesmo lugar que foi oferecido a mim para sentar, ouvir, falar, pensar, repensar, refletir, e mudar. Escrevi porque quero defender que outra pessoa tenha direito a mudar, como eu tive.

Eu escrevi esta tese para defender o mesmo lugar que me foi oferecido a mim, professora de escola pública de filosofia, para conversar, sentir, ouvir, falar, pensar, repensar, refletir e mudar. Escrevi porque quero defender que qualquer professora de uma escola pública também qualquer de uma periferia não menos qualquer tenha o mesmo direito que eu teve de se relacionar com sua prática através da filosofia, na forma de uma pesquisa educacional, para poder sair fora do aquário. Escrevi para defender um direito, para afirmar um pensamento, para abrir as possibilidades da vida na escola.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs). *A invenção da escola de cada dia*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2000.

BARREIRA, Domingos. *Novo Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Porto, Editorial, 1957.

BARROS, Manoel de. *Exercícios de ser criança*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

_____. *Memórias Inventadas: As infâncias de Manoel de Barros*. São Paulo: Planeta, 2003.

BENJAMIN, Walter. *Rua de mão única*. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho & José Carlos Martins Barbosa. 5ed. São Paulo: Brasiliense, 1987 (Obras escolhidas; v.2).

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem*. Belo Horizonte, Autêntica, 2013.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física*. Secretaria de Educação Fundamental. v.7. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRENNAN, Ilan; MARICONI, Renato. *Telefone sem fio*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

CORAZZA, Sandra Mara. *Artistagens – Filosofia da Diferença e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006

CARVALHO, Waldênia Leão de. *Pensar a educação a partir de Michel Foucault: do humanismo ao cuidado de si*. São Paulo: Edições Loyola, 2014

CASTRO, Edgard. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos temas, conceitos e autores*. Tradução Ingrid Muller, Belo Horizonte, Autêntica, 2009.

COLTIN, Menena; FARIA, Rosana. *Livro negro das cores*. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2011.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário Etimológico*. Nova Fronteira da Língua Portuguesa. São Paulo: 1982.

CUNHA, Edna O. *Suspensões e desvios da escrita: travessias da filosofia na escola pública*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. *O que é filosofia?* São Paulo: Ed. 34, 1992.

_____. *Diferença e Repetição*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. *Conversações*. São Paulo: Ed. 34, 2013.

DIAS, Rosimeri de O. Trajetórias poéticas por entre formação, arte e escola básica. In: RIBETTO, Anelice (Org.). *Políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas)*. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2004.

FALCÃO, Adriana. *Mania de Explicação*. São Paulo, SP: Salamandra, 2011.

FARIA, Rosana; COTTIN, Menena. *O livro negro das cores*. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 54. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

_____. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra 45. ed. Ver. e atual, 2013.

FIGUEIREDO, Cândido de. *Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Mérito, 14. ed., 1947.

FOUCAULT, Michel. "Conversazione com Michel Foucault (*Entretien avec Michel Foucault*): *entretien avec D. Trombadori*". Paris, 1978. In: _____. *Dits et écrits 1954-1988*. vol. IV, n. 281. Paris: Gallimard, 1994, p.41-95.

_____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

_____. *Michel Foucault: entrevistas a Roger Pol-Droit*. São Paulo: Graal, 2006.

_____. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *A coragem da verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

GALLO, S. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO: DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS, 2., 2008, Niterói. *Anais do...* Niterói, RJ: Universidade Federal Fluminense, 2008.

_____. *Deleuze e a Educação*. 2. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2008.

GOMES, Vanise de C. A. D. *Filosofia com crianças na escola pública: possibilidade de experimentar, pensar e ser de outra(s) maneira(s)?*. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

HADOT, Pierre. *Exercícios espirituais e filosofia antiga*. Trad. Flavio Fontenelle e Loraine Oliveira. São Paulo, SP: É Realizações, 2014.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

KOHAN, Walter; WAKSMAN, Vera. (Orgs). *Filosofia para crianças na prática escolar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

KOHAN, Walter; LEAL, Bernardina (Orgs). *Filosofia na escola pública*. Petrópolis, RJ; Vozes, 2000.

KOHAN, Walter; BORBA, Siomara (Orgs). *Filosofia, aprendizagem, experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

KOHAN, Walter Omar. *Filosofia para crianças*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

KOHAN, Walter; WAKSMAN, Vera. *Filosofía com niños: aportes para el trabajo en clase*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2009.

KOHAN, Walter; OLARIETA, Beatriz F. *A Escola Pública Aposta no Pensamento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

KOHAN, Walter. *Infância. Entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. *Sócrates e a educação: o enigma da filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. *O mestre inventor. Relatos de um viajante educador*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

KONDER, Leandro. *O que é dialética*. São Paulo, SP: Brasiliense, 2000.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.19, p. 20-28, jan. 2002.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.

_____. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. *Tremores: Escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LIPMAN, Matthew. *O pensar na educação*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann Margaret; OSCANYAN, Frederick S. *A filosofia na sala de aula*. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

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

MANSUR, Jandira. *A conversa das palavras*. São Paulo, SP: Ática, 1999.

MARIANI, Bethania. O político, o institucional e o pedagógico: quanto vale a língua que ensinamos?. *Matraga*, Rio de Janeiro, RJ, v 23, n. 38, jan/jun. 2008.

MASSCHELEIN, Jan. E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, RS, v 33 (1): 35-48, jan/jun, 2008.

MASSCHELEIN, Jan.; SIMONS, Maarten. School: a matter of form. In: GIELEN, P.; DE BRUYENE, P. (Eds.), *Teaching art in neoliberal realm, Realism versus cynicism* (p. 69-83). Amsterdam: Valiz. Tradução: Carolina Seidel e Walter Kohan, 2012a.

_____. Experimentum Scholae: o mundo mais uma vez... Mas ainda não terminado. In: GIELEN, P.; DE BRUYENE, P. (Ed.). *Teaching art in neoliberal realm, Realism versus cynicism*. Amsterdam: Valiz. Tradução: Carolina Seidel e Walter Kohan, 2012b.

_____. *Em Defesa da Escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MAYER, Rui C. *Letras Canibais: um escrito de crítica ao humanismo em educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NANCY, Jean-Luc. *À escuta*. Trad. Flaviana Bernardo. Belo Horizonte, MG: Chão da Feira, 2014.

NEFI. *Caderno de Materiais*. Rio de Janeiro: UERJ, 2009.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. *Currículos Praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2ª ed., 2005.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (Orgs). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – Sobres redes e saberes*. Petrópolis: DP et Alíii, 2008.

PLATÃO. *Apologia de Sócrates*. Brasília, DF: Editora da UnB, 1997

RAMOS. Paula de O. *Um mundo de Histórias*. Petrópolis. RJ: Vozes, 2004.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Amós Coêlho da. *Dicionário Latino-Português*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TEBEROSKY, Ana; FERREIRO, Emilia. *A psicogênese da língua escrita*. São José, SC: Artmed, 1999.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. ver. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VITTORIA, Paolo. *Narrando Paulo Freire: por uma pedagogia do diálogo*. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 2011.

ANEXO A – Experiência do Pensamento: Fazendo arte – turma 503/2012

Transcrição Escola: Joaquim da Silva Peçanha Data: ANO 2012

Turma: 503 2º turno

Professora Rosangela

Coordenação: Vanise e Edna

Bolsista: Alice Pessanha Souza de Oliveira

Vanise: Bom, eu acho que a gente já começou. Não sei, já começamos?

Mario: Boa tarde!

As crianças estão agitadas e ouvi -se barulho de conversa

Vanise: Então, a palavra está aberta para quem quiser falar da pintura, do que a gente fez, como foi, o que que você sentiu, sei lá... Vai. Quem é o primeiro a falar?

Lilian: Eu!

Vanise: Lilian.

Lilian: Não, eu tava falando assim... Eu estava pintando o meu.

Vanise: Qual é a tua mesmo, aquele que está escrito lá em cima?

Lilian: É, Lilian. E aí, eu tava pintando, aí fiquei pensando: o que eu vou pintar? O que eu vou pintar? Eu nem sabia o que eu ia pintar. Eu peguei meu pincel e fui pintando, aí eu fiquei pintando assim o sol... Na hora que eu tava pintando assim, eu me sentia sei lá... me sentia tipo leve. Sair pintando assim o que eu podia... O que eu queria pintar e não o que a pessoa mandasse. Vou pintar o que eu quisesse. A professora falava assim: *Tu vai ter que perguntar isso*. E aí eu falava assim: Tem que pintar uma coisa que você não quer fazer, uma coisa que você não quer. Não, eu fiz uma coisa que eu senti no coração que queria fazer. Uma pintura.

Vanise: Eu tenho depois de uma pergunta pra fazer sobre o que a Lilian está falando. Vai Cassia

Cassia: Eu gostei muito de pintar. A minha é aquela lá (Cássia mostra o desenho)

Vanise: Qual, a que tem teu nome?

Cassia: É, mas é que tá muito em baixo.

Vanise: Vai lá mostrar a gente aqui tá muito longe.

Cássia mostra o desenho

Vanise: A tá. Você gostou? O tempo foi corrido, né?

Cassia: É, eu gostei de pintar foi uma atividade diferente, porque a gente não teve isso. Foi diferente essa atividade. Eu gostei muito tia.

Vanise: Então, mais alguém que quer comentar? Ailton? Ailton quer falar?

Ailton: Não, eu só quero mostrar.

Vanise: O seu? Tá procurando o seu?

Vanise: Então, mais alguém quer falar alguma coisa?

Pausa de alguns segundos

Vanise: Eu assim, olha só, eu queria botar duas questões aqui. A primeira, depois eu coloco a segunda que é da Cassiane. Sobre o que Lilian falou. Interessante que a Lilian disse, eu não sei se vocês se sentirão assim também. A Lilian está comentando ali que quando ela foi pintar ela não tinha nada na cabeça, não tinha uma coisa assim do que ela ia pintar, entendeu? E aí, ela começou a pintar e foi aparecendo as coisas e tava com um sentimento... ela tava com um sentimento bom, porque ela tava se sentindo livre porque ela podia pintar o que queria. É

possível isso, gente? Ao mesmo tempo você está vazio de alguma coisa e ao mesmo tempo você tá cheio de sentimento? Como é que é isso?

Lilian: Mas...

Vanise: Não, foi você que falou. Eu só estou tentando entender. Como é que é isso? É, alguém aqui pintou igual a Lilian? Não tinha nada na cabeça para pintar e começou a pintar e as coisas foram indo. Normalmente comigo também acontece muito isso. Eu fico assim sem ainda... eu fico olhando o papel e a sensação de vazio, de está faltando alguma coisa, de não tenho nada ainda.

Lilian: Quando eu comecei a pintar senti aquele negócio e aí tipo assim, tipo... tipo eu me senti tipo renovada, entendeu? Tipo cheia. Cheia de coisas. Entendeu?

Vanise: Então.

Lilian: Eu tinha um papel branco, tipo sem nada assim, o que que eu vou pintar ali, o que que eu vou pintar com aquele papel vazio. Depois que eu comecei a fazer as coisas, começou a me encher, começou a vir coisas na cabeça.

Vanise: Alguém passou por isso também?

Vanise: Cassiane? Edna?

Edna: Eu me sentir assim, um pouco parecido com o que ela te falou, quando eu vou escrever. Eu tenho essa sensação de que você tem que escrever alguma coisa e fica aquela coisa, não quando eu estou escrevendo no computador, mas quando eu tô escrevendo mesmo numa folha de papel, eu vejo aquela folha, dá uma sensação assim de... de vazio, de você não saber o que quer que você vai fazer. Eu me sinto assim. Como se eu também não soubesse o que que eu queria fazer. Quando eu começo a escrever esse vazio é... esse vazio começa ficar... adquirir uma cara... as idéias vão aparecendo. Mas aquela sensação inicial é de que eu nunca sei exatamente o que que eu vou... o que é que eu vou ... Sabe aquela como se fosse uma estrada que você vai e você não sabe o que vai encontrar pela frente, você tem idéia daquela estrada assim aquele caminho...

Cassia: Vazio, deserto.

Edna: É... aquela imagem do caminho. Quando você começa a andar ali é que você vai... vai vendo que talvez isso, que esse caminho não é tão vazio assim. Não sei, quando eu escrevo o que eu sinto essa sensação.

Vanise: Tá. Cassiane! Passa pra Cássia (passar a bola da vez)

Vanise: Vai Cassiane.

Cassia: A mesma coisa que aconteceu com a Edna aconteceu comigo também na sala de leitura.

Edna: Fala um pouquinho mais alto Cassiane.

Vanise: Tá funcionando aí Edna, vê. (Se o gravador estava funcionando) Tá, vai, fala.

Cassia: A mesma coisa que aconteceu no caso da Edna aconteceu comigo também. A gente na sala de leitura, a gente aprontando aí a professora passou um texto pra fazer sobre o livro que ela deu pra gente. Aí eu não tinha nada pra mim falar eu não sabia o que falar, eu não sabia. E se deixasse em branco eu não ia sair. Eu não sabia, eu não sabia... aí de repente ficou vindo umas coisas assim, aí eu fui lá e desenvolvi um pensamento. Eu comecei a escrever, escrever e escrevi muita coisa.

Mario: Foi aquele do anel Tassiane?

Cassia: É.

Vanise: Mais alguém?

Lilian: Eu!

Vanise: Eu quem?

Crianças: Lilian.

Vanise: Vocês podem falar o nome de vocês também.

Lilian: O tia, eu queria falar sobre a pintura que foi muito criativo pra mim. Foi aquela lá a azul. Pra mim foi muito criativa.

Vanise: Por que?

Lilian: Porque fizeram o pão de açúcar, fizeram uma montanha, o pão de açúcar. Ele deve ter imaginado, não sei. Assim: *vou desenhar coisa diferente*. Eu nunca vi ninguém tentando desenhar uma coisa assim tipo pão de açúcar, ele foi lá e fez uma coisa que... ele fez o pão de açúcar e também ele é famoso, o pão de açúcar, aqui do Rio.

Vanise: Cassia.

Lilian: Tia Edna.

Edna: O que eu ia perguntar isso. é porquê é... A Cássia falou também da sensação dela. a Lilian. E eu estou pensando aqui, será que toda vez que a gente vai pintar ou escrever a gente vai pintar ou escrever sobre alguma coisa que a gente não sabe ou sobre alguma coisa que a gente já sabe?

Weber: Sobre alguma coisa que a gente não sabe.

Vanise: Aqui da pro Weber! Weber tu pintou qual, Weber?

Weber: Aquela árvore ali.

Vanise: Aquela árvore ali? Então conta pra gente.

Edna: Qual é a do Weber? A árvore?

Vanise: A gente vai escreveu pintar alguma coisa que a gente não sabe?

Weber: É.

Vanise: Por que que você acha?

Edna: Não escutei, gente, o que que o Weber falou.

Vanise: Vai, Weber.

Weber: Eu sai desenhando, imaginei uma árvore e fui lá e pinte. Primeiro eu pinte a grama depois eu pinte árvore, o céu.

Vanise: Aqui Márcio. Depois a Cassiane. Manda a bola pro Márcio.

Mario: Eu também acho que nem o Weber falou, que as coisas que a gente imaginou a gente tá imaginando agora. Pra mim é isso.

Vanise: Como assim, Márcio, explica pra gente melhorzinho. Vai, fala de novo.

Mário: Não eu tô falando assim.

Edna: Você pode falar um pouquinho mais alto?

Vanise: Vê se o que o Weber falou tem a ver com que você está falando. Também às vezes não tem, você tá falando outra coisa.

Mário: William falou assim: *Tudo o que a gente imaginou ai*. Tudo o que a gente imaginou a vê e aí a gente pinta.

Vanise: Mas tu acha como ele falou a folha vazia. Weber tá falando que a folha vazia... ele olhou a folha vazia, ele não tava pensando em nada aí olhando a folha vazia que começou as coisas virem. Entendeu?

Vanise: Passa pra Cassiane. Passa pra Cássia e depois passa pra mim. Depois é o Hudson. Cassiane, depois passa pra mim que eu também quero falar.

Lilian: Eu queria fazer uma pergunta pra Eduarda.

Vanise: Eu vou pedir, pra como é teu nome? O que quer falar. Tu tá falando com ela alguma coisa da roda, daqui da roda? O que que ela tá te falando? Não sabe? Não sabe ou não quer falar? Então você não tá ouvindo ela falar? Não tá ouvindo não, ela falar? (Vanise se dirige à duas crianças que estão conversando paralelamente durante a experiência).

Edna: Fala para todo mundo ouvir. poxa.

Vanise: Se for sobre o que agente tá falando aqui. Vai, Cassia.

Tassiane: Eu queria fazer uma pergunta pra Eduarda, o que que é aquilo no sol?

Alguma criança responde é um raio solar.

Vanise: Não, mas é a Eduarda que tem que responder, né?

Eduarda: Eu pintei assim, mas eu não pensei, eu pensei o sol, porque eu fiz aquilo porquê eu quis, então assim não sei o que é.

Cassia: Eu pensei que fosse um arco íris.

Hudson: É eu.

Vanise: Hudson, depois a Lilian, depois passa pra mim.

Hudson: Tia, eu quero fazer uma pergunta pro Márcio.

Vanise: Pro Mário.

Hudson: Mário, o que que tem no seu desenho?

Vanise: Qual é o desenho dele?

As crianças mostram qual é o desenho

Vanise: Márcio o que você fez no seu desenho?

Márcio: É, porque... Foi que nem você falou, ela falou assim: *a gente pensando ia fazendo*. Eu também não pensei no que eu fiz não.

Vanise: Não pensou?

Márcio: Eu saí desenhando.

Vanise: Saiu desenhando? O que você acha que você fez? Ele não sabe. Igual a Lilian.

Vanise: Lilian, Vanise, Edna, Ailton, quem quer falar?

Vanise: Vai Lilian.

Lilian: Tia, eu queria que tia Edna repetisse a pergunta.

Vanise: Que pergunta?

Edna: Aquela pergunta que eu fiz sobre se quando a gente vai pintar alguma coisa ou escrever. A gente pinta a gente sobre o que a gente sabe ou a gente pode pintar sobre o que a gente não sabe?

Lilian: A gente pode perguntar sobre o que a gente não sabe.

Vanise: Como assim, pintar o que a gente não sabe? Explica para gente o que é pintar o que não se sabe.

Lilian: Por exemplo, eu vi uma coisa na televisão, eu olho assim. Eu não sei o que que é aquele negócio, mas eu vou pintando assim tentando fazer aquele negócio. Vou pintar alguma coisa que eu não sei fazer. Entendeu? Eu vou tentando pintar... por exemplo eu vi uma cartola, eu vou pintar uma cartola. Vou tentar pintar uma coisa que eu não sei, não sei.

Vanise: Eu não entendi esse não sei se você tá vendo o cartola se você conhece a cartola...

Lilian: Não, então...

Vanise: Você sabe que uma cartola como você pintou o que você não sabe?

Lilian: Tá bom, por exemplo eu vou tentar uma coisa que eu não sei o que que eu vou tentar desenhar aquele negócio que eu não sei como é que é. Mas eu vou tentar desenhar alguma coisa eu não sei o que que é.

Vanise: Como que a gente consegue desenhar o que a gente não sabe o que que é?

Lilian: Eu olho para a televisão assim, por exemplo falando assim, olho. olho, olho, olho. Depois passou um dia eu quero desenhar aquele negócio mas eu não consigo tipo eu acho que era assim, assim, assim, assim. Ai eu tento fazer os traços, tento lembrar os traços.

Vanise: Olha só, uma coisa que ficou aqui em mim foi a coisa que a Lilian falou do desenho do Lucas. A Lilian disse que o desenho do Lucas, que ela gostou porquê é

um desenho criativo. Ele pintou o pão-de-açúcar, ele escolheu uma coisa diferente, então é um desenho criativo ele pintou com criatividade, a palavra que ela falou *criatividade*. Eu quero saber: você achou o seu desenho criativo ou você achou o desenho de alguém criativo?

Lilian: Oi?

Vanise: Mais alguém você acha que... você acha que mais alguém pintou com criatividade? Aí nesse caso pode ser você, neste caso pode ser outra pessoa mais alguém aqui pintou com criatividade?

Lilian: Eu! Eu!

Vanise: Peraí Lilian, você lançou, vamos ouvir aqui outras pessoas.

Vanise: Vamos lá o Gustavo Paulo, acertei?

Gustavo Paulo: Acertou.

Vanise: Vai Gustavo Paulo.

Gustavo Paulo: O do Leonardo.

Vanise: Do Leonardo. Qual é o do Leonardo?

As crianças mostram qual é o que o Leonardo fez.

Vanise: Por que que tu achou que o dele teve criatividade? Por que?

Gustavo Paulo: Porque eu acho que ele foi a única pessoa que me fez o come come (jogo).

Vanise: Porque foi a única pessoa que tentou fazer...

Lilian: Um negócio um negócio que já sabia.

Gustavo: O come come.

Vanise: O come come que ele falou. Lilian, como acompanhar. A Lilian disse que pra ela Lucas criativo, teve criatividade, porque ele pintou diferente. Ele pintou uma coisa diferente que ninguém pensou. E o Gustavo tá dizendo que ele foi criativo, porque ele pintou uma coisa... o come come, o jogo. Você achou que isso foi criativo?

Gustavo: É. Criativo porque é bonito.

Vanise: Porque é bonito, criativo porquê é bonito. Mais quem achou desenho de alguém ou seu próprio também criativo?

Hudson: Eu achei do Davi criativo.

Vanise: Qual foi o Davi?

As crianças mostram o desenho do Davi. (O sol e a lua)

Vanise: Ah, o dia e uma noite.

Hudson: Eu gostei porque ele pintou assim só mais um sonho azul e a noite no preto.

A sala ao lado começa a ensaiar uma música, o que atrapalha um pouco a escuta um do outro e a qualidade da gravação.

Vanise: Um sol no azul e à noite no preto e você achou isso criativo?

Edna: Quem foi que desenhou aquele? Ele me chamou atenção, esse do meio.

Mario: O sol e a lua?.

Vanise: O Davi, ele tá falando que achou criativo.

Edna: Foi você Davi?

Vanise: Mais quem? Mais alguém? Peraí Lilian, só um instantinho. Mas alguém aqui além da Lilian, do Ailton, do Gustavo, achou o desenho ali, ou o seu próprio criativo? Tendo criatividade. O meu amigo tal, a minha amiga tal pintou com criatividade. Fala ou então passa pro Márcio. Brenda você achou algo criativo, Brenda? Qual?

Brenda: O da Vitória.

Vanise: Qual é o da Vitória?

Bia: O todo rosa.

Vanise: Quem é Vitória? Muito bem. Porque que você achou dela criativo.

Bia: Porque ela desenhou a cerca.

Vanise: Passa a bola pra ela por favor. Tá atrapalhando a música aqui do lado?

Vanise: Falar com professor que tá atrapalhando. Obrigada.

Bia: O que eu gostei foi que ela fez alguma coisa que ninguém fez um desenho igual ao dela.

Vanise: Joga aqui pra mim.

Vanise: Olha só, diante dessas falas todas aí eu gostaria que alguém viesse me ajudar a pensar o que é criatividade? O que é ser criativo? O que é criatividade?

Escuta-se várias crianças falando *eu tia!*

Vanise: Peraí, vamos parar pra pensar um pouquinho, calma. O que é criatividade? O que é ser criativo? Vocês ouviram os colegas falando, né? Então o que que é criatividade?

Lilian: Pra min criatividade... criatividade não consigo ouvir muito bem a criança por causa da música no fundo.

Vanise: Alguma coisa que agente cria... e o que? Só isso? Alguma coisa que a gente cria. Tá, muito bem. Brenda.

Bia: Alguma coisa que a gente pensa, cria e depois cria assim no papel.

Vanise: Uma coisa que a gente cria a gente pensa...

Bia: E depois...

Vanise: É uma coisa que a gente cria, uma coisa que a gente pensa e cria no papel. Cassiane.

Cassia: A gente pensa pra depois criar.

Vanise: Pensa pra depois criar.

Edna: Então criatividade é uma coisa que a gente pensa e cria no papel? Então aquele papel que tá ali atrás com o número de inscritos, também foi criado?

Crianças (várias ao mesmo tempo): Foi!

Edna: Aquilo dali tem criatividade?

Crianças: Claro que tem!

Vanise: Então pega bola e explica pra gente que a gente tá querendo entender. Vai. Vai passando... Gente passa a bola!

Edna: Tem muita gente querendo falar.

Vanise: Antes da Edna perguntar o Marcos tava com o dedo levantado. Então vamos ouvir o Márcio e depois passa pro João. Davi você quer falar? Ailton você quer falar? William você quer falar? Então tá bom. Vai.

Mário: Pra mim a criatividade...

Vanise: Fala um pouquinho mais alto.

Mário: Pra mim a criatividade é imaginar algo que não pode ser imaginado. É criar o que não existe no mundo. É além do que o mundo suporta. O que é diferente.

Vanise: Peraí. Vamos devagar pra gente poder acompanhar. Sobre criatividade, primeiro ele falou que é criar algo que não existe no mundo. Criatividade: criar algo que não existe no mundo. Falou que seria criar algo que o corpo não suporta, não é isso? E além do que você falou?

Mário: Além da imaginação.

Vanise: Além da imaginação criatividade pro Márcio.

João: Posso falar tia?

Vanise: Pode. Passa ali pro João.

João: Eu queria falar que foi legal esse desenho pintado duas laranja.

Algumas crianças riem baixo.

Vanise: Onde que tem duas laranjas que eu não tô vendo? Tira essas mochilas aí da frente.

As crianças mostram onde estão desenhos da laranja.

Vanise: Chega mais pra cá as mochilas.

Vanise: Qual a relação que você tá fazendo disso com o que a Edna falou?

João: Tem que falar o dela?

Vanise: Não, não tem que falar dela é porque você quando pegou a bola, você levantou o dedo exatamente para pensar o que ela tinha falado, ou não?

Vanise: Não, João. Eu quero saber se isso que você tá falando tem alguma relação com o que está falando aqui.

Patrick: Tem não...

Melissa: Não é nada, eu sei pintar do meu jeito. Cala sua boca.

As crianças começam a discutir em sala de aula.

Edna tenta retomar o debate e pede pra fazer uma pergunta.

Edna: Posso perguntar uma coisa gente? Posso? Eu não entendi muita coisa não, vocês vão me explicar pra eu entender, se o problema que tá é esse: qual é...

Vanise: Gente, só um instantinho. Passa a bola pra mim. Gente! Vamos tentar organizar a conversa. Primeiro lugar olha só, vamos tentar só organizar conversa.

As crianças começam ficarem mais tranquilas.

Vanise: Quando não tem filosofia nessa turma a turma fica me pressionando pra fazer. Aí eu não tô entendendo... que eu não tô entendendo algumas coisa aqui dessa turma. Por exemplo, tem gente saindo da sala toda hora, tem gente toda hora pedindo pra fazer não sei o que lá fora. Não tô entendendo. Então quando essa turma me pede pra fazer eu fico até muito preocupada, porque essa é uma das turmas da escola que eu sinto assim, um compromisso muito grande em fazer. Porque quando vocês querem fazer... se a gente não aparece tem gente que fica assim chateada. Tem gente que fica na internet: *professora!* Eu vi lá tua mensagem (mensagem no facebook, de um aluno pedindo para que tenha filosofia na turma). Eu queria entender se é isso mesmo que eu tô entendendo, esse compromisso.

Segunda coisa, eu queria saber se o jogo é esse mesmo. Se o jogo é esse. Porque se o jogo é esse eu entendi que a gente vai ter que continuar fazendo dessa maneira. Olha só, o jogo é: o colega falou alguma coisa aí alguém levanta e começa a ficar nervoso e pa pa pa pa. Peraí rapidinho (uma criança pedi para ir beber água). Só um instante, você vai falar, como você tá com a bola é a tua vez, mas só um instante. (Outra criança pedi para falar)

Eu queria entender se esse é o jogo, porque se esse é o jogo tudo bem, eu não vou ficar chateada, entendeu? E se quando o colega se manifesta chateado com alguma coisa, eu fico às vezes chateado também, se quando alguém se manifesta chateado o jogo é esse mesmo todo mundo ficar *uuuuuu uuuuu uuuuu....* é isso, é isso o que a gente está fazendo aqui?

Cassia: Não tia, é porque...

Vanise: Você fez o *uuu*? Você fez *uuuu*?

Vanise: É isso aí? A filosofia é isso? Porque eu quero vir pra cá, mas eu quero ver desse jeito que a Lilian falou quando ela foi pintar. Eu quero vir, mas eu quero vir assim, sem ser forçada. Eu quero vir como se tivesse pintando uma tela, livre, me sentindo renovada. E se é pra me sentir renovada vendo o colega caçoando do outro colega eu vou me sentir bem vou ficar quieta, é isso mesmo?

As crianças dizem que não.

Vanise: Então com a palavra... Olha só, o João fez um comentário, todo mundo aqui tá contando de todo mundo. O João fez um comentário da obra de arte da Vitória.

Crianças: Da Melissa!

Vanise: Da Melissa, agora a Melissa está com a palavra.

Melissa: O tia, eu não gosto...

Vanise: Você tá falando pra mim ou tá falando pra todo mundo, Melissa?

Melissa: Pra todo mundo.

Vanise: Então tá bom.

Melissa: Eu gosto de ninguém falando do meu desenho.

Vanise: Por que?

Melissa: Porque eu gosto de pintar do meu jeito. Ai eu fiz umas bonecas. Eu ia pintar do meu, porque não tinha tinta.

Vanise: Você não perguntou pras pessoas falarem do teu desenho?

Melissa: Não.

Vanise: Pintou pra quê então? (Vanise faz a pergunta com um tom de tranquilidade e naturalidade)

Vanise: Peraí gente. (As crianças voltam a falar) Pra que que tu pintou?

Melissa: Porque eu quiz. Eu queria fazer os bonecos da piscina, por causa do verão. Eu queria fazer assim: um sol, eu botei uma piscina, aí pinte o fundo de branco. Ai ficou feio (não compreendi muito bem se Melissa falou *feio* ou *feito*). Agora, ele fica falando do meu desenho, da cor laranja aí vou pegar o desenho dele...

Vanise: Mas vem cá, Melissa, olha só. Melissa, Melissa, em momento nenhum o João disse que o seu desenho era feio. Ele disse que você pintou ali duas laranjas.

Melissa: Mas eu não gosto de ninguém falando.

As crianças voltam a ficarem agitadas.

Edna tenta novamente voltar a conversa.

Edna: Eu quero falar uma coisa que me intrigou muito sobre o seu desenho e sobre o que o João falou. Você ficou chateada porque o João vi uma laranja...

Melissa: Eu não vou mais mostrar um desenho meu.

Vanise: Tá Melissa, agora é ela que tá com a bola.

Edna: Posso fala? Posso falar? Posso partilhar a minha pergunta como vocês?

Crianças: Pode!

Edna: Melissa ficou chateada porquê o João falou que ali tem duas laranjas, não foi? Eu acho lindo....

Vanise: Ele não falou, ele perguntou porque que a pessoa que tentou isso daqui, pintou, ele nem fala o nome da pessoa, ele falou assim: *porque que a pessoa que pintou isso daqui pintou duas laranjas não pintou duas branqueiras*. Só isso, ele não falou mais nada.

Edna: Olha só eu não vi duas laranjas, eu vi dois abacaxi.

As crianças começam a rir.

Edna: Eu espero que você não fique chateada. Eu achei lindo, porque eu adoro abacaxi.

As crianças se agitam outra vez.

Vanise: Oi gente eu só quero avisar que faltam 10 minutos pra gente acabar. Faltam 10 minutos para a gente acabar. Quando der duas e meia tem que passar para Rosilane, então você que sabem, é com vocês. Não é todo mundo não, é só o pessoal que tá fazendo esse reboliço todo.

Edna: Olha só, posso terminar a pergunta? Então, eu por exemplo vi dois abacaxi e achei lindo que eu gosto muito da cor laranja gosto muito de verdade também. Achei muito bonito. Agora minha pergunta não é essa, a minha pergunta surgiu a partir do que o João falou e do que a Melissa falou também.

Vanise: É pra todo mundo ou pra Melissa?

Edna: Pra todo mundo.

Edna: Será que quando a gente pinta alguma coisa, o que a gente vê, o que a gente pinta, tem que ser exatamente o que o outro vai ver também?

Marcos: Não.

Edna: Por que não?

Vanise: Marcos? Quem quer falar? João... mais quem quer falar aí?

Vanise: Eu tô vendo vocês fazendo *uuu.... aaaa...* eu tô vendo isso. Eu tô vendo algumas pessoas debochadas.

Vanise: Vai. Da Melissa?

André: Eu sou desenhista e a arte sair feia, bonita, ridícula... o que ficou é arte, entendeu? É pra ser criticada e é pra ser elogiada, porque se não fosse pra isso a gente nem colocaria no mural.

Vanise: Olha só, a gente vai ficar assim? Toda vez que alguém fala... Não é todo mundo, por isso que eu tô falando, não é todo mundo. Olha, eu estou vendo, eu estou ouvindo. Aí a Melissa tem toda razão de ficar chateada, porque uma coisa é fazer uma crítica ou fazer um elogio, outra coisa é ficar caçoando da colega. É diferente, eu vejo diferença nisso. E aí eu quero perguntar se a gente vai continuar assim a gente suspense e deixa pra próxima, porque aí vocês vão pensar, a gente vai se acalmando.

Vanise: Quem é o próximo? Levanta o dedo aí.

As crianças tentam lembrar quem é o próximo.

Vanise: Vai Gustavo.

Gustavo Paulo: Eu acho que quando ouvi falando daquele negócio dela, aquele desenho lá, ele achou que era laranja, mas eu achei que não era, pra ficar desse jeito assim ele falou que era laranja.

Vanise: Tu acha que tem a ver com que o Marcos disse? Que ele falou que a obra ficando feia, bonita, ridícula, linda, maravilhosa ela tá ali pra gente poder observar ou criticar ou elogiar. Você acha que isso tem a ver?

Gustavo Paulo: Acho que não.

Vanise: Com o que ele falou.

Gustavo Paulo: Não.

Vanise: Isso que você tá falando. Não tem nenhuma relação?

Vanise: A Vitória que ainda não falou.

Gustavo Paulo: Eu acho que todo mundo pode pintar seu jeito.

Vanise: Do seu jeito?

Gustavo Paulo: É.

Vanise: Vitória.

Vitória: O tia, assim...

Vanise: "O tia", ou pra todo mundo?

Vitória: Pra todo mundo.

Vitória: Assim, por exemplo, se eu fosse no museu e ver uma pintura feia que eu não gostei, eu não vou criticar, eu vou falar: *é legal*. Porque assim, a pessoa que pintou ela gostou disso, ela pintou, ela gostou, ela criou, assim bonito...

Vanise: Você acha que a gente não tem direito de achar feio?

Vanise: Passa pro Ailton.

Vanise: Márcio, precisa disso? (Aparentemente Márcio está fazendo alguma coisa que atrapalha o andamento da discussão é a concentração dos colegas).

As crianças voltam a discutir sobre quem quer falar

Vanise: Vai Ailton

As crianças permanecem agitadas.

Vanise: O Ailton tá fazendo uma pergunta.

Não consigo escutar a fala do Ailton.

Vanise: Onde?

Ailton: Por que ela (Safira) pintou logo o céu de rosa e não de azul?

Vanise: Cadê a Safira? Uma pergunta para você, porque você pintou?

Ailton: Ali também...

Vanise: Ela (Safira) não quer falar, ela só quer falar com a Melissa. Safira, você não quer dizer pra gente porquê você pintou o céu de rosa?

João: Eu quero fazer a mesma pergunta.

Vanise: A mesma pergunta, pra quem? Ah, tem outro pintado de rosa!

Vanise: Quem? Flaviana?

Vanise: Isso, Safira, vê se é a mesma coisa que a Flaviana vai dizer.

Marcos: Ela também não quer falar não.

Vanise: Não quer não?

Vanise: Então, quem poderia...

Lilian: Eu quero falar Tia.

Vanise: Responder à pergunta do Ailton

As crianças se agitam novamente

Ailton: Não foi possível compreender a fala do Ailton

Ailton; Porque eu quis, porque na hora não veio nada na minha cabeça, só veio o guarda-chuva. Ai comecei a pintar.

Vanise: Eduarda. Eu falei que eu ia passar, mas quando o Márcio falou que era você eu falei: *tá bom. Então passa pro Davi e depois pro João.* Porque você falou assim: *não quero mais falar.* Você disse isso, as crianças ficam falando que eu tô querendo falar.

Márcio: Eu queria fazer uma pergunta pra cá Cassiane. Aquilo ali que ela desenhou eu queria saber ali naquela montanha.

Vanise: Qual é o da Cássia mesmo?

As crianças mostram qual o desenho que a Cássia fez

Vanise: Tá bom.

Márcio: Aí eu queria saber o que que é aquelas bolinhas ali assim que ele também tá vendo que tem um dos pássaros voando o que é aquele negócio vermelho?

As crianças começam a especular, algumas dizem que são sementes, outras dizem que são pedras.

Cassiane: Aqueles negócio cinza é as pedras e o negócio vermelho é tipo asa de passarinho, aí ele tem como se fosse uma asa que tem tipo um negócio vermelho em cima... Eu creativizei meu desenho.

Hudson: Eu quero fazer uma pergunta pro Rafael, por quê ele pintou azul a chuva ou guarda chuva e uma coisa ali de coração.

Rafael: Porque quando chove tem que ter o guarda-chuva pra não se molhar.

Silêncio e depois as crianças voltam a conversarem

João: O que são aqueles negócios pretos ele parece um M.

Rafael: Aquele preto na árvore ali é o ninho.

Marcos: Sou eu, sou eu!

Vanise: A bola tá com ele, se ele quiser falar com ele fala, per aí rapidinho.

As crianças estão um pouco agitadas falando ao mesmo tempo e pedindo a fala

Vanise: João depois você passa pra mim.

O tia também quero falar. As crianças gritam juntas.

Vanise: Olha só, eu vou, gente... Turma. Olha aqui, olha pra mim. Principalmente aqueles que querem falar e estão chateados porque não falaram. A filosofia o certo é a gente fazer a filosofia em 50 minutos eu faço uma hora, 60. Uso mais 10, sabe por quê? Porque o certo é eu fazer em quatro turmas por dia, mas eu pra usar 60 minutos só faço em três turmas por dia. E aí, eu pedi a Mirella (diretora da escola) os *50 minutos vai passar rápido vamos fazer em 60*. E aí, eu quero perguntar uma coisa pra vocês, não preciso que vocês me respondam, eu quero saber se vocês querem continuar fazendo filosofia.

As crianças gritam juntas: *queremos!*

Vanise: Eu falei que não precisa me responder. Não precisa me responder. Porque olha só gente, gente veio pra cá pra conversar monte de gente dessa turma gosta de falar, acho muito legal, porque aí não fica só a professora falando. Mas como que eu vou coordenar a fala do grupo se acontece assim, por exemplo: um colega levante fala, aí Davi fica debochando, só tô dando exemplo, mas você faz isso mesmo, fica debochando, falando alto, fazendo bagunça. Ailton também faz a mesma coisa, o João também fica ali junto. Aqui as meninas ficam conversando, pensam que não estão atrapalhando. Como que vocês querem que eu garanta a fala? A Safira até que não quis falar, a Flaviana também até não quis. Mas como que eu vou garantir... Eu ainda não consigo pensar nisso? É uma coisa que eu ainda não consigo pensar, entendeu? Eu sei que tu fica chateada é comigo você (Lilian) acha que... é engraçado que fica achando que eu não quero dar a palavra, mas como que eu vou conseguir coordenar? Dar conta em uma hora. Que todo mundo que quer falar, dar conta de todo mundo, principalmente daqueles que pega uma bola e não tem nada pra falar, que faz qualquer pergunta, não tem pergunta nenhuma, mas fica pegando a bola. Faz barulho na bola. Na hora que o colega tá falando, fica: *eu! aqui!* E aí, na hora que tá falando quer ser ouvido. Eu não tô entendendo, eu ainda não consegui pensar muito bem sobre isso. E não tem... Já são duas e meia, eu tenho que ir pra sala da professora Roselana, se eu pudesse eu ficaria com vocês hoje até 5 horas da tarde conversando, dando conta de todo mundo pudesse falar, mas não da gente, é uma hora. Ou a gente toma outro tipo de atitude que eu não sei qual é, para que a gente possa ser ouvido ou a gente vai continuar assim e algumas pessoas vão ficar chateadas, porque eu não vou ficar o tempo todo: *fica quieto, para de conversar, vira pra frente*. Eu não vou ficar fazendo isso, eu vim pra cá pra conversar, entendeu? Se eu quisesse ficar fazendo isso eu ia fazer em outro lugar. *Fica quieto, pra frente ou para com isso garoto*. Eu não vim pra cá pra isso. Eu vim pra cá, porque eu sei que vocês aqui conversando coisas muito legais, eu tava doida pra ouvir o que o Weber tinha pra dizer. Mas eu também estou saindo chateada, assim como também tá chateado quem quer falar, eu também tô chateada porque quer ouvir. Porque a gente às vezes, né Safira, a gente não quer falar, mas a gente quer ouvir. E quando você não deixa o outro ouvir, não é só falar não gente, eu também saí chateada, entendeu Lilian? E aí, eu vou propor da semana que vem da Lilian coordenar, tá bom Lilian? Assim, eu vou trazer uma proposta de experiência, a Lilian coordena as falas, pode ser assim? Alguém ocupar o meu lugar um pouquinho aqui? Assim, eu acho que vai ser legal. Ou Davi, por exemplo, o Davi seria uma boa pessoa também. Você quer Davi coordenar, fazer inscrições da sala? Porque eu vou chegar aqui e também não vou ficar falando, falando.

Várias crianças dizem que querem

Vanise: Eu vou ficar quieta, na hora que eu quiser falar eu vou levantar o meu dedo, e aí, quem tiver fazendo inscrição...

Lilian: Tia, eu quero.

Vanise: Pode ser Lilian, você? Então vamos começar com a Lilian, depois a gente vai passando. E aí a Lilian vai depois conversar com a gente, dizer o que ela está sentindo no lugar de quem está coordenando, tá bom?

As crianças novamente pedindo para coordenar próxima experiência

Vanise: Olha só, peraí, só um instantinho. Cassia, eu disse pra você que você não ia coordenar?

Cassia: Não.

Vanise: Eu disse que a gente ia abrir as inscrições para coordenar... você tá chateada comigo por causa disso? Quando chegar o momento a gente passa para você. Coordenadora da experiência filosófica quarta-feira que vem é a Lilian, combinado?

ANEXO B – Experiência de Pensamento: Encontro 1 – Música Livro das cores-503/2013

1º ENCONTRO: QUATRO VÍDEOS (1-A,1-B, 1-C, 1-D)

Transcrição Por Neila Ruiz

VÍDEO 1_A

Vanise 11:30m – lê “O Livro das Cores” 16:27m:

VANISE: “Tomás gosta de todas as cores. Ele as escuta e toca. Sente o gosto e o cheiro delas.”

Menino: A pessoa vai ver o vídeo:” que é isso?”

Menino2(fala baixo): Não entendo...eu nunca vi cor tocar....

VANISE: Fala prá todo mundo. Vai, mais alto. Que que você não entende? Diz: “eu não entendo...”

Menino2: Eu não entendo. Eu nunca vi a cor tocar tia...

Vanise: A cor tocar como?

Menino2: ué você não tá falando que a cor;;

VANISE: Eu estou falando, não... foi o Tomás que falou.

(ela pega o livro e lê novamente): “Tomás gosta de todas as cores. Ele as escuta e toca. Sente o gosto e o cheiro delas.”

Menino2: Há...ele toca nas cores! Agora entendi....

VANISE: “Ele toca nas cores...” E aí?

Menino3: Tia, como é que ele vai encostar na cor lá no céu?

WASHINGTON: A cor não precisa estar no céu prá você tocar nela.

VANISE (após passar a bola para o menino): Levanta o dedo gente! Depois prô Luiz. Nossa esse pessoal -os gênios chegaram mas têm que prestar atenção, né?Vai!

Meninos que chegam: Licença.

Menino3: Tia, como é que ele vai encostar na cor lá no céu?

VANISE: “como ele vai encosta na cor lá no céu”.

Menino3: Como é que ele vai encostar na cor se a cor estiver lá no céu?

VANISE: Muito bem. Passa lá prô Washington

WASHINGTON:A cor não precisa estar no céu prá tocar nela. Tipo: essa bola tem uma cor. Eu estou encostando na cor não tô? Então. Não é só no céu que tem cor.

VANISE: Então...mas eu estou entendendo a pergunta dele. Ele disse que o céu é azul Então como é que ele encostou no céu? É isso que ele está querendo saber.

WASHINGTON: Ai que droga....

Menino4: Tia! Eu acho que eu sei! No avião...ele estava passando naqueles avião dos anos 80 e aí ele tocou, assim (mostra com gesto).

VANISE: Tá...passa aí: Luiz!

LUIZ: Eu tenho uma pergunta prá fazer:

VANISE: Prá mim? Prá todo mundo?

LUIZ: Prá todo mundo: Qual é a cor que você menos gosta? A cor que eu menos gosto é rosa.

VANISE: Max! Washigton – você está toda hora atrapalhando Washigton- Ele é que está falando! Vamos ouvir o que ele tem a dizer. Fala, Max.

MAX: Eu vou ser sincero. A minha cor que eu não gosto é a mesma que ele falou.

VANISE: Fica com a mão levantada pra poder ir a bola. Fica só assim...Vai Denilson. Vamos prestar atenção . Vamos parar de falar com o colega do lado e prestar atenção em quem está com a bola?

DENILSON:Eu gosto de todas as cores. Todas são iguais Tipo assim: eu gosto de uma cor.. aí (...?)

MIQUÉIAS: Eu não tenho cor prá não gostar porque a maioria das cores eu uso! Eu gosto de todas as cores. Igual o Max que disse que não gosta de rosa...Mas se ele ganhasse uma blusa rosa, duvido que ele não usaria..que a maioria dos homens (...?)

VANISE: O Miquéias que tá falando!

VÍDEO 1_B

VANISE: Vitória, Vitória! Fala, Vitória.

VITÓRIA: Eu não gosto muito de preto. Eu gosto mais de rosa ou vermelho.

VANISE: Lucas, Lucas. Dá prê Lucas.

LUCAS: Eu vou responder a pergunta do Matias: a cor que eu menos gosto é verde flosforescente.

VANISE: Como é seu nome? Caio. Caio.

CAIO2: ...eu gosto menos de preto - preto lembra morte

VANISE: O outro Caio.

CAIO1: O rosa eu não gosto porque..ele é maisassim.... prá menina.Quando eu vou comprar uma roupa prá mim assim...eu não gosto de rosa.Ó - roxo eu não gosto - imagina rosa....Rosa eu odeio! Eu prefiro azul e preto. O Miquéias falou tia, nada a ver alguém comprar roupa rosa

VANISE: Meninas! Olha, gente! Vocês não estão prestando atenção no que o colega tá falando! Espera um pouquinho Rolando. Olha só...Você não queria ficar aqui? Tem que ficar aqui.

MENINO: Eu vou pegar um pouquinho de água.

VANISE: Mas você já saiu duas vezes! Espera só um instantinho.

CAIO: Mas tia quando vai comprar minha roupa eu vou provar com minha mãe pelo menos eu que escolho. Eu não tenho gosto. O que ela compra eu não gosto. Sempre que eu não gosto o que a mãe escolhe. Porque minha mãe escolhe só roupa....de criança...

VANISE: Olha o que eu quero perguntar prá todo mundo aqui... Uma coisa que eu estou curiosa nesse livro né... Eu acho que esse menino não vê as cores. Eu acho que ele é cego. Esse menino aqui, o Tomás, eu acho que ele não vê as cores. Eu acho que esse livro aqui é um livro prá criança cega. Porque aqui tem o desenho aqui em cima – tá vendo? Em braile? E aqui vocês estão falando “a folha” e ele tá sentindo a folha ...entendeu? Eu acho que quando ele fala da folha: “Segundo Tomás o amarelo tem gostinho de mostarda. Mas é macio como as penas dos pintinhos. Aqui são as penas dos pintinhos (ela mostra no livro o desenho em alto-relevo). Eu acho que a gente toca nas penas dos pintinhos e vê que ela é amarelinha. Mas acho que aqui ele toca mas não está vendo que é amarelo – Mas ele diz que é amarelo. Como pode isso se ele é cego? Eu estou curiosa disso!

CAIO2: Hi ele é cego!! Por isso que ele não vê as cores! Eu ENTENDIIII!

VANISE: Muito bem! Agora vamos rodando [a bola]. Muito bem.

[crianças conversam ao mesmo tempo]

VANISE: Como que o Tomás pode gostar das cores...Dá prá passar a bola aqui prá ela esperar, por favor?!

MENINA: Eu passei prá ele....

VANISE: Pega de novo a bola, por favor. Ele tem que esperar. Olha só: Como que o Tomás gosta...Ela...Qual a cor que você gosta? [pergunta pra a menina que estava com a bola]

MENINA: Rosa, roxo e verde.

VANISE: Então...mas ela vê as cores , não vê? Como que o Tomás gosta das cores se ele não vê as cores? Como ele gosta das cores?

MENINO: Eu vou responder a pergunta do Macira. A cor que eu menos gosto é vermelho e preto.

VANISE: Tá.O Washington agora.

IGOR: acho que perguntando, tia. Tipo perguntando assim: aí ele vai, toca nas coisas. Tipo perguntando alguma coisa prá alguém.

VANISE: Gente! Aqui ele tá perguntando alguma coisa prá alguém?

TODOS: Não!

IGOR: Há tia...mas ele não falou o que que era....?Então...

VANISE: Não entendi o que ..peraí, peraí, vamos voltar aqui no que o Igor tá falando agora. Pega a bola. Isso. O Igor tá falando...

VÍDEO 1_C

VANISE: ...e a pessoa tá dizendo prá ele que é aquela cor. Por exemplo ele tá mexendo aqui nesse pufe e tem alguém dizendo: olha, esse pufe é branco. É isso que está acontecendo aqui?

TODOS: Não!!

VANISE: O que está acontecendo aqui? Ele tá dizendo que ele gosta, que ele gosta das cores....

CAIO1: Mas ele não consegue ver, tia.

MENINO: Tia, então por que ele está perguntando que cor que era?

VANISE: Ele está perguntando “Que cor é isso aqui?” Ele está perguntando?

MENINO: Não tia, que que era a coisa, tia! Eu não tô falando da cor , não!

VANISE: Eu não estou entendendo a sua pergunta. Ele tá perguntando o que é aquilo. Perguntando, entendeu? Ele quer saber qual é o objeto.

VANISE: Como é que ele sabe a cor se ele é cego?

MENINO: Acho que é pelo desenho que eles estão fazendo.

VANISE: Olha...o Miquéias tá falando. A menininha que pediu prá ficar na sala hoje também tá conversando e o Washington tem que falar gente. Senão não vai dar tempo. Igual na sexta-feira. Não vai dar tempo. Já são 11;05h! Não vai dar tempo....Fala...

WASHINGTON: Eu acho que nas letra, que nas letra que tá alí, que a senhora leu, deve ter alguma coisa nas letra alí que ele sente [faz gesto de toque com a ponta dos dedos], ele não enxerga, tá tudo preto né? Nas letras deve ter alguma coisa assim que ele deve sentir, que ele deve saber, que...

VANISE: Peraí...como é que tu disse aí? Tudo preto?

MENINO2: É...repete de novo!

MENINO: É...se ele é cego....

MENINO2: Ele vê ou tudo preto ou tudo branco.

VANISE: Como é que você sabe que ele vê tudo preto?

MENINO 3: Claro! Quando a gente fecha os olhos tia....

[risos]

VANISE: Peraí...Eu quando fecho os olhos posso ver tudo preto. Mas será que ele vê tudo preto?

MENINO: Sim!

[muitos falam ao mesmo tempo]

VANISE? Miquéias de novo com o Gabriel.

WASHINGTON: Hem? (...?) com ele, um olho dele aqui é cego. Aí o Gustavo perguntou prá ele: você vê tudo preto ou tudo claro? Ele falou que vê tudo preto desse lado.

VANISE: Um olho só?

WASHINGTON: Um olho só. Porque ele é cego só de um olho.

VANISE: Mas ele vê com o outro. Tô falando quem não enxerga com os dois olhos.

WASHINGTON: Então, vê tudo preto.

VANISE: Mas como ele sabe que é tudo preto

WASHINGTON: Tia! Ele só enxerga de um olho só!

VANISE: Tá. Vai passando a bola, vai passando....

MENINO: É eu!

VANISE: Olha...isso é falta de respeito com o colega que está esperando a bola...

É o Caique...

CAIQUE: é que ele falou que não gosta da cor rosa nem roxo. E se a mãe dele falar: "Caio, olha teu irmão que eu vou na loja comprar roupa prá tu!" Ela vai e compra uma blusa roxa, rosa, uma cueca rosa, uma ..Que ele vai falar? A mãe dele vai falar: você agora vai ter que usar! Eu já comprei....

VANISE: Miquéias, agora é o Miquéias! É assim...o Miquéias quer falar e o Washington fica conversando com o Gabriel, os coleguinhas ali, tá vendo? Vanessa....Aí passa prô Miquéias e o Washington fica falando com o Caique....Aí não vai dar mesmo não gente....Não vai dar prá gente ouvir...O problema é esse, entendeu? Vai.

MIQUÉIAS: O Washington falou um negócio ali, que eu lembrei que o cara é cego. Mas a maioria dos cegos de um olho só é preto. Eu acho que eles enxergam branco porque a maioria dos cegos que eu vi sem óculos eles ficam com o olho aberto e não consegue fechar o olho, aí ele tem que usar óculos.

VANISE: Você já perguntou?

MIQUÉIAS: Não

VANISE: Você acha.

MIQUÉIAS: É. Eu acho que é branco. Aí eles usam óculos para não pegar frio no olhos porque os olhos deles não fecham

VANISE: Tudo bem. Luiz, depois a Neila. É prá todo mundo?

LUIZ: É prá todo mundo. Gente, eu acho que cego não enxerga só preto nem só branco, não. Enxerga preto e branco. Por causa que (...?) um negócio ...(....)Eu vi um negócio na TV – que o cego tem uma audição melhor, ele consegue ouvir parte do cérebro dele e ele consegue ver tudo branco. É por isso que ele não consegue andar sem aquele negócio, sem aquela vareta.

NEILA: Os cego escuto melhor,é isso?

LUIZ: Ihum...(..?)

VANISE: Mas aí você está falando de alguém que fica cego. Eu tô querendo falar de alguém que nasce cego. Quem fica cego, já viu as cores.

LUIZ; Então tia...

VANISE: Agora quem nasce cego nunca viu as cores. Nunca viu cor nenhuma! Aí vocês estão dizendo....o Washington disse que enxerga preto. O Miquéias disse que enxerga branco. O Luiz disse que enxerga preto e branco.

LUIZ: Ou verde bem branquinho...

VANISE: Ou verde bem branquinho....Passa aí para a Neila agora....

VÍDEO 1_D:

MENINO: Pessoa.... Se o Tomás nasceu cego, como é que ele não errou o nome das cores? Tipo: Se ele falasse que o vermelho fosse roxo, o amarelo fosse verde.

VANISE: Mas você acha que ele errou? Ele falou que o morango é vermelho, o sangue é vermelho, o pintinho é amarelo....

MENINO: É mas ..como é que ele sabe?

VANISE: Como ele sabe?

MENINO: É..se ele nasceu cego....

VANISE: Segue ali prô...Max.

MAX: Professora, como é

VANISE: Prá professora ou prá todo mundo?

MAX: Prá todo mundo. Como é que ele sabe dessas cores? É porque eu acho que ele ouviu alguém falando nisso e ele pegou e ouviu e aí ele foi falando...

VANISE: Ele ouviu alguém falar....

WASHINGTON: (...?) Ele tava assim na rua e ouviu falar assim: “o sangue é vermelho”...tá escorrendo sangue ...o morango é vermelho..a maçã é verde....um monte de cor. Ele é cego...

MIQUÉIAS: Eu acho que ele, quando ele nasceu, ele nasceu cego. E os pais dele devem ter colocado ele numa escola prá cegos. Porque aí ele deve ter aprendido a ouvir e sentir as cores.

VANISE: Sentir as cores?

MIQUÉIAS: É..tipo...a professora dele falava que...dava o morango na mão dele e ele perguntava e ela deve ter falado a cor.

VANISE: Mas você não acha que aquilo que ele falou - o Washington e o colega ali falou – que alguém tá falando prá ele as cores, entendeu? Se alguém tá falando prá ele as cores então é possível ver as cores?

MAX: Dá professora....se a gente gravar na mente....

VANISE: Dá prá **ouvir** as cores?

LUIZ: Acho que dá prá ouvir as cores....porque se o cego, vai prá escola de cego aprender todas as cores com as coisas...dá prá ouvir as coisas, Tipo: o limão – a gente pode ouvir a cor do limão fazendo limonada. Na hora da limonada ouvindo aquele caldinho verde caindo.

VANISE: Como é que é?

LUIZ: (...?) se a pessoa já sabe que o limão é verde, vai saber que tá caindo o caldinho do limão. Ou pode ouvir o cinza também....

MENINO: É...folha de árvore....

VANISE: Como é que se ouve o cinza?

LUIZ: Qualquer pessoa sabe que o carro solta aquela fumaça cinza...

VANISE: Aqui –Rafael!

RAFAEL: Eu acho que ele só enxergava...não tem um tipo de ...não tem fruta? Então , fruta tem cheiro – que nem morango... é que nem folha...Ele sabia que as folhas tinha cheiro. Então morango também tem cheiro. Então por isso que ele sabe das cores.

VANISE: Ele sabe das cores a partir do cheiro.

RAFAEL: É..a por isso que ele ouve as cores.

MENINO: Eu vi naquele programa que tem uma...

VANISE: Quer falar amorzinho? Quer falar levanta o dedo.

MENINO: Eu vi na televisão...que ela é cega...ela sabe quem é a pessoa. Ela fala assim: “é o João, é o João”. Ela começa a falar o nome da pessoa como se ela soubesse quem é a pessoa pela voz.

VANISE: Pela voz da pessoa? O som da voz?

MENINO: É pelo somela sabia o nome da pessoa.

MENINO: Vou falar agora. Não tem ele, tia, o garoto da estória, tia?

VANISE: O Tomás?

MENINO: É...o Tomás. Ó, ele é cego. Sabe como ele...Eu entendi o que você me falou tia. Ele fica no preto, ele é cego. Ele sente as cores cheirando. Viu que ele falou: “sinto o cheiro do morango – é vermelhinho”. Aí sentindo cheiro ele fala pouco.

VANISE: Então vamos, Neila. Aquele exercício prá ver se a gente consegue montar aquele exercício, aquela brincadeira prá ver se a gente consegue montar os sons prá cores? O que que tu acha?

NEILA: A gente podia montar isso na outra aula...

VANISE: É...porque já falta cinco minutinhos....Vamos propor então aquela atividade....Fala aí...

NEILA: Vou fazer uma proposta....

VANISE: Prá próxima segunda...

NEILA: Prá próxima segunda?

VANISE: Durante a semana se vocês quiserem ir trazendo eu vou guardando...Fala...

NEILA: Se vocês não acham interessante se de repente no próximo encontro da gente, cada um poderia trazer algum som, ou vários sons se quiser, que lembrasse cores.

MENINO: Tipo músicas...

VANISE: Não....algum objeto....alguma coisa que tenha som.

NEILA: Som....ou vários sons...

MENINO: e músicas?

NEILA: Se quiser até trazer um trecho de uma música, pode ser. Mas assim...algum som que você escuta ou que você faz.

VANISE: E você pensa numa cor.

NEILA: e você pensa numa cor ...Será que isso é possível?

MENINO: Neila...

VANISE: Passa a bola prá ver o que essa pessoa vai dizer....

CAIO: É sobre essa proposta...(..?)escutar eu vou....se a gente jogar no chão ..

VANISE: Gente! Miquieas...ele está tentando entender o exercício que a gente precisa fazer durante a semana prá trazer prá tente poder conversar na semana que vem. Vai.

CAIO: As cores não fazem (...) de som. O som que elas fazem é qualquer coisa.Ela faz: “tshs”. Se tu jogar tinta no chão ela não vai fazer barulhinho?

VANISE: Que cor é essa? Desse som?

CAIO: Qualquer cor. Qualquer cor. Por exemplo...tá aqui né? Pode ser amarelo, azul...você vai pintar .Quando você tá mexendo a tinta faz barulhinho, quando você

VANISE: Como é o barulhinho quando você tá mexendo a tinta?

CAIO: Barulhinho (rindo)....tem que ver até.... na parede...no rolo....A tinta é um meio de ..é som

VANISE: Olha só...se eu botar aqui três potinhos, de três cores, fechar teus olhos e fazer o barulhinho dos três potinhos você vai saber que cores elas são?

CAIO: Não tem como não...

OUTRO MENINO: Tem, tem sim!

CAIO: Faz barulho de água...

VANISE: Mas você tá dizendo aí que se a gente fizer assim ó “tshs” com a tinta, pode ser qualquer cor...Foi você que falou...

CAIO: Mas quando fizer “tshs” pode ser qualquer cor. Pode ser amarelo, azul....É tudo igual.

NEILA: Mas quando você faz um som ou escuta um som – por ex uma batida de carro Se ouve uma batida de carro: “uiii , kou! “ um barulho lá qualquer: “”pfbovv” vem alguma cor na sua cabeça? Se você tiver que imaginar alguma coisa?

CRIANÇAS: Na minha não. – Na minha vem.

VANISE:E se você tivesse que pensar numa cor?

NEILA: É possível isso?

MENINO: Não....

VANISE: Ó...vai todo mundo prestar atenção em você agora. Mas quando você passa a bola você faz algumas coisas prá gente poder não prestar atenção ..Já reparou?

WASHINGTON: Quando tu anda, tu faz com teu sapato...tu não lembra azul..amarelo...

VANISE: Por que? Por que? Peraí...Por que?

WASHINGTON: Porque a maioria dos sapatos são preto. Então quando tu anda...vão logo pensar: “ih...esse sapato deve ser preto” Porque a maioria dos sapatos são preto. Pode olhar aí....Tudo preto...

VANISE: Caramba hem? Muito legal....Passa a bola pro Max.

MAX: Tipo..se ela bater o pé no chão [bate o pé no chão] e eu pensar numa cor...será que a pessoa vai pensar na mesma cor que a minha?

VANISE: Na mesma cor que você pensou? [o menino balança afirmativamente]. Passa bola prá ele. Ele quase não falou...

LUAN: Eu quero responder essa pergunta - aquela que a senhora falou: Se botar três tintas aqui, botar no chão e mexer, com os olhos vedados não é ...se dá prá ver a cor. Se a pessoa ver as três cores antes de vender a pessoa eu acho que dá prá saber qual é a cor que tá mexendo. Dá prá saber o lugar.

IGOR: Olha tia..quando alguém assim, peida, eu penso numa cor – verde.

VANISA: Por que vc pensa no verde?

[RISOS]

VANISE: Peraí 1Vamos ouvir. Legal! Muito bem! O exercício é esse mesmo. Rapidinho Igor – Tem até um chaveirinho que faz o barulho do pum. Ele falou no verde. Por que?

IGOR: Porque nos desenhos tia, nessas coisas assim, sai pum verde quando peida.Por isso é que eu penso logo no verde.

VANISE: Falta o Luiz né? Mais ninguém, né?

MENINO: Eu...professora...eu acho que quando a gente está mexendo o mingau...(...?) ou como a senhor falou dos três potes- se a senhora pegar e mexer os três potes e se a gente pegar e ver antes, mesmo a senhora “coisando”

VANIESE: Vendando os olhos...

MENINO: É...isso daí, aí se a gente misturar, aí depois que a senhora mexer, eu acho que vai fazer um barulho diferente ...

VANISE: Ele tá tentando falar sobre o que o Luan e o Caio disseram...Olha só...ele está dizendo que os potes vão ter um barulho diferente. Ele já tá dizendo que por isso é que já dá prá saber identificar...

MENINO: Se a senhora antes de vender nossos olhos a senhora mexer nos potes e a gente ouvir, e depois que a senhora vender nossos olhos a gente prestar atenção, e aí a senhora abrir nossos olhos [....?] a gente pode saber....

VANISE: Será?

Agora, quem pode repetir o exercício que a gente vai ter que fazer durante a semana?

WASHINGTON: Eu, eu!

VANISE: Que que é prá fazer? Vamos lá....

WASHINGTON: É prá trazer um barulho que faz pensar numa cor. Tipo: minha mãe tá lá me batendo ...ela dá na mão dela: Pá! Nas minhas costas....Eu vou logo pensar na cor da mão dela...a cor das minhas costas que vai ficar vermelha

VANISE: Vai pensar na cor das suas costas ou no vermelho?

WASHINGTON: Na cor das minhas costas que ficou vermelho – no vermelho...

VANISE: O Rafael vai repetir qual é o exercício da semana...vai

RAFAEL: O exercício da semana é ver um som de uma cor prá gente....tem que ter o som de uma cor

MENINO: Tem que ouvir um som que faz pensar numa cor.

Vanise: Tem que trazer aqui prá gente, hem?

NEILA: Pode ser vários sons também...

VANISE: Olha aqui – outra pergunta.Rafael, outra pergunta aqui...Devagar Rafael, passa devagar senão a gente vai ficar com dor de cabeça

MENINO: Quando a gente ouve um tiro em que cor a gente pensa?

VANISE: Quando se ouve um tiro “pá!!” “póu”(Não responde, não responde...) Qual será a cor do tiro ? Não é prá responder....

Agora, prá gente encerrar, cada um aqui vai tentar fazer um som. Peraí...vamos dar um tempo....(Ai mes Deus...) Você pode dizer para as mães esperarem só um pouquinho que a gente já está terminando? Vamos lá! Então vai ser o seguinte: vamos fazer um som e falar o nome de uma cor. Você vai falar o nome da cor e vai fazer o som dessa cor. Vamos fazer? Vamos começar por aí Rafael- vamos começar do Caio, vamos dar volta....

NEILA: De repente podia ser só o som mesmo né....?

VANISE: Hà...então tá! Só o som...

MENINO: Depois a gente pode descobrir a cor...

VANISE: A gente pode fazer isso outro diaque o Gabriel falou: fazer o som e descobrir que cor é essa...Essa ideia também é legal! Ó começa no Washington . Ó o Gabriel propôs uma coisa legal: a gente fazer um som e tentar descobrir qual é a cor...Mas hoje não....vamos deixar para o próximo. Começa no Washington e termina aqui na....Maria..vai .Mas você tem que filmar Rafael!

[começa a rodada individual de sons que cada um inventa na hora]

VANISE: Gente. Vamos combinar o seguinte: faz todo mundo silêncio. Ninguém vai ficar rindo para não atrapalhar, tá bom? Se controla, se segura! Prá gente ter uma sequencia dos sons. Vai!

Rodada com....25 sons diferentes... [apla

ANEXO C – Experiência de pensamento: Encontro 2 – Música e sensação - 503/2013

2ª Encontro de Experiência Filosofia e Música – novembro 2013 vídeos 2-A, 2-B
Transcrição por Neila Ruiz
Joaquim da Silva Peçanha

Neila: Bom dia! Então...a gente tinha prá hoje cada um trazer um som, não é isso? Antes da gente mostrar o som, eu queria fazer...

Washington: Era prá trazer um som que lembra uma cor.

Neila: É...então.... antes da gente passar prá esse exercício que o(quem tinha proposta mesmo?)

Gabriel: Eu!

Menino: o Gabriel.

Neila: que o Gabriel tinha proposto e que a gente achou muito legal, eu queria que a gente fizesse umas experiências antes da gente passar prá essa parte, tá bom? Prá gente se entrosar mais, prá gente fazer sons, ouvir mais esses sons....Então....a primeira coisa que eu queria propor é o seguinte: que a gente ande nesse espaço, porém a gente vai andar nesse espaço sem deixar buraco e aí, quando eu bater palma, a gente para. Tá? Por enquanto é só isso.

Vanise: Olha só - sem esbarrar, andando.

Neila: e aproveitando os espaços que a gente tem – sem deixar buraco, sem esbarrar. Vamo lá?!

[crianças andam até a Neila bater palma – e aí todos param]

Neila: Muito bem! Agora dá uma olhada...tem uns buracos ó!. Pode desmontar um pouquinho – ó! -.tem um aqui, ó!...onde mais tem buraco?

[as crianças mostram os lugares em branco na sala]

Neila: Legal! Então vamos tentar melhor esse preenchimento?

Menino: Vamo bora!

[todos retomam a caminhada no jogo até a nova palma da Neila quando todos param e congelam em estátuas]

Luiz: fh....caraca (apontando para uma aglomeração de crianças num mesmo lugar)

Neila: quando eu bater palma tem que congelar onde tiver....ó...ainda tem espaço em branco, ainda?

Crianças: Tem...tem

Neila; Ah,...acho que a gente pode melhorar mais essa colocação no espaço, sabia?

Vanise: as pessoas estão andando muito aqui no meio....Não é prá você seguir o seu colega. É prá você seguir você! Você vai andar no espaço que você quiser!

Neila: dentro do espaço...bora?

[começam a andar de novo]

Neila: sem esbarrar...olha os buracos....

[as crianças andam agora em direções mais diferentes entre si, riem...olham o espaço – palma: todos param]

Neila: Tá melhorando....O que vocês podem observar?

Crianças: tem buraco...

Neila: Mas..percebe que tem uns lugares que estão assim parece que apertadinho,

muita gente assim...beleza.....Vamos...

[retoma o andar até a próxima palma]

Neila: Já deu...olha prá mim....eu queria propor uma coisa que é assim:: a gente vai ficar ter que ficar ligado tanto no visual quanto na escuta do que é que vai acontecer. Sabe por quê? Porque agora a gente vai fazer o seguinte: Pode sair da estátua e olha prá mim. Agora a gente vai fazer uma outra coisa que é uma variação que é o seguinte, ó: a gente vai continuar andando, porém esse andar vai ter que se acompanhado por um som. Esse jeito de andar tem que ter a ver com esse som e uma pessoa só é que vai inventar. Eu vou tocar numa pessoa e essa pessoa vai inventar um gesto com um som e todo mundo vai ter que imitar, da mesma forma, tentando preencher o espaço andando. Certo? Só que ninguém vai bater palma. Quando é que a gente vai parar? Quando alguém quiser parar. Se alguém parou, congelou - todo mundo vai parar junto. Então a gente tem que estar muito ligado prá quando alguém for parar ..Certo? Combinado? Então vamo lá! A gente vai caminhar....Eu vou escolher você {toca numa criança} Você vai ser o primeiro que vai sair andando com um gesto e com um som. Então se você andar assim: [faz um gesto com um som] Todo mundo vai ter que andar assim.Se você andar por exemplo assim [faz outro som com movimento] –Calma...tô sou exemplificando. Você vai inventar um jeito de andar com um som. Beleza?

Vanise: Gente! Tem que ser criativo, hem? Tá?

Neila: Aí a gente vai ter que fazer igual ao que ele propôs. Certo? Quando alguém cansar, aí vai parar e congelar. No que alguém parou e congelou – pode ser você, você, você, quem for –parou e congelou, cada um vai parar e congelar seu gesto também Vai parar aonde for. Todo mundo fica congelado. Beleza? Parou e congelou. Dá um tempinho e aí você, que era quem tava mandando, vai tocar em alguém e esse alguém vai sair andando fazendo um outro gesto diferente do seu, vai inventar e a gente vai sair da estátua prá andar e assim por diante. Sempre vai ter alguém prá parar e congelar e sempre vai ter alguém que inventou antes e vai tocar em alguém prá esse sair fazendo um som com outro movimento. Deu prá entender ?

Crianças: Deu!

Neila: Beleza! Então vamo lá! Congelados! Você [Neila toca no menino que sai fazendo um som com movimento e o grupo todo caminha imitando o menino]

Neila [assim que o grupo para pela primeira vez]: esqueci só de falar um detalhe: quando a gente sair com o movimento o som tem que ser de voz, tá?

[Miquéias é escolhido e sai com novo movimento/som- tú tú]

Neila: Ó..tem uma coisa nessa brincadeira que é o seguinte: é muito importante o silêncio....é prá ouvir o silêncio, certo? Já escolheu Miquéias?

Miquéias: o Igor.

[começa um novo movimento/som mpó –mpó – parece som de sapo] – para

[outro movimento/som – parece o som de um pássaro feito com as mãos em frente à boca] para [novo movimento/som ; úhúh - como uma vaia] para

[outro movimento/som ; hááá...há...]

Neila: Agora a gente vai fazer uma coisa. A gente é uma estátua não é? Mas agora eu quero que algumas estátuas saiam do lugar e ocupem o espaço onde tá um buraco e volte a ser estátua...Será que a gente está bem preenchendo os espaços mesmo? Eu tô vendo gente coladinha um do ladinho do outro...[as crianças se reorganizam]

Vanise: Tem gente que está preenchendo o espaço com duas pernas – as pessoas que têm que preencher o espaço.. Você fica em pé e as pessoas é que

Neila: e soltaagora a gente vai derretendo aos pouquinhos....bem aos pouquinhos...devagarinho...

[as crianças vão desmontando a estátua até sentarem no chão lentamente]

Neila: Legal..agora eu queria que a gente fizesse o seguinte: que a gente vê se você está num lugar que pode continuar a derreter mais ainda e ..deitando no chão...

[as crianças vão se acomodando deitadas no chão]

Neila: Conseguin? Beleza....agora eu queria que vocês fizessem o seguinte: que vocês fechassem o olho...Fechou?

Professora: cala boca...olha a boca

Neila: Eu queria que você tentasse ouvir esse som e apontar para a direção de onde ele vem. Só que só vai ser legal se você fechar o olho. Se você ficar de olho aberto você vai ver eu fazendo o som, Aí não tem graça porque é justamente para acompanhe o som..

Washington:: Ô tia, calma aí É prá falar se é para a esquerda ou prá direita?

Neila: Por enquanto não. É só prá fechar o olho e ouvir o som. O som é esse aqui ó..

Max: Tia, pode ser apontando?

Neila: por enquanto não. Ó...o som é esse [Neila toca uma nota de um mini metalofone].

Vanise: Fecha o olho, gente.

Neila: Se esse som for caminhando, eu quero que vocês acompanhem a direção desse som. Se for prum lado, prá outro extremo...vocês vão acompanhar esse som - -mas pelo som, pela escuta, não pelos olhos. Quem tá de olho aberto, não vai poder fazer esse jogo legal. Então eu vou pedir prá vc fechar o olho. Beleza? Então....[começa a tocar o som se movimentado por toda a sala. As crianças acompanham apontando o som]

[Neila levanta um menino do chão e pede que ele toque o metalofone que antes ela tocava].

Neila: Agora a gente vai ter esse som aqui: úú úú [ela canta em glissando um som curto do agudo para o grave] Tá bom? Com o direito, você vai apontar praquele que tava antes- esse daqui [pede para o menino tocar o metalofone] e com o outro braço você vai apontar esse aqui: úú [faz o som vocal glissado do agudo para o grave].Então vamo lá!

[recomeça o exercício agora com o deslocamento de dois sons por um termpinho]

Neila: Obrigada! Pode abrir o olho Deu prá perceber o deslocamento dos sons no espaço? Deu?

[CRANÇAS DIZEM QUE SIM]

Neila: Legal! Então dá uma sentadinha agora...vamos sentar. Eu estou curiosa prá ver o som...olha só..eu estou curiosa prá ver o som,.....A gente tá curiosa pra ver o som.... prá VER o som, prá OUVIR o som... Cada um trouxe? Então vamos lá? Cada um pode pegar o seu som? Tá na mochila ou tá com você?

Crianças: tá comigo....[outras se levantam prá pegar]

Neila. Legal! Então a gente pode de repente sentar um pouquinho mais em roda...

Vanise: Você vai lá, pega e pode voltar.

Neila: quem tá com o objeto na bolsa via lá e pega e trás, tá bom? Aí tá todo mundo com o som no corpo?

Crianças: eu tô

Neila: há bom....

Vanise: Ninguém trouxe objeto?

Crianças se arrumam procurando os objetos...

Neila; o exercício que o Gabriel propôs – cadê o Gabriel?

VÍDEO_2_B

Neila: E que este som tivesse alguma relação com uma cor, você observasse um som que te fizesse pensar ou sentir ou sei lá o que... uma relação com o som, certo? Então vamos lá! A gente podia abrir um pouquinho mais a roda... E aí quando a gente for mostrar o som da gente, não pode falar qual é a cor, a gente vai tentar adivinhar qual é a cor, tá?

[Alguma criança dá a sugestão de todos tamparem os olhos]

Neila: É pra tampar o olho?

Criança: É

Neila: E como assim? Tampar o olho de todo mundo ou só daquela pessoa

Criança: não... é... tampar o olho daquela pessoa, tampar o olho dessa pessoa que você escolheu aí vai lá e faz o barulho pra ver se alguém vai descobrir a cor.

Neila: Ok. Então, podemos fazer isso, né? É o mais legal talvez, não sei o que vocês acham, é de repente cada um falar. O que que você acha? A cor também, ao invés de só a pessoa, ou não?

Outra criança: é bom falar a cor também.

Vanise: Não, ela perguntou se todo mundo fala, fecha o olho, ouve o som ou se todo mundo fala ou se escolhe só um pra tentar adivinhar a cor.

Algumas crianças falam ao mesmo tempo: só um só

Vanise: Só um?

Outras crianças: não, todas!

Eles entram em um consenso e dizem todas.

Alguns poucos continuam a falar só um.

Neila: a gente podia começar com uma pessoa de olho fechado né?

Criança: é melhor

Neila: vamos fazer isso? Uma pessoa de olho fechado diz a cor e a gente pensa também nessa cor e vê se a gente concorda ou não... vê se a gente pensa em outro som. Pode ser?

Crianças em consenso dizem: pode ser

Neila pergunta para uma criança: quem você quer chamar para começar o exercício?

Criança diz: Washington

Neila: Quem é Washington

Washington: eu

Neila: você é Washington?

Washington: É

Vanise: Mas eu acho assim, que mesmo Washington tentando falar a cor, eu acho que todos podem fazer o exercício, né? Washington que vai falar qual a cor, mas todos podem fechar os olhos e pensar. Então todo mundo vai fechar o olho.

Neila: O Gabriel vai fazer o som dele e você (Washington) vai, de olho fechado, tentar descobrir qual é a cor, tá? E a gente também podia fechar o olho e tentar descobrir essa cor, tá?

Gabriel: tia, eu conto?

Neila: Não!?

Washington: eu posso fazer o som e vocês pensarem a cor do som?

Neila: Pode ser também.

Vanise: Mas o exercício é esse mesmo.

Washington: Ele não trouxe, então deixa eu fazer no lugar dele

Vanise: Tá, tá bom.

Neila: Então não vai ter uma pessoa que a gente vá vedar os olhos então?

Vanise: É só fechar o olho gente. Precisa vender os olhos?

Neila: Então tá, então todo mundo fecha o olho.

Vanise: Se você fechar o olho você vai participar da brincadeira, do jogo

Vanise: Washington que vai começar, depois a gente vai escolher quem vai dizer a cor. Vai Washington.

Washington emite um barulho da boca e a bate com a mão, saindo um som semelhante aos dos índios. Enquanto isso todos estão de olhos fechados, alguns com a cabeça baixa, outros com a cabeça no meio dos joelhos.

Tia, eu posso, eu posso? Alguma criança pergunta

vanise: Calma aí, vamos ouvir de novo.

Neila: Você (Washington) pensou em alguma cor?

Washington: Pensei.

Ele faz novamente o som.

Vanise: Beleza. Muito bem, agora Washington escolhe alguém que possa dizer qual a cor que você pensou.

Kaique levanta a mão.

Vanise: Kaique, qual a cor que você acha que tem a ver com esse som?

Kaique: Vermelho

Neila: Vermelho

Vanise: E aí?

Neila: Vocês concordam? Alguém pensa em outra cor?

Várias crianças levantam a mão e dizem que também pensaram em outra cor.

Vanise: tem que ser um de cada vez né? E tem que dizer porque que você pensou em uma outra cor

Vanise: Kaique, por que você pensou no vermelho?

Kaique: porque...eu pensei tia, pensei em falar uma cor e fui lá e pensei. (Fala ele sorrindo)

Neila: Mas esse som mexeu com você em alguma coisa assim? Tipo, fez sentir um vermelho?

Lucas responde que sentiu amarelo

Neila: O que fez você pensar em amarelo?

A criança responde que achou que tinha a ver com o amarelo

Max eu pensei no verde...

Neila: Por que você pensou no verde?

Max: Porque o som que ele fazia (ele reproduz o som) lembra as matas, os índios... lembra isso

Neila: Então você relacionou esse som com algo que tem a ver com...

a criança interrompe e completa: ... a vida passada

Neila: a vida passada... um som que é usado por alguém que tá no meio do verde, por exemplo os índios. Beleza. E você?

Criança 2: eu pensei no marrom, porque os índios são morenos e eles que fazem esse barulho.

Neila: Faz de novo o som por favor

Washington faz o novamente

Neila: era assim que você tinha feito?

Washington: É.

Neila: Você chegou a ver, não?

Criança responde que só ouviu

Caio diz que acha que o fundo não tem a ver com a cor não

Vanise: Por que?

Caio: Porque você fazendo o som, você não... tipo assim... não dá para você perceber a cor. Tipo o Washington que pensou em uma cor e fez um barulho, um som. Então, não deu pra ninguém conseguir perceber. Eu acho que não dá para perceber a cor pelo som não

Vanise: Vocês estão ouvindo o que o Caio está falando? O Caio está dizendo que o som não tem a ver com a cor, que todo mundo aqui não conseguiu fazer, ver a cor do som do Washington. O que que vocês pensam disso que ele falou? Ele disse que nós aqui... olha só, o Max falou que viu o verde, o Kaique falou que viu o vermelho e alguém aí falou amarelo, não né? Marrom!, alguém falou marrom. Mas o Caio está dizendo que isso não é possível. Que todos aqui não fizeram isso

Vanise: Fala Gabriel, o que que você acha?

Neila: alguém escolheu alguma outra cor diferente dessas?

Eu tia eu! Uma criança grita

Bege

Neila: E por que que você achou bege?

Criança: Por causa que eu pensei no índio. Índio não tem bege? Teve gente aqui que disse marrom, marrom é mais pros africanos lá, né?

Neila: você acha que a cor da pele do índio é mais pro bege do que pro marrom?

Criança: Mais para o bege

Outra criança: Eu acho que é o amarelo.

Neila: porque que você acha?

Por causa que ele falou (ele reproduz o som) e no final da palavra tem o LO amarelo lo lo lo

Caio: eu acho que ele falou azul

Neila: quem falou azul?

Caio: o Washington

Washington: tia foi preto, por causa dos indígenas

Neila: Existe aqui, me parece que um caminho aí de relacionar esse som com quem faz esse som. Você pensou na cor preta, porque os indígenas teriam a cor preta, ele pensou no verde porque quem faz esse som estaria morando em um ambiente ligada as matas ao verde, você pensou no mesmo motivo mas marrom e ele no mesmo motivo, mas ele falou em bege. As cores foram diferentes, mas os motivos foram parecidos. E ele(Caio) acha que não é possível escolher a cor pelo som. Alguém pensou em outro som que não está ligada a essa linha de pensamento?

Caio: só dá para saber a cor se você falar assim oh: "amarelo

Professora: Mas aí você não está descobrindo a cor, você tá falando a cor.

Neila: e se eu falar amarelo, que som que vai rolar aqui?

Caio: o amarelo

Neila: O som amarelo?

Caio: Amarelo

Luiz: O tia, mas se alguém falar essa cor, falar em espanhol? Se o vermelho for chamado de roxo..aí todo mundo vai achar que é roxo..

Vanise: Como é? Não entendi.

Luiz: Assim, se uma pessoa chega aqui falando vermelho em espanhol, que é roxo, aí todo mundo vai pensar no roxo.

Caio: Professora..quero falar uma coisa. Não tem ó.....tipo ..assim- se ela falar uma cor- "amarelo" e ele falar "vermelho", - hum..falei errado...Ela no pensamento dela vai falar vermelho, quer dizer, "amarelo". Ela falar "amarelo" na mente dela. e a

peessoa fala “azul”. E aí você falar assim: quero que descubra qual é a cor que eu tô pensando...aí todo mundo vai pensar no que ela falou....mas às vezes tem também diferença.

Neila; Então você tá dizendo que cada um pensa de uma forma diferente sobre uma mesma coisa.

O menino diz que sim com um gesto afirmativo de cabeça.

Neila: Interessante! Bem interessante! Vamos continuar com um outro som? Prá ver se a gente descobre a cor?

Vanise: Que horas tem aí? Já são 11:30h A gente vai ter que suspender prá próxima segunda-feira.

Crianças reclamam....

Vanise: Então fica só mais um pouquinho? só mais 10 minutinhos....Tá bom... então vamos fazer assim – quem tiver que sair sai e quem puder ficar mais

Neila: A gente pode continuar isso no próximo encontro.

[a maioria das crianças saem com a professora]

Caio: Do som eu acho difícil descobrir a cor .

Vanise: Você acha difícil?

Caio: tipo assim – o Washington faloufez um som e ninguém descobriu a cor.

Washington – No final eu falei.

Vanise: Caio, mas independente disso, você acha que não é possível a gente fazer um som no ser humano (?) naquela cor que o som

Menino: é tia...no ser humano....Se eu faço assim [emite sons vocais em timbres diferente imitando uma bateria eletrônica]. A bateira. Ea cor dela é preta. Tem várias cores...da bateria..

Caio: Então, porque você está falando ...você acha que a bateria tem um som..tem uma cor? Não tem uma cor só não. ..Então como é que você vai descobrir todas essa cores?

Menino: e se uma delas estiver desafinada?

Neila: mas e a cor do som? O som..o som, o som....sem pensar no objeto, Mas no som [e faz sons de estalos com os dedos] O som que você escuta...assim....

Washington: diz coisas que o grupo não entende.

Vanise: explica porque a gente não tá entendendo o que você está falando.

Washington: Tá, O Flamengo quando tá jogando - Tipo: eu não sei o nome do time.: aí tá o Santos e o Vasco. ..(?)

Neila: Mas aí você não está pensando na cor do som você está pensando no time....Será que é possível a gente ter cor de sons?

Luiz: A cor preta por causa que – prá ter o gol tem que ter a bola né? Então...a bola não tem aquelas partizinhas preta? A maioria...todas as bolas tem aquela parte preta. Só a parte branca que muda.

Neila: Então mais uma vez a gente tá relacionando a cor ao objeto. Se a bola é preta, o som é preto...

Luiz concorda.

Se a bateria é branca, o som dessa bateria é branco.

Vanise: Eu acho que os sons, prá mim né? Eu acho que tem sons que são assim; tem aqueles sons que te incomodam o ouvido...que você escuta e fica fazendo aquele negócio, te incomodando...pra mim, entendeu? Eu fico relacionando com o cinza. Eu acho que o cinza prá mim é uma cor morta, uma cor sem graça. Então por ela ser sem graça então esses sons também estão me dando assim ..tipo uma buzina....dá um nervoso...Agora tem sons mais suaves....Hoje, por exemplo eu fiquei na minha casa, ontem também, olhando os objetos da minha casa pensando: o que

poderia produzir um som amarelo? Aí eu fiquei procurando...um som amarelo, mas eu queria uma cor suave, uma coisa assim que quando eu ouvisse...eu amo amarelo, sabe? Então eu queria que quando eu ouvisse o amarelo viesse assim no meu corpo... nossa...esse som é amarelo....

Igor: Tia, pintinhos tia, eles são amarelos...

Neila – mas não podem ser branquinhos? (há...kkk)

Menino: mas o sol, a gente pode estar de olhos fechados que a gente vai saber a cor dele – ele é vermelho...ih...é amarelo.

Vanise: Mas não pode ser vermelho?

Menino: Ele tem o som dele, a palavra dele é muito forte, o nome dele é sol, a gente pode inventar uma música prá ele [ele cantarola algo que inventa na hora: O sol é tão bonito, o sol é nosso amigo].

Neila: gostei...O sol é tão bonito, o sol é nosso amigo”..a gente podeiacolocar um monte de som amarelo nessa música,....

Max: tia, a gente está de olho fechado, aí tem um pintinho, não, uma tartaruga, fazendo um som, e se a gente tiver vendado ou quem sabe um cego, será que a gente vamo pensar .(.

) tia? Será que vale à pena a gente saber a cor dela?

Neila: se ele não tá ...como é que ele vai associar esse som ao amarelo?

Max: Não, amarelo não. Qualquer cor.

Vanise: Vale à pena saber o som da cor? É isso?

Max concorda.

Vanise: Por que você fez essa pergunta?

Max: faz gesto de não saber.

Luiz: Se a gente pensar numa música, num ritmo de um filme que você tem medo. A minha música seria preto com aquele (aí canta uma estrutura melódica repetida que sugere suspense). Que é do tubarão....eu tenho medo de tubarão...

Caio: Prá mim, aquele som do interior assim: {faz um hurro com a voz} é a cor vermelha ..por causa do sangue...porque vai atacar a pessoa e vai espalhar sangue .

Neila: e que cor desperta em você essa sensação ...As cores despertam em você uma sensação?

Caio: o branco. ...[faz um gesto de amplidão no alto] depois diz: o branco é infinito né tia?!

Não consegui entender m ais nada do diálogo pois todas as crianças falavam juntas....(perdemos pouco menos de 1m de fala das crianças)

ANEXO D – Experiência de pensamento: Encontro 3 – Música e maçãs – 503/2013

3ª Encontro de Experiência Filosofia e Música – novembro 2013 vídeos 3-A

Transcrição por Neila Ruiz

Joaquim da Silva Peçanha

VÍDEO 3_A

Neila: Beleza... Eu me lembro que no último encontro a gente levantou algumas questões sobre essa relação do som, da música, cor e tal....E a gente fez uns exercícios antes, Lembra? Umas brincadeiras com o espaço e tal....que eu achei muito legal! Vocês gostaram?

Crianças: Sim!

Neila: Como é que foi prá vocês aqueles exercícios? Vocês gostariam de falar alguma coisa?

Crianças respondem:

- Foi ótimo! – Foi suave.- Foi interessante

Vanise: Mas diz por quê. Eu quero saber: por quê?

Washington: Porque a gente aprendeu mais coisas.

Vanise: Porque foi interessante, por que que foi suave, legal? Por que?

Washington: Ah, tia, foi interessante por causa que .no final, a gente ficou mais 10 minutinhos, não foi? A gente aprendeu...Cadê o Samuel....? O Samuel falou da gente trazer as maçãs e várias coisas....aí eu pensei trazer as coisas....

Caio: Assim..o verde podia ser o amargo e o vermelho, podia ser o doce . A tia quer saber só se dá prá perceber a cor . Ao menos essas duas coisas dá prá perceber.

Caio: O verde é uma cor mais escura ...é assim.(faz gesto forte com mãos fechadas e muita expressão no rosto)....escura....vermelho...é...preto! cinza....só essas cores assim que esteja...amargo. E a doce pode ser as cores assim mais suaves: rosa, vermelho, roxo,

Vanise: o que eu acho interessante é que...assim...eu fui prá casa e fiquei durante a semana pensando ..Foi aquele exercício que a gente fez que ela falou prá gente se derreter e aí ficou todo mundo no chão, aí ela falou prá gente fechar os olhos, aí ela fez um som: “tum” (cantarola um som suave imitando o mini metalofone), aí o som que ela fazia ele pedia prá gente apontar com o dedo prá onde estava indo o som. Depois ela fez um segundo som, junto né, fazia um depois fazia outro. Enquanto a direita apontava a direção de um som a esquerda a direção do outro som.

Neila: Quem fez o outro som mesmo?:

Outro menino: O Rafael.

Vanise: Foi muito legal. Um som fazia assim e o outro descia assim (fazendo no ar com a mão um gesto em espiral), mas tudo descia prá dentro de mim. Muito lindo aquilo., Muito forte.

Neila: Eu achei interessante também quando a gente fez aquela brincadeira de ocupar o espaço, Lembra? Que não podia deixar buraco e que cada um podia inventar um som e um era escolhido e esse que era escolhido saía da estátua e puxava um som e todo mundo imitava? Aquilo prá mim...eu achei muito legal! Eu não me lembro quem é que inventou um som assim (imita o som)...

Menino: foi o Washington.

Neila: que ninguém conseguia fazer igual..Lembra Washington? E aí na tentativa de

fazer igual a ele a gente inventou outros sons E aí a Vanise até comentou que ficou bem interessante ...assim...sons diferentes juntos...que não era igual ao dele mas que eram outros e ficou muito legal...E eu , particularmente, teve uma hora que eu fiquei com medo. Foi quando alguém fez um som assim: “úhh, úhhh”(faz o som com a voz imitando)...Lembra?

Meninos: foi o Miquéias.

Neila: Quem é o Miquéias? Há...sei, sei....Então..e aí todo mundo foi andando nesse som : úhh, úhh...e aquilo foi crescendo e eu não sei porque, aquilo mexeu com alguma coisa dentro de mim que a minha reação foi....primeiro parei de fazer o som e de repente eu parei e aí todo mundo parou também....Interessante isso né? Mexeu com alguma coisa dentro de mim...muito legal....

Vanise: Eu queria perguntar – esse som – ele tá dentro da gente ou ele tá fora?

Menino; Dentro!

Caio: Fora!

Vanise: Porque nesses dois exercícios ..foram exercícios que a gente fez som do lado de fora né? O som, o instrumento estavam do lado de fora,. Mas a sensação estava do lado de dentro ..O som estava dentro ou fora da gente?

Whashington: Estava nos dois.

Vanise: Por que?

Washington: Por causa que um faz o som e aí tá fora, aí tá dentro do corpo quando pensa, quando fica ouvindo ele por dentro.

Neila: então é uma mistura...é por fora e por dentro...

(Washington concorda com aceno de cabeça)

Neila: e essa mistura acontece onde?

Washington: Na cabeça.

Caio: no coração

Caíque: no corpo.

Vanise: a música?

Neila. Essa mistura do som. Ele falou que é uma mistura do som que tá fora e do som que tá dentro e que o resultado disso é uma mistura do fora com o dentro . E aí eu perguntei: e onde acontece essa mistura? E aí ele respondeu: “aqui” (aponta para a cabeça) e aí o Caio falou ;”no coração” e aí o Caique falou “no corpo”

Menino: eu acho que é no coração.

Vanise: Por que você acha que é no coração?

Menino: porque é uma coisa que flui. Prá mim é no coração.

(6:44h)

Washington: (?)

Neila: Ô louco é que ninguém falou a palavra “amada” nem nada, né? Foram sons...e aí o Caio tá falando do coração e de fluir, né? Por palavra nenhuma, né? Só pelo som mesmo.

Vanise: Mas pelo Caique então parece que está dentro, né? Ué

Criança: Por que?

Vanise: Ué...porque eu acho que de alguma maneira ela tá dentro e tá fora...mas..

Washington: É...tá nos dois...

Vanise: Mas se a mistura acontece dentro...Se acontece no corpo, se acontece na cabeça, se acontece no coração, né? Então prá mim tá dentro....

Vanise: Você acha que, porque o instrumento tá do lado de fora...

Washington: é....porque instrumento nenhum tá aqui dentro ...

Caio 1: Mas flui de dentro....

Caio2: è tipo assim....um pensamento não é? Então...o Washington fez um só, né?

Ele não pensou primeiro antes de fazer o som?Então...

Washington: mas eu fiz o som pelo lado de fora. porque – pelo amor de Deus né?

Caio1: Você seguiu o som pelo lado de fora ...

Caio2: Você pensou por dentro prá depois fazer por fora.

Neila: Esse pensamento por dentro, ele envolveu alguma coisa de som antes? Você quando fez esse barulho aqui (imita o som com a voz) Antes de você fazer esse som você sentiu o som antes de fazer? Você sentiu o som que você ia fazer? Você sabia que som você ia fazer antes?

Washington: (faz gesto de “sim” com a cabeça).

Você escutou o som antes de fazer o som.

Washington: é

Neila: Dentro de você?

Washington_ É. depois eu fiz por fora.

Neila; interessante...

Menino: De vez em quando tem também...que a gente tá por dentro...a gente vai lá....a gente ouve uma música, a gente roda ela, a gente pensa nela e quando alguém fala assim: “canta uma música” a gente pensa nela, naquela música, por dentro, e a gente canta ela por fora, canta ela por fora.

Neila: hum....Então a música fica por dentro também, né?

Washington: Ela fica tanto por fora quanto por dentro . Quando tu ouve na rádio você tá ouvindo por fora.

Neila: Mas você pode ouvir por dentro também....

Washington: É pode ouvir por dentro...

Neila: Tanto que o Wallace falou que essa música fica dentro ...

Wallace: Você pode guardar ela para ouvir depois.

Caio2: Eu acho que a gente pensa a música ali (bota a mão na cabeça) A gente executa depois deixa fluir pelo coração...

Neila: e assim nessa ordem?

Caio2: é.

Neila: pensa, faz e depois bota no coração?

Washington: É...porque se você não pensar você não consegue fazer nada....

Neila: Mas será que quando você pensa você o coração já não está junto?

Caio2: Não....

Neila: Não? Tá separado...

Washington: Mas o coração não pensa. Quem pensa é a cabeça.

Vanise: Mas a gente pensa essa música da mesma maneira que a gente pensa esse som, a gente pensa ...fazendo outras coisas tipo ..comendo...se lá....no banho....É da mesma maneira? Não tem uma maneira diferente de pensar a música? O som?

Washington: quando botar água na comida, que minha avó fazia, aí a minha mãe fala: “Maria, para de bater o dente na colher, aí fazia barulho.

Caio1: Eu acho assim...que a gente pode pensar numa coisa que a gente quer fazer e não dar certo.Eu fui fazer um carrinho de rolimã – eu pendei nele todinho! Aí deu...(...?) nele todinho.,.Mas na hora de andar ele não funionou.

Vanise: e com a música? Acontece isso?

Caio1: Eu acho que não....

Caio2: Tipo: a gente tá no ensaio aí quando chega na hora a gente esquece....

Caio1: Há é....

Caio2: Esquece não...às vezes não dá certo a gente ensaiou mas não dá certo.

Wallace: eu queria resolver uma música, aí pra depois quando agente for cantar até a primeira estrofe para terminar ela. a gente não vai saber que terminou ela....

Washington: Igual a eu....quando vou cantar uma música, Às vezes eu fico cantando o começo da música, fico cantando, fico cantando e quando vou cantar o resto da música e aí eu não sei...Aaí eu tenho que ouvir, aí ficar cantando, cantando até que eu consigo cantar a música.

Neila: eu queria perguntar uma coisa para o Washington: Washington, você tinha dito assim: que você fez aquele som, você já tinha ouvido antes, você já sabia como você ia fazer. Aí alguém ali falou “mas nem sempre dá certo...” A gente pensa uma coisa e quando fazer, não dá certo às vezes, né? Mas quando você fez esse som r as pessoas reproduziram você imaginava que ia dar naqueles sons todos que a turma fez?

Washington; Não. Eu pensei que ninguém ia saber. Só eu quem sabia..pensei [..?`]

Neila; e os sons que saíram foram sons iguais?

Washington: não.

Neila: e o que você achou dos resultados conforme você foi escutando?

Washington: Mais ou menos...

Vanise: parecia uma música...

Neila: Posso ler uma coisa aqui prá vocês? A Vanise achou um livro que é O Piano das Cores E aí eu queria ler um pedacinho. Pode?

Crianças: pode!

Neila: (lê trecho da estória) – 12:47h

Wallace: Mas ele sabia das coisas sem ser as cores? Ele sabia onde ficavam as coisa também? Ele sabia onde estavam as coisa na casa dele? Tipo: ele tá dentro da casa dele. Ele quer ir para a cozinha. Ele sabia onde é que ficava? Mesmo sendo cego?

Neila: Ele não era cego. Nem cego nem surdo.

Washington: O tia..tenho uma pergunta.A senhora que é da música não é?. Quando a senhora tá lá com o negócio lá na música (faz gesto de tocar violão) a senhora vê cor?

Neila: Hum...(risos) Olha...a experiência de fazer música prá mim é muito interessante....porque...Cada um tem uma experiência diferente que o outro.E às vezes quando eu estou tocando alguma coisa, cantando, eu sinto coisas que eu nunca tinha sentido antes. Lembro de coisas Às vezes bem a voz de alguém que eu lembro...é muito daquele momento ali, né? Agora...se eu escuto as cores? É essa a pergunta que eu faço prá vocês – se isso é possível.

Menino: Tem aquele instrumento da bateria (faz um gesto no ar com o braço como se estivesse tocando uma peça),

Vanise: o prato

Menino: Isso! Aí eu acho que só tem um tipo de cor desse prato. Quando a gente bate, faz um som que a tia fez aqui na aula passada. Aí a gente bate assim, a gente faz o som e todo mundo vai saber qual é. Porque é o som da bateria.

Vanise; e qual a cor que você daria prá esse som?

Menino: daria dourado. Não! Dourado não. Prateado.

Neila. Por que?

Menino; Por que? Porque eu já fiz bateria. Tem aquele som prateado, aí bate e faz barulho. Mas eu acho que eu já vi dourado.

Neila: Você tá falando da cor do prato então....E a cor do som?

Menino: amarelo.

Neila. Se a gente não conhecesse a bateria. Se a gente nem visse a bateria. E você ouvisse aquele som de prato: “pá”...

Menino; um dia (17:34h) meu cunhado ele fez tipo uma bateria Ele colocou uma

vasilha, um negócio assim [mostra com a mão um formato redondo], aí fazia assim [faz um movimento com o pé] e aí batia embaixo com o gancho. Aí não tinha um prato mas ele colocou uma placa de carro. Aí ele bateu e ficou igualzinho o som.

Neila: e não era um prato de verdade.

Menino: Não era um prato. Era uma placa de carro

Neila: e qual era a cor do som dessa placa de carro.

Menino: Hum...

Neila: era a mesma cor do som de um prato de bateria...

Menino: Só queo som não era muito igual não..era um pouco diferente.

Vanise: Eu acho assim...que as cores prá mim que são...os sons suaves, assim bem suaves, eu vou associar a cores leves, a cores bem clarinhas, bem....sabe...tipo azul-bebê, lilás...Acho que eu faria isso, entendeu? Agora... os sons mais fortes , eu associaria a cores mais fortes , mais vibrantes né? Porque se a gente falar que a cor é vibrante , ela tá vibrando...e vibração é som né gente?

Washington: posso falar rapidinho? Só tem como (...?) o barulho se sentir a cor, sabe por que? Não tem os soldados quando chega o (...?) eles fazem “sim, senhor!” (faz gesto deposição de sentido e continência militar) Aí quando vai marchando lá batendo o pé ? AS roupa deles é verde e o sapato deles todo preto quando ele vai batendo o pé.

Vanise: Aí tu acha que o som da marcha : “pá, pá pá pá” é verde e preto?

Washington – é.

Neila: é interessante que a Vanise diz que associa, né? Há uma associação Fecha o olho todo mundo...só um minutinho....Mas fecha de verdade, tá? Dá uma escutadinha nesse som (faz som com um saquinho plástico onde estavam as maçãs). Pega e passa para o colega do lado..vai pegando esse som...vai fazendo som com ele.....

VÍDEO 3_B

Neila: Não deixa o som interromper...[as crianças vão passando o saquinho de mão em mão fazendo sempre um som com ele]

Neila: Pode abrir os olhos. Vocês sentiram o som caminhando? O que mais vocês podem falar desses sons que vcs ouviram caminhando?

- Sons diferentes

-Sons suaves

- Som devagar

-Som lento

-Som leve

-Som relaxante

Neila- Teve algum momento que o som ficou bem diferente?

Crianças – sim, quando estava amassado...

Neila Onde na roda que ele ficou assim?

Crianças: por ali [apontando a direção de onde veio o som amassado]

Menino>: e quando veio aqui alguém bateu no chão [faz o gesto com a mão]

Neila: isso! Alguém experimentou essa sonoridade. Quem fez esse som?

Menino_ eu! Eu! Lucas

Neila: em algum momento ficou bem baixinho?

Crianças: foi! Foi! Veio dali [crianças começam a mostrar de onde veio os sons bem suaves]

Neila: e vocês pensaram em alguma cor?

Vanise: eu pensei num cinza...

Menina: eu pensei no azul

Max: branco!

Neila: eu também pensei no branco....

Menino: eu pensei no cinza

E eu pensei no transparente

Caio: eu pensei num som bagunçado

-Eu pensei no coral

-Eu pensei no verde

Neila: Agora eu queria sugerir uma outra experiência. Eu sugerir não...quem sugeriu foi o...Caio! e a gente pensou em fazer essa experiência: se realmente a gente ao comer uma maçã verde, a gente sente um som verde.

Caio: Não! Amargo!

Neila: há tá – o amargo e se o amargo tem a ver com a cor da maçã. E a gente vai sentir outra maçã que é a vermelha – que você(Caio) falou que é...

Caio: Doce!

Neila: doce, - vamos ver se ela é doce mesmo ou se é amarga ..e se, quando a gente faz essa experimentação, se a gente sente pensa no vermelho de verdade , né? Que é a cor da maçã ..e vamos ver se a gente percebe isso da mesma forma....se o som é doce ...enfim...Vamos fazer?

Washington: Mas a senhora vai fazer um negócio: a senhora tem que morder uma maçã. Se a senhora for morder essa, por exemplo, sentir o gosto e morder a outra você vai sentir um gosto diferente ...

Vanise: Como assim?

Washington: vai misturar o gosto....

Vanise: A gente mastiga uma, espera um pouquinho e depois mastiga a outra....

Max: e se a gente pegar a metade de uma e a metade de outra e mastigar as duas juntas – será que a gente vai pensar numa outra cor?

Neila: (ri) Muito bom!!!

(...comentários...)

Vanise: Quem quer cortar?

Neila; e será que a gente consegue escutar

Reilta: quer ajuda?

Neila: Quando vocês fizerem isso (gesto de mordida) , que vocês também escutem, a maçã....

Neila começa a cortar as maçãs que já estão lavadas e separadas em duas bacias.

Menino : deixa eu cortar

Professora: cê tá com a mão suja...

Criança: Deixa ela cortar (Reilta) deve ser um monte de cozinheira

Neila: Vamos escutar o som ? Já começou um monte de sons aqui na experiência...

Criança: ó o barulhinho...

Professora: tem barulhinho....

Crianças apontam para a bacia das maçãs verdes e dizem: o som aqui tá mais forte .

Menino: eu sei porque...é que essas maçãs (verdes) estão mais duras.

Menina: esse som tá mais suave....

Neila: eu quis cortar as maçãs vermelhas prá ver se o som fica diferente. Teve diferença ou não?

Crianças: teve tia? Teve?

Neila: não...

Crianças: muitos comentários sobre as texturas das maçãs....sobre os sons mais leves e mais pesados

Quando as bacias estão cheias com o pedaços de todas as maçãs, AS CRIANÇAS COMEÇAM A COMENTAR:

-Essa tá mais pesada e a outra tá mais leve.

- Essa aqui vai fazer um som leve...

Neila e Reilta começam a balançar as bacias fazendo sons com as maçãs que chacoalham dentro da bacia.

VÍDEO 3_C

Reilta começa a arrastar a bacia e Neila faz ritmos chacoalhando os pedaços de maçã dentro da bacia.

Vanise: Olha..não parece uma bateria de escola de samba?

Menino: bateria..é verdade...

Vanise: balance assim mais rápido as duas

Wallace: tia, mexe assim....(faz o gesto)

Neila balance a bacia mas ele ainda não está satisfeito: "Faz fora do chão"

Neila passa a bacia para o Wallace que começa a balancear a bacia de maçãs verdes sorrindo

Vanise: será que a gente pode fazer música sem ser instrumento musical?

Crianças: SIM!

Caio começa a bater a faca no chão fazendo um ritmo

Vanise: Isso não é um instrumento musical?

Criança: Virou instrumento!

Washington pega a outra bacia da Reilta e começa a experimentar sonoridades chacoalhando a bacia com os pedaços de maçãs.

Vanise: isso aí é um instrumento musical? Ou nós usamos como um instrumento musical?

Crianças: usamos como instrumento

Vanise: por que isso não pode ser um instrumento musical?

Crianças: por causa que isso é comestível.

- por que isso pode estragar o alimento

- pode ficar sem nutrientes.

Vanise: mas gente, não saiu som daí?

Crianças: saiu...

Muitos comentários...

Vanise: prá mim isso é um instrumento musical....

Neila: Gente! Já viu aquele caxixi - que é usado aqui (mostra a posição na mão) prá tocar junto com

Crianças – o berimbau!

Neila – vocês sabem o que é que tem lá dentro? Semente! É!

Wallace: Mas aquilo ali tá ..tia

Neila: Então vamos lá? Agora eu queria que vocês fizessem ...prá gente poder ouvir o som das maçãs, né? Vamos lá... Vocês querem que todo mundo coma juntinho? Cada um pega um e vai comendo.como é?

Caio: Tudo de uma vez

Criança: melhor tudo junto, tia.

Vanise: Vamos prova em silêncio prá gente poder ouvir o som que você está produzindo .

Max: Cada um pega um de cada, aí a senhora fala > pode comer. Aí a gente come junto , e aí vai lá e fala o que é que a gente pensou.

Neila: então tá.

Wallace: por que cada um não come da cada vez? Cada um dá uma mordida a gente

faz uma roda ? Eu mordi a primeira, aí a outra pessoa morde a segunda, prá ver se dá diferença ...o mesmo som

Neila: interessante...

Vanise: vamos fazer as duas coisas.: pega as maçãs e aí primeiro faz como ele falou; aí depois a gente faz como o Wallace falou .

Neila: Então vamos lá! Só prá gente pensar: a proposta dele primeiro,

Vanise: assiste depois tem (....? risos)

Neila: a gente segura e aí faz juntinho e depois a mordida de cada um. tá.

Max: vamo junto, depois cada um fala de acordo com o (..) e o som, se foi suave ou não.

Neila: é...e pode cada um estar

Wallace: aí, tipo assim, depois eu mordi aí depois ele foi lá e mordeu ...

Vanise: na sequencia (da roda)

Neila: então não pode comer tudo na primeira experiência. Tem que deixar um pedaço para a segunda experiência. Então vamos lá!

(Neila e Reilta passam as bacias com os pedaços de maçãs para que cada um pegue o seu. Cada criança pega uma pedaço de maçã verde e um pedaço de maçã vermelha e segura]

Depois que cada um tem os dois pedaços na mão, o grupo define qual maçã vai ser mordida primeiro; A VERDE. (barulho da mordida em tutti

Todos mordem juntos o pedaço de maçã verde. Todos fazem uma cara de quem come algo de sabor ácido...risadas

Vanise⊗depois de um tempinho): Agora, a vermelha.

Menino : é mais crocante

Outro menino: tá mais doce.

Professora: uma delícia a vermelha!

Crianças comentam sobre o sabor da maçã vermelha

Vanise: Agora a gente vai fazer assim ó: não pode perder a sequencia, hem? Começa um provando, aí vai...(ela aponta cada um da roda mostrando que é um a um).

Neila: com a maçã verde?

Olha, é assim como o Wallace falou: vai começar do Denilson, depois morde o Wallace, depois morde ...assim,,, entendeu?

Caio: tia, por que a gente não podia falar assim: o que você pensou, assim?

Vanise: Agora, fazer isso agora?

Caio: é.

Neila: Posso sugerir de a gente manter a proposta dele? Porque assim como a gente fez a proposta do Max primeiro que era de comer junto, né? Ao mesmo tempo, e depois comer a outra ao mesmo tempo e a gente não falou, eu queria propor da gente continuar com a proposta do Wallace , mas também a gente não falar – a gente só ouvir e ver o que cada um vai fazer individualmente. Acho que a gente tem mais chance de ficar ligado no som mesmo.

Vanise: Isso! Vamos começar com a verde. Vamos fazer assim – vamos começar com a verde e quando chegar no Denilson a gente faz com a vermelha. Não para.

Neila: ok. Maravilha!

{as crianças começam a sequencia de sons}

Vanise: gente , sensacional!

Wallace: Legal, né?

Vanise: gente. .parecia uma música que a gente tocou...

Criança: da hora!

Criança: tia, como foi um ...aquele instrumento? Aquele..piano...Quando a gente toca um aí vai assim (faz gesticulação de tocar uma a uma tecla indo para a região mais aguda do teclado) E quando começou a chegar mais aí, começou a ficar mais suave....

Crianças comentam todas ao mesmo tempo....estão excitadas com a experiência..

Vanise: agora com as duas maçãs

Criança: parece um piano

Neila: incrível...

Menino: tá suave....

Menino: e se o som ficasse um pouco mais grosso? A gente não pode fazer melhor do que a gente tá fazendo?

Vanise: Mais alto?

Menino: Isso!

Vanise: o pessoal tá fazendo muito barulho também, né? Eu acho...

Menino: é porque..aqui foi grosso, aqui foi grosso...

Vanise: mas não é assim o piano?

Neila: Dependendo de como você toca, pode ser mais forte ou mais fraco...

Vanise: gente! Já é 11:30h? Então a gente vai ter que suspender ...

Crianças: há.....

Vanise: quando vocês chegarem em casa vocês podem escrever sobre isso? E trazer na semana que vem? prá gente não perder isso....

ANEXO E – Experiência de pensamento: Sobre Natal – 401/2014

Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha, Caxias-RJ

Turma: 401

Professora: Glauce

Data: 27/08/2014

Tema: Sobre Natal

Coordenação: Vanise de Cássia ³⁷

Visitantes: Maria Reilta ³⁸ **e Pedro**

Transcrição: Carolina Fonseca de Oliveira ³⁹

Filmagem: Edna Olympia ⁴⁰

O primeiro vídeo já começa com a Vanise falando.

Vanise: Gente, os japoneses tiveram que ir embora, porquê? O rapaz que levou eles de volta... eles estão no centro da cidade lá no Catete.

Alguém: Eu sei. Minha vó mora lá.

Vanise: Hum... mora bem, hein. (Risos)

Alguém: Mas também, lá é sinistro.

Vanise: Quando você for lá visitar a sua avó, quem sabe você não encontra a tia Lauriene e a tia Edna. E a tia Vanise, porque eu moro por lá também. Tá pensando o quê? (Risos)

_____: Mas olha só. Eles foram embora porque o menino que veio de manhã, o André, ele fica até 9:30 hs (nove e meia) porque ele tem que trabalhar. E o André ficou responsável de ajudar os japoneses a voltarem para o Catete. Porque daqui de Caxias para o Catete é longe. E eles, né, falam japonês, é lógico... (Todos riem)

_____: E falam também inglês. Não falam português. Então o André ia traduzindo, mostrando a cidade, a Avenida Brasil, a Linha Vermelha, o Piscinão (Vanise se refere ao Piscinão de Ramos).

Um aluno fala alguma coisa mas não é possível ouvir.

Vanise: Tu sabe que ele falou de manhã, sobre um filme de um diretor que faz coisas assim...

Edna: De animação.

Vanise: De animação.

As crianças falam ao mesmo tempo.

Vanise: Olha só. Vamos fazer o seguinte. Vamos fazer o seguinte. Já que eles não ficaram, nós vamos conversar com o professor Walter, que é o professor mais bonito das Universidades da nossa AmEllen...

As crianças começam a rir.

³⁷ Professora na E.M. Joaquim da Silva Peçanha; coordenadora do projeto na escola; doutoranda pelo PROPEd/UERJ.

³⁸ Professora no curso de Pedagogia na UERN, membro do NEFI e doutoranda pelo PROPEd/UERJ.

³⁹ Bolsista de Extensão da UERJ no projeto “Em Caxias a Filosofia En-Caixa?” e graduanda do curso de Pedagogia na UERJ.

⁴⁰ Professora de português da E.M.J.S.P. no Segundo Segmento do Ensino Fundamental, membro do NEFI e Mestra em Educação pelo PROPEd/UERJ.

_____: Nós vamos... Vocês não conhecem ele não?! Não conhecem o Walter?

Turma 401: Não!!!

Menino: Eu conheço o Walter jogador, tia.

Vanise: Ah, não. Então, Edna, a primeira coisa que a gente tem que providenciar é trazer o Walter aqui. Não tem nem uma foto dele, né. Tem ali mas é uma outra coisa que está guardado. Tem que trazer o Walter... como assim essa criançada não conhece o Walter? O professor mais bonito das Universidades da nossa AmEllen.

Menino: Não é aquele ali não, né, tia?!

Vanise: Aquele ali é o Pedro, que veio aqui com a gente, né?!

Pedro: Prazer.

Vanise: Ali nós temos a Maria Reilta, nossa amiga lá de Natal. Chegou hoje de Natal. Eu fui hoje de manhã buscar ela...

As crianças ficam agitadas e falam ao mesmo tempo.

Vanise tenta falar.

Vanise: Lá em Caicó, Rio Grande do Norte. Natal.

Reilta: Isso.

Vanise: Em Caicó, né, Reilta? As crianças também fazem filosofia na escola, né?!

Menina: Lá é tudo de natal, lá em Natal?

Reilta: Lá em Natal não é esse natal que vocês conhecem. É o nome da cidade que é Natal. O nome da cidade é Natal. Mas esse natal que você está falando, natal com árvore, com papai Noel, com presentes, não. Não tem todo dia.

Vanise: Mas por que que é Natal o nome?

Reilta: Por que que é Natal? Não sei. A origem, não sei.

Vanise: Será que tem alguma coisa a ver com alguma coisa do natal?

Reilta: Ah, sei. Porque a... lembrei. A fundação da cidade, ocorreu no Dia de Reis. Dia 02 (dois) de janeiro. Aí a história da fundação é ligada a esse Dia de Reis. Aqueles Reis que vieram no nascimento de Jesus... que vieram presentear Jesus. E aí, na entrada da cidade tem um monumento com os três Reis. Os três Reis Magos.

Menino: O tia, lá nevava?

Reilta: Lá em Natal não. Lá não neva. Lá é bem quente. Oh, deixa eu dizer. Natal, olhe. Como é o seu nome?

Helio: Helio.

Reilta: Helio. Olhe, Helio. Natal é considerada a noiva do sol, viu?! A noiva do sol, então lá é muito quente. Muito, muito.

Menino: O tia, lá não faz neve não?

Reilta: Não.

As crianças ficam agitadas e falam ao mesmo tempo.

Menino: Tia, lá é frio? É muito frio lá?

Reilta: Não. É muito quente. Lá é muito quente.

Menino: Mas assim... é... quando você foi pra lá... é... mais pessoas falam inglês? Enquanto o menino perguntava, Vanise falava junto com outras crianças.

Reilta: É...

Vanise: Peraê rapidinho.

Reilta: Vanise. Ele está perguntando aqui uma coisa...

Vanise: Oh, rapidinho. Pega a ampulheta, a ampulheta ali, pra quando a gente for passar a *bola da vez*⁴¹ e alguém bater ali, ela pode cair e quebrar. Como tem sempre alguém que não faz assim (Vanise faz um gesto com as mãos)... sempre

⁴¹ Bola colorida de pelúcia que as crianças usam para pedir a vez de falar.

tem aquele que não entra na... entendeu?! E aí joga a bola na ampulheta. Então pra ela não quebrar vamos colocar lá em cima.

Um aluno pega a ampulheta para colocar em cima do armário.

Vanise: Lá em cima.

As crianças começam a falar ao mesmo tempo.

Vanise: Agora vai quem está com a *bola* vai.

O mesmo menino que estava perguntando para a Reilta volta a falar, pois ele estava com a *bola da vez*.

Menino: Eu perguntei pra ela se tem gente lá no lugar que ela mora que fala inglês [sic].

Turma 401: É “inglês”.

Reilta: Tem muita gente que fala inglês, porque é uma cidade que recebe muitos turistas. Aqui como o Rio, né. Tem gente que fala inglês, tem gente que fala japonês, italiano, espanhol... muita gente fala espanhol.

Vanise: Passa a *bola* pra quem está com dedo levantado.

Vários alunos estão com o dedo levantado esperando a vez de falar.

Menino: Lá, faz muito frio?

Turma 401: Ah!!! De novo??? (Alguns alunos reclamam da pergunta estar sendo feita novamente.)

Vanise: Gente. Não é pra gente perguntar mesmo? Deixa ele perguntar.

Reilta: Não. Lá não faz frio. Lá faz muito calor.

Menino: É a terceira vez que ela fala.

Menino: O tia, por que as pessoas de lá tem sotaque paraibano?

Reilta ri junto com alguns alunos.

Reilta: Oh, vocês sabem que a Paraíba... eu moro no Rio Grande do Norte. Paraíba é um outro estado do Brasil, né?

Alguns alunos: Estado?

Reilta: Mas as pessoas passaram a chamar os nordestinos de paraibanos, né. Mas lá onde eu moro não é Paraíba, é Rio Grande do Norte.

Menino: Tia, a sobrinha da minha mãe mora lá e ela fala esquisitão e quase que a gente não consegue entender.

Reilta: Mas você está me entendendo?

Ele balança a cabeça dizendo que sim.

Menino: O tia, da onde você veio?

Edna: Eu quero falar aqui. Quando eu viajei lá pra Natal... cadê a *bola*?

Vanise: Está com o Marcos Pedro ainda.

Edna: Alguém falou tia, eu pensei que era eu. Desculpa Marcos.

Vanise: Vai Marcos Pedro.

Menino: Tia, não é Marcos Pedro não, é Luiz Pedro.

As crianças começam a falar ao mesmo tempo.

Reilta: Eu acho o sotaque de vocês diferente do meu.

As crianças falam ao mesmo tempo.

Vanise: Gente. Quem está fazendo a pergunta sem a *bola* ainda não se tocou que está sem a *bola*, né. Tem gente com o dedo levantado aqui pra perguntar. Você já perguntou.

Reilta: Cada região tem um jeito. Então o meu jeito de falar é esse. Eu chego aqui e escuto vocês falando eu já acho que vocês falam diferente de mim.

Vanise: Luiz Pedro passa pra Ellen. Vai.

Ellen: Tia, lá quando chega o natal neva?

Turma 401: Hã!!! Nossa!!! (As crianças ficam agitadas e algumas reclamam da pergunta da Ellen.)

Vanise: Olha só. Outra coisa que eu vou perguntar. Toda vez que o colega fizer uma pergunta... tem gente que vai ficar de ironia, zoando a pergunta do colega? Entendeu?! A gente pergunta pra quê?

Menino: Pra tirar nossas dúvidas.

Vanise: Pra tirar nossas dúvidas. Então ela tem uma dúvida, deixa ela tirar a dúvida dela. Então vamos ouvir? Ela quer saber se no natal tem neve. Cai neve.

Reilta: Não cai. Nunca caiu neve em Natal.

Ellen: Fica calor?

Reilta: Fica calor. Muito calor.

Alguém: Quantos graus?

Reilta: Quantos graus? 32º, 33ºC.

Menino: Tu veio de ônibus?

Reilta: Não.

Menino: Quantos dias de ônibus?

Reilta: Quantos dias de ônibus? Acho que uns 3 (três) dias de ônibus.

Menino: E de carro, tia?

Reilta: De carro? De carro acho que depende. O carro vai parando, né.

Menina: A tia falou que lá faz muito calor. Já choveu?

Reilta: Lá chove também.

Vanise: Que bom, né, que a gente não teve os japoneses aqui, mas a gente tem a Reilta, que é nossa visitante, que pra mim já faz parte da gente, da nossa Escola que ela já veio em várias turmas. Então, eu agradeço a Reilta que também está aqui nos visitando.

Alguém: Tia, a praia lá é boa?

Reilta: A praia lá é maravilhosa.

Edna: É maravilhosa! Linda! Tem muitas praias lindas lá.

Vanise: Passa a *bola*. Vai passando. Ainda tem muita gente querendo falar aqui. Vai, vai passando.

Edna: Reilta, tem cachoeira lá? Eu nunca fui em cachoeira lá.

Reilta: Tem poucas. Não tem bastante.

Menino: O tia. Eu só quero saber de uma coisa mesmo. Se lá tem muito movimento... se lá é muito calor, muito mesmo... se chove muito... se lá faz muito vento... se lá também tem fuso horário...

Reilta: Não. Não tem fuso horário. A hora daqui é igual a hora de lá. Lá faz muito calor. Mas à tardinha faz uma brisa bem gostosa. E movimento, Natal está com um trânsito muito ruim. A gente tem passado muito tempo no trânsito... tem muito movimento de carros, né. E de pessoas.

Menino: Tia, deixa eu só fazer uma pergunta.

As crianças falam ao mesmo tempo e não dá para ouvir a pergunta do menino.

Edna: Folclore.

Reilta: Lá tem sim. Lá tem um Museu chamado Museu Câmara Cascudo e... (não dá para ouvir o final da fala da Reilta, pois ela fala baixinho.)

_____: Então. Nesse museu tem muita coisa da história da cidade, das obras que ele fez... muita coisa. Tem a história dos Índios...

Menino: O tia, lá em Natal tem banquete, assim... pra todo mundo comer?

Reilta: Banquete? Pra todo mundo? Você diz assim, em público?

Menino: É.

Reilta: Não. Não tem.

Menino: Mas lá tem... o que que eu ía falar mesmo? É assim... tem... gente que brinca lá... criança?

Reilta: Tem sim. Tem criança que brinca nas praças... é... na praia.

Menino: Na cachoeira, tem?

Edna: Eu acho que tem. Tem sim.

Vanise: Oh, vai passando a *bola*...

Menino: O tia, lá chove muito? Que quando na televisão... (não dá para ouvir a continuação da fala do menino por causa do barulho na sala.)

_____: Se tem relâmpago... essas coisas assim?

Reilta: É. Lá tem a época que chove muito. Tem uma época que chove muito. É julho, agosto, setembro já diminui um pouquinho. Então nessa época chove bastante. Aí depois fica seco.

Menino: Tia, lá em Natal tem vulcão?

Reilta: Não. Não tem vulcão.

Menino: Aqui tem, tia. No Brasil.

As crianças começam a falar ao mesmo tempo.

Vanise: Gente. Tem gente que está sem a *bola* e tá falando.

Menino: Desculpa, tia.

Menino: Tia, eu quero saber se lá tem o cachorro, aquele que parece um lobo?

Reilta: Qual cachorro?

Menino: O “Ruski” [sic]. O “Ruski” [sic] Siberiano.

Menino: O que parece um lobo.

Edna: O Husky Siberiano. Aquele cachorro branquinho.

Reilta: Eu não vejo muitos cachorros não. Eu não vejo muitos cachorros por lá não.

Ellen: Tem o mesmo folclore que a gente tem aqui?

Reilta: Se é o mesmo daqui?

Algumas crianças falam junto com a Reilta.

Vanise: Tem gente que continua falando sem a *bola*.

Reilta: ... (não deu para ouvir o início da fala da Reilta, pois a Vanise estava falando com os alunos).

_____: ... Mais próprio da história de lá. O folclore de lá é ligado às histórias de lá, da cultura de lá. Tem o saci... algumas histórias também tem aqui.

Um aluno se levanta porque precisa ir embora.

Turma 401: Tchau Cauã.

As crianças começam a falar ao mesmo tempo.

Menino: Lá é igual aqui?

Reilta: Igual? Como assim?

_____: Aqui é quente, lá também é quente.

Menino: Lá tem buraco, trânsito... (?)

Vanise: Lá tem buraco, trânsito... os prefeitos são mentirosos?

Reilta: Sim. Lá tem muito buraco na estrada. Muito trânsito. E os prefeitos também são mentirosos.

Todos riem.

Luiz: O tia!

Menino: Você não está com a bola.

Vanise: Você está com a *bola*, Luiz?

Menina: Tia, lá tem cachoeira?

Reilta: Tem. Tem cachoeira sim.

Menina: A cor da água da praia é azul ou verde?

Reilta: É azul. (O vídeo acaba em 20:01 – vinte minutos e um segundo.)

Inicia o 2º vídeo.

Vanise: Eu tenho duas perguntas pra fazer e falar uma coisa que a... Carla?

Menina: Amanda.

Vanise: Que a Amanda falou aqui baixinho.

_____: A primeira pergunta que eu vou fazer pra todo mundo, não é pra Reilta. É pra todo mundo, entendeu?! Pra quem quiser me responder, né. Qual é o país que você acha que é o Natal que a Reilta falou? Rio Grande do Norte, né?! A gente tá falando do Rio Grande do Norte. Onde vocês acham, aonde vocês pensam que é... essas perguntas todas que vocês estão fazendo, onde vocês pensam que é o Rio Grande do Norte? Natal? De onde a Reilta veio.

_____: A segunda coisa que eu queria perguntar, se alguém quisesse depois responder, entendeu?! É que o Luiz Pedro falou que a Reilta fala estranho.

Menino: Ele falou paraibano.

Vanise: Primeiro ele não falou paraibano, ele falou estranho, né?! E depois ele falou que era uma fala diferente, entendeu?! E aí eu queria entender o que que é fala estranha? É outra pergunta. Então você vê qual que você quer responder. A primeira é: qual é o lugar... qual o país que é o Rio Grande do Norte.

Várias crianças levantam o dedo para falar.

Vanise: E o que ela falou baixinho é: - Tia, o que que esses papeis estão fazendo aqui no chão? Foi a pergunta que ela me fez.

Vanise passa a *bola* para uma menina.

Vanise: Qual pergunta... você vai responder ou vai perguntar?

Menina: Eu vou perguntar também.

Vanise: Eu tô sem a *bola* mas eu tô tentando só coordenar as falas.

Menina: Tia, lá tem favela?

Menino: Na verdade se fala *comunidade*.

Reilta: Tem sim.

Vanise: Olha o que eu disse. Vamos respeitar a fala do amigo.

Menina: E rola muitas balas ⁴² por lá?

Algumas crianças riem.

Reilta: É um pouquinho menos do que aqui, porque a cidade é menor também. Mas tem muitas balas também por lá.

Vanise: João, João. Você vai perguntar ou vai responder?

João: Lá tem muita escola?

Reilta: Tem. Tem muita escola. Em cada bairro tem pelo menos duas escolas.

Menina: Lá tem forró?

Edna: Oooo. Muito forró ⁴³.

Reilta: Muito forró. Você dança forró?

Vanise: Passa a *bola*. Elaine, você vai perguntar ou vai responder?

Elaine: Vou perguntar. Eu tenho 4 (quatro) perguntas pra fazer pra ela.

Vanise: Quatro?

Elaine: A primeira: lá tem muita enchente quando chove?

Reilta: Tem alguns lugares que ficam alagados.

Elaine: E lá quando... lá tem *Funk* ⁴⁴?

Reilta: Eu não conheço se tem. Eu não conheço.

⁴² As balas seriam balas de revolver.

⁴³ Gênero musical próprio do nordeste brasileiro.

⁴⁴ Ritmo musical próprio das periferias do Rio de Janeiro.

Elaine: E a terceira é: você gosta de bastante forró?

Reilta: Eu gosto bastante.

Vanise: Eu não estou escutando não Elaine, tá falando muito baixinho.

Elaine: Se ela gosta de bastante forró. E lá tem, muito, muito, muito mermo [sic]? Todo bairro tem forró?

Reilta: Todo bairro tem forró.

Vanise: Vai passando. Vai perguntar ou vai responder?

Menina: vou perguntar.

Vanise: Pra quem?

Menina: Pra turma toda.

Vanise: Pra turma toda. Então a... como é o nome dela?

Alguém: Taíssa.

Vanise: A Taíssa vai perguntar pra turma toda.

_____: Vai Taíssa. Pergunta.

Taíssa: Não tia, pra ela.

Vanise: Oi?

Taíssa: É pra ela.

Vanise: É pra ela. Tá bom.

Taíssa: Tia, quando você saiu de lá, choveu muito?

Reilta: Se estava chovendo quando eu saí de lá? Choveu ontem à noite.

Vanise: Roberto. Vai perguntar ou vai responder Roberto?

Roberto: Vou perguntar. Tia, eu só tenho essas três perguntas.

Vanise: Pra ela também ou pra todo mundo?

Roberto: Pra tia alí e depois pra senhora. Eu tô notando aqui que tá esses papeis aqui de novo. Por quê? Qual o motivo?

Vanise: Essa pergunta é pra mim?

Roberto: Ahã.

Vanise: Pra Polliane? Pra ela?

Roberto: Não, por causa que eu também tenho uma pergunta pra Polliane e pra tia aqui também.

Vanise: A dos papeis é pra mim? Tá. E a da Polliana?

Roberto: A da Polliana, eu quero saber aonde que ela botou a mão pra botar a bo... a mão na boca da garrafa do Richard?

_____: E pra tia, eu queria saber uma coisa. Se ela veio de avião, ou de carro, ou de ônibus?

Reilta: Eu vim de avião.

Roberto: E tia, qual é o motivo do papel?

Vanise: O motivo dos papeis aqui, é que a gente semana passada... quando a gente estava aqui na semana retrasada, não a passada, a gente tava aqui... a gente estava conversando sobre essas imagens, né... e aí a gente teve que suspender, porque quando a gente chegou aqui, a gente demorou muito e aí a gente não conseguiu aprofundar mais. A gente começou a levantar algumas coisas e teve que parar, lembra?! O pessoal "ah!"... e aí a proposta foi que no próximo encontro a gente ía continuar.

Roberto: Ai Tia, aí fez eu lembrar de uma coisa. Que o Luiz Pedro ficou muito bravo na semana passada.

Vanise: Por quê?

Roberto: O Luiz Pedro. Esqueci o motivo, acho que por causa que ele tava levantando a mão e ninguém tava passando a *bola* pra ele.

Vanise: Então... isso também tem a ver. O Richard...

Roberto: Roberto.

Vanise: Roberto, isso também tem a ver. Uma das coisas que ficou na semana retrasada, é que o Luiz Pedro ficou alí querendo falar sobre... e outras pessoas, e não conseguiram. Então como a gente propôs de continuar, retomar no próximo encontro e esse é o próximo, aí eu trouxe as imagens, entendeu?! Se o Luiz Pedro quiser colocar o que que ele... da semana passada, já pode.

Menino: O tia, eu vou responder e perguntar. A senhora perguntou o que mermo [sic] é? Onde fica o?

Vanise: Onde fica o... em que país fica o Rio Grande do Norte?

Menino: Aqui no Rio de Janeiro.

Vanise: Aqui no Rio de Janeiro?

Outro Menino: Rio Grande do Norte é um estado.

Vanise: O Rio Grande do Norte fica aqui no Rio de Janeiro?

Menino: Rio de Janeiro é estado.

Depois o menino faz uma pergunta para a Reilta, mas não é possível ouvir porque ele fala baixo e por causa do barulho na sala.

Vanise: Qual pergunta?

Menino: Qual daquelas... (não dá para entender a palavra que ele falou) ela mais gostou?

Reilta: Eu gosto daquela lá da ponta que parece um cavalo.

As crianças começam a falar ao mesmo tempo.

Menino: Se lá tem aula de Kung Fu?

Reilta: Tem sim. Tem aula de Kung Fu. De Caratê nas academias.

Menino: E de Judô?

Reilta: De Judô também.

Vanise: Gente, olha só. Tem colega que está sem a *bola* e continua falando sem a *bola*.

Menina: O tia, ele tá bem me empurrando e tá me atrapalhando a ouvir.

Vanise: Mas aí você tem que falar com ele.

_____: Então, mas aí a gente vai parar de novo pra tentar resolver isso? É isso mesmo?

Turma 401: Não. Não.

Vanise: A conversa com a Reilta está tão legal... eu não sabia um monte de coisa do Rio Grande do Norte. Agora eu tô sabendo. Tava tão legal a conversa e eu vou ter que parar pra poder resolver isso, Arianne?

Alguém: Eu vou responder.

Não dá para ouvir o que a pessoa está falando por falar baixinho e não dá para saber se é menino ou menina porque a câmera não estava filmando a pessoa que estava falando. As imagens são de outro grupo de alunos que estão esperando a vez de falar.

Vanise: Rio Grande do Norte.

_____: Rio Grande do Norte você não sabe. Mas Natal você sabe. Natal fica aonde?

_____: Ele acha que fica em Porto Alegre, Natal.

Menino: Lá tem muito shopping, tia?

Reilta: Tem. Natal tem mais ou menos 6 (seis) shoppings.

Algumas crianças: Caraca!

As crianças começam a falar ao mesmo tempo.

Menino: O Rio Grande do Norte fica em Natal.

Vanise: O Rio Grande do Norte fica em Natal. Já é diferente do... como é o nome dele lá?

Alguém: Helio.

Vanise: O Helio disse que o Rio Grande do Norte fica... olha só. O Helio disse que o Rio Grande do Norte fica no Rio de Janeiro. O Adriano está dizendo que o Rio Grande do Norte fica em Natal. E o Luiz Pedro disse pra gente, entendeu?! Que acha que Natal fica em Porto Alegre. Aqui oh. Tem a Ellen.

Menino: Tia, quando lá relampeia destrói muita casa, cai muita árvore?

Reilta: Não. Relâmpagos lá são fraquinhos.

Menino: Porque os daqui quando chove fica aqueles trovões que “trarataaaa”.

Ellen: Os shoppings são grandes?

Reilta: Tem shoppings que são grandes e tem shoppings pequenos.

Ellen: O tia, lá tem muita escola de samba na rua?

Reilta: Lá tem sim. Tem uns locais que tem mais lojas... (não dá para ouvir o final da fala da Reilta, por causa do barulho externo da sala.)

Menino: Eu vou perguntar pra ela...

Vanise: Pra ela quem?

Vanise: A Edna que está filmando.

Menino: Pra ele...

Vanise: O Pedro.

Menino: Pra moça que veio de Natal.

Vanise: E pra Reilta que veio de Natal.

Menino: Vocês sabem falar inglês?

Vanise: Uma boa pergunta. Vocês sabem falar inglês?

Reilta: Eu não sei.

Pedro: Eu sou professor de língua inglesa e morei 4 (quatro) anos nos Estados Unidos.

As crianças ficam agitadas e falam ao mesmo tempo.

Vanise: A Edna pode responder?

Edna: Eu falo só um pouquinho.

Menino: Fala aí tia.

Menino: Tio, o que que é “fuckin girl”?

Menino: Ou! Tá xingando.

Pedro: É... “Fuck in Rio”? “Fucking”?

O menino balança a cabeça dizendo que sim.

Pedro: É um palavrão, tá. É um palavrão que pode ser considerado, digamos assim, com várias misturas daqui do Rio de Janeiro. A gente não pode considerar a nossa linguagem igual a língua inglesa. Tem uma diferença muito grande. Por exemplo, para a menina a gente fala que ela é “beautiful”, para o menino “handsome man”. Tem essa diferença. Então esse palavrão aí ele se origina quando a gente bate e fala assim “Caramba!”/“Fuck!”, Ok?!

Vanise: Mas aí ele pode ser qualquer... não entendi. Essa palavra pode ser vários palavrões?

Pedro: Vários palavrões. Que não é adequado vocês falarem, tá bom?!

Menina: Eu quero perguntar pra ela, pra ela e pro Roberto.

Vanise: Pra ela quem?

A menina aponta pra Reilta.

Vanise: Pra Reilta.

_____: Mais pra quem?

A menina aponta para a Edna.

Vanise: Pra Edna.

Menina: E pro Roberto.

_____: O tia, lá em Natal tem morro?

Vanise: Essa pergunta é só pra ela ou é pra Edna também?

_____: Só pra ela. Hã.

Reilta: Lá tem morro sim. Lá tem um morro muito famoso chamado Morro do Careca.

As crianças começam a rir e falar ao mesmo tempo.

Vanise: Gente. Pro Roberto agora.

Menina: Eu quero perguntar pra ele por que que ele está se metendo na minha vida?

Vanise: Quer responder Roberto?

Roberto: Uhum. Primeiro a garrafa não é tua. Por causa que... não sei. Me deu vontade de falar agora. Por causa que você, você não deve nem saber onde é que tu botou tua boca...

Menina: Eu fui no banheiro e lavei minha mão.

Roberto: E depois disso?

Menina: Eu vim pra cá.

Roberto: E... botou a mão aonde? No caderno...

Outros alunos: Na parede, no chão...

Os alunos começam a falar ao mesmo tempo.

Vanise: Agora a pergunta pra Edna.

Edna: Que preocupação, hein. Isso é amor, hein.

Menina: O tia, aonde que a senhora mora.

Edna: Eu moro no Catete, perto da tia Lauriene.

Vanise: Do namorado.

Edna: Do namorado da tia Lauriene.

Vanise: Tia Lauriene mora em Niterói.

_____: Eu quero saber... eu vou fazer duas perguntas. Uma pergunta é pro Pedro e a outra é pro Pedro, pra Edna e principalmente pra Reilta. Vocês tem alguma pergunta pra fazer pra gente? Essa é uma. Vocês tem alguma pergunta pra fazer pra gente? Já que a Reilta está sendo bombardeada de perguntas. Você tem alguma pra fazer pra gente? E a segunda pergunta é pro Pedro. Por que não é adequado a gente falar a palavra "fuck", "fuck you"? É "fuck you" que se fala? Mas você não falou... (?) (Vanise pergunta para o menino que fez a pergunta o que significava "fuck in girl?")

Menino: "Fuck in girl".

Vanise: "Fuck in girl".

_____: Vocês sabem responder? Se vocês tem alguma pergunta pra fazer pra gente, vocês três? E por que Pedro, não é adequado falar "fuck in girl"?

Reilta: Eu quero perguntar.

Vanise: Abaixa a mão pra gente poder responder agora as perguntas de Reilta, né.

_____: Oh! Vamos ouvir pra responder.

Reilta: Eu quero perguntar pra vocês... vocês perguntaram muito sobre Natal, sobre o meu estado, né. E depois Vanise perguntou onde é que ficava Natal.

Vanise: Só um instantinho. Esse pessoal aqui, dá pra chegar só um pouquinho mais pra trás? O Luiz Pedro, você tem que entrar na roda. Alí oh. Alí tem espaço. Chega mais vocês duas que dá pra ele entrar.

Turma 401: O tia, aqui oh.

As crianças começam a falar ao mesmo tempo.

Vanise: Tá ótimo. Pergunta da Reilta... Pergunta da Reilta que a gente vai responder. Agora ninguém vai mais perguntar. Nós vamos responder.

Reilta começa a falar, mas não dá para ouvir a sua fala pois as crianças estão conversando ao mesmo tempo.

Reilta: ... vocês perguntaram muita coisa do meu estado, da minha cidade e depois Vanise perguntou, tentou fazer com que vocês dissessem aonde é que fica o Rio grande do Norte, né?! Uns disseram em vários lugares, né. Então eu queria perguntar... eu fiquei pensando assim... será que a gente não sabe dizer o lugar aonde fica, por exemplo, um estado, é só porque a gente não conhece esse estado? A gente não sabe dizer aonde ele fica porque a gente não conhece? O que vocês acham?

Vanise: Oh, agora é pra responder a pergunta da Reilta. Já que ela respondeu um monte nossa.

Roberto: Tia, mas eu tenho que falar um negócio sério, tia. A areia alí acabou. (Roberto se refere a areia da ampulheta que indicava que o tempo tinha acabado.)

Vanise: Ah, deixa dar 11:30 a.m., né Roberto. Deixa dar 11:30 a.m.

_____: Quer fazer de novo Reilta, a pergunta?

As crianças falam ao mesmo tempo.

Vanise: Agora vamos tentar pensar e responder a pergunta que a Reilta fez. Dá pra fazer de novo Reilta?

Reilta: A gente não pode dizer aonde fica um lugar, porque a gente não conhece esse lugar? Quando a gente conhece a gente pode dizer aonde ele fica? A gente só não pode dizer aonde fica um lugar quando a gente não conhece?

Vanise: Peraê. Vamos ver se ele entendeu. Vai. (o vídeo acaba em 20:01 – vinte minutos e um segundo.)

Inicia o 3º vídeo.

Um menino responde, mas não é possível ouvi-lo, pois ele fala muito baixo.

Vanise: Se a gente não sabe o que fica perto, né, daquilo, daquele lugar, como que a gente vai saber responder? Entendeu?! (Vanise repete o que o menino tinha falado.)

_____: Mais quem vai responder a pergunta da Reilta?

_____: Aqui. Vamos ver se ela entendeu.

Menina: A gente não pode falar de onde a gente não sabe. Porque a gente não sabe onde que fica.

Menino: O tia, você vai pra que cidade... (?)

Vanise: Agora a gente não vai fazer pergunta, agora a gente vai responder. Guarda a tua pergunta. Vai Ellen.

Ellen: O tia, essa pergunta que você disse, eu acho que se a gente saber o país que a gente fosse, cidade, estado assim... acho que a gente vai saber responder. Se a gente não foi pra esse lugar, a gente não vai saber responder que lugar é. Eu sabia que Natal existe, mas não sabia que estado.

Vanise: Ela sabe que existia, mas ela não sabe que país. Ela sabe que existe Natal.

Menino: O tia, se a gente conhecer o país todo... Todos os estados... A capital do país, a gente sabe a pergunta da senhora.

Lucas: Assim... eu acho que quando a gente não sabe aonde a pessoa mora a gente não deve falar não, e aí quando que a gente sabe que a gente fala. Por que aí a gente pode falar um negócio errado pra pessoa e a pessoa vem e reclama pra gente.

Menino: O tia, tem gente que fala pra saber e quando a gente faz a pergunta a gente não sabe responder a pergunta que nem a da senhora. (Ele falou baixo e muito rápido, impossibilitando de entender a sua fala.)

Vanise: Eu não ouvi nada do que ele falou. O que que ele falou? Vocês ouviram aqui?

Alguns alunos: Eu ouvi.

Vanise: O que que ele falou?

O menino repete a fala dele, mas alguns alunos conversam alto ao mesmo tempo impossibilitando de entender novamente o que ele fala.

Vanise: Tem gente que mora num lugar, mas...

Reilta: Não sabe onde fica.

Vanise: A Edna também foi perguntada. Agora é a hora dela perguntar e a gente responder.

Edna: Eu pensei na pergunta da Reilta e a minha pergunta tem a ver com a pergunta que a Reilta fez. É, eu tô aqui pensando se a gente só pode falar daquilo que sabe ou se a gente pode falar também daquilo que a gente não sabe?

Os alunos começam a falar ao mesmo tempo. A aluna Carol tenta responder, mas não consegue por causa da conversa na sala.

Vanise pede a Edna para assumir a coordenação da discussão, pois ela precisava sair para resolver alguma coisa. Assim que Vanise levanta e sai da sala, alguns alunos se levantam também. Eles falam alto e alguns vão até o centro da roda e pegam as imagens que estavam no chão.

Edna: Gente. Olha só. Quem está com a *bola* agora? Quem está com a *bola* agora? A Carol fez uma pergunta. Vai Carol.

A aluna Carol fala novamente, mas os alunos estão agitados e falando ao mesmo tempo, impossibilitando de ouvi-la.

Reilta: Olha. Ela tá falando.

Edna: Eu não escutei também.

Carol: Eu acho que a gente não tem que falar porque a gente não sabe.

As crianças continuam conversando ao mesmo tempo.

Edna: Ela disse que a gente não tem que falar daquilo que a gente não sabe. Quem mais levantou o dedo aí? Passa pra ele.

O menino começa a responder, mas, por causa da conversa dos alunos não dá para ouvir o que ele fala.

Edna: Dá pra você falar um pouquinho mais alto? Porque quem está aqui não tá dando pra ouvir direito.

_____: A tia Reilta perguntou se você sabe falar, né, da cidade sem conhecer a cidade.

Reilta: A Carol falou, né, que a gente não deve falar daquilo que a gente não sabe.

Edna: Você concorda com isso? Que a gente não deve falar daquilo que a gente não sabe? Ou é possível a gente falar daquilo que a gente não sabe?

Menino: A gente também pode falar daquilo que a gente não sabe... (não foi possível entender o restante da fala, pois além dele falar baixo, as palavras não estavam claras.)

No momento em que ele fala, outros alunos ficam olhando para as imagens que pegaram no chão.

Edna: Ele vai dar um exemplo.

Menino: Quando a gente não sabe, o lugar onde que fica... (não dá para entender algumas palavras) a gente olha num livro, num mapa pra saber onde que fica pra poder responder. (Não foi possível entender no áudio o final da fala dele.)

Reilta: Então a gente pode falar de coisas, de lugares que a gente não foi lá? Pessoalmente.

O menino fala novamente. Mas não é possível entender a sua fala no áudio.

Edna: Pode olhar no livro, que ele falou.

Menina: Tia, eu tenho uma pergunta pro tio Pedro.

_____: Eu quero saber o que é “forever”?

Edna: Forever.

Pedro: Forever? “Forever” pode ser “para sempre”. Se usa muito no termo para amar: “I love you forever”. Vou te amar eternamente. Vou te amar pra sempre, tá bom?! “Forever” quer dizer “pra sempre”.

As crianças falam ao mesmo tempo e algumas pedem a Edna para falar.

Edna: Outra pergunta pro tio Pedro.

Não dá para ouvir no áudio a pergunta da menina.

Pedro: O que significa?

Ela repete a frase que não é possível ouvir.

Pedro: “In my gove”? “In my gove” ou “In my love”? “In my love”?

Ela diz que sim.

Pedro: Meu amor.

Menina: Teacher. Teacher em inglês é tia?

Menino: É.

Pedro: Teacher quer dizer professor ou professora. Não tem gênero, tá. Você pode chamar uma professora lá nos Estados Unidos de “teacher” ou um professor lá nos Estados Unidos de “teacher”. Aqui tem o gênero “a” e “o”. Mas lá não. É só “teacher”.

Menina: “Teacher” é o mesmo... significa o mesmo pra professor e professora, né?!

Pedro: Pra professor e professora. E não perde o respeito por causa disso. Tá bom?

Menino: O tio, aonde você ficou lá nos Estados Unidos?

Pedro: Eu fiquei em Nova Jersey. Fui, no caso, para a Inglaterra... Fiquei 2 (dois) anos na Inglaterra. Passei um tempinho, no caso, no Texas. Que eu tinha muita vontade de conhecer o Texas. Mas o meu ponto central mesmo foi no Brooklyn. Numa cidade da periferia dos Estados Unidos.

Menino: Cidade dos negros.

Alguém faz uma pergunta do que significa alguma palavra em inglês, que não é possível entender no áudio.

Pedro: O que significa... (?)

Novamente não é possível ouvir a pergunta. Pois a criança fala muito baixo e embolado.

Pedro: ... (Não foi possível entender a frase em inglês de Pedro. O vídeo 3º vídeo estava em 9:30). É tenebroso. Eu sou tenebroso. Uma pessoa má. Usa pra coisas ruins.

As crianças falam ao mesmo tempo.

Edna: A gente vai ficar aqui com a Ellen, porque já até passou da hora, né. A Ellen, depois a gente vai suspender. Vai Ellen.

Menino: Por que tia, acabou a aula?

Ellen: Eu quero responder o que a professora perguntou. (Ela aponta para Edna.)

Edna: A minha pergunta?

_____: Quem lembra a pergunta que eu fiz ainda?

Alguns alunos: Eu!

Edna: Qual foi Ellen?

_____: Dá pra você responder a pergunta que eu fiz?

_____: O que que eu perguntei ainda há pouco.

Ellen: Você perguntou, a gente tá no país, né... esqueci. É que, quem sabe que a gente tá num país que a gente não sabe, que pode dizer o que a gente não sabe.

Edna: Foi isso que eu perguntei?

Ellen: Mais ou menos. Se a gente não sabe o país que a gente tá, a gente pode identificar assim... a gente sabe... (não dá para entender a fala de Ellen, por causa do barulho na sala e por ela não ser clara em sua palavras.)

Edna: Então você acha que a gente pode falar daquilo que a gente não sabe?

Ellen: É, Adivinhar.

Edna: Então é adivinhar falar do que não sabe? Você pode me dar um exemplo? Que você não sabia e que você falou daquilo que você não sabia.

Ellen: Eu não sabia que... eu não sabia que... é...

Um aluno fica em pé e tenta pegar a *bola da vez* de Ellen.

As crianças começam a falar ao mesmo tempo.

Edna: Olha só. Gente, oh. A gente vai ter que suspender agora... olha lá a ampulheta como é que ficou. Olha lá o tempo, oh.

Vanise: Oh! Semana que vem não tem. Mas na outra semana a gente continua, tá bom. (O vídeo encerra em 12:15 – doze minutos e quinze segundos).

Duração de 52:16 – cinquenta e dois minutos e dezesseis segundos.

ANEXO F – Experiência de pensamento: Ouvir ou Escutar? – 401/2014

Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha, Caxias-RJ

Turma: 401

Professora: Geovana

Data: 23/07/2014

Tema: Ouvir ou escutar?

Coordenação: Vanise de Cássia ⁴⁵

Transcrição: Carolina Fonseca de Oliveira ⁴⁶

Filmagem: Bárbara Oliveira dos Santos ⁴⁷

Geovana: A senhora marcou 10:30, eu não gosto de atrasar, porque é muito ruim. Olha a hora que nós estamos chegando. Mas sabe o que aconteceu? Eles só sabem falar. Eles não sabem escutar. É um problema seríssimo que nós... que temos que trabalhar com eles é o escutar e a gente não tá conseguindo, sabe?!

_____: E aí eu tive que mandar, porque quando vai formar parece que quer... bater... empurrar... E não é assim que a gente faz, tá?! A senhora desculpa, tá bom?! Nós estamos chegando atrasados por isso. Já era para nós estarmos aqui, entendeu?!

Vanise: Gente! Olha só! Esse é o nosso segundo encontro. O primeiro, eu não sei se vocês lembram. O primeiro a gente... um pouquinho mais pra frente pra gente ver vocês. Só um pouquinho mais pra frente pra poder ver.

_____: Então, aí a gente só conseguiu fazer a sala de leitura. E aí, olha só. A gente precisa pensar nessa questão do horário porque a gente precisa chegar aqui 10:30 a.m. para dar tempo. Porque chega aqui e aí toca o sinal e “ah, tia não dá mais tempo”. Tá bom?! Pra gente começar hoje, já que está um pouco atrasado, a gente vai fazer o seguinte. Vocês que conhecem... vocês tem que prometer para mim uma coisa. Se a gente não conseguir fazer tudo hoje, se a gente pode continuar na semana que vem na quarta-feira. Pode ser?

Turma 401: Pode!

Vanise: Mas aí para isso eu vou precisar que vocês me ajudem a lembrar o que a gente vai fazer hoje. Na quarta-feira que vem, o pessoal tem que me ajudar a lembrar o que a gente vai fazer, pode ser?!

Alguns alunos dizem: - pode!

Vanise: A gente vai começar fazendo uma brincadeira. Eu acho que essa brincadeira é uma brincadeira até um pouco que a Geovana falou.

_____: Geovana, eu te dei o pedido para a autorização da Siomara?

_____: Todo mundo devolveu?

Turma 401: Eu devolvi tia, eu devolvi.

⁴⁵ Professora na E.M. Joaquim da Silva Peçanha; coordenadora do projeto na escola; doutoranda pelo PROPEd/UERJ.

⁴⁶ Bolsista de Extensão da UERJ no projeto “Em Caxias a Filosofia En-Caixa?” e graduanda do curso de Pedagogia na UERJ.

⁴⁷ Bolsista de Extensão da UERJ no projeto “Em Caxias a Filosofia En-Caixa?” e graduanda do curso de Pedagogia na UERJ.

Vanise: Olha só! Essa filmagem... é que o pessoal daqui sempre que conversa, diz umas coisas muito interessantes. Então a gente pega essa filmagem, e a Bárbara faz a transcrição de alguma coisa que a gente falou, para gente não esquecer, e eu trago para cá para gente continuar pensando. Então olha só! A primeira coisa que a gente vai fazer. A gente vai fazer uma brincadeira, mas essa brincadeira todo mundo tem que prestar atenção para que ela possa funcionar, tá?!

_____: É a brincadeira do telefone sem fio.

Turma 401: Eeeee!!!! (As crianças levantam os dedos e dizem “eeee!!!!”. Depois conversam entre si).

Vanise: Então, vocês já sabem como é.

As crianças riem e conversam entre elas.

Vanise: Então, a gente fala... oh! A gente fala uma coisa no ouvido da pessoa do lado, no ouvido, tem que falar baixo. A pessoa que você está falando no ouvido, tem que escutar o que você está falando, mas a pessoa que está do seu lado não pode escutar, só pode escutar a pessoa que está... que você está falando no ouvido dela e aí vai passando. Aí a última, a última quando chega, a última vai falar aquilo que foi falado lá no início.

Aluno: É só uma vez só que pode falar?

Vanise: O quê?

Aluno: É só uma vez só que pode falar?

Vanise: Ah... é. Se a pessoa não...

Um aluno interrompe.

Aluno: Muito burro! (Risos)

Vanise: Vamos ver se a gente consegue?

_____: Pode começar contigo Geovana? Tu fala alguma coisa no ouvido dele e vai chegar no final no ouvido da Silvia. (Silvia também é professora na E.M.J.S.P.).

Não deu para saber ou entender se alguém perguntou ou disse algo.

Vanise: Sei lá. Uma palavra... uma frase...

Aluno: Frase é melhor. Fala mais.

Vanise: É? Será que vai enrolar?

Aluna: Tia, a vida é...

Silvia: Não... É segredo. Ela é que tem que falar. (A professora Silvia enquanto fala, toca com sua mão no ombro da professora Geovana).

As crianças continuam conversando entre si.

Aluno: Fala um número.

Aluno: Número não.

Vanise: Presta atenção, hein!

Nesse momento a professora Geovana fala no ouvido do aluno que está ao seu lado esquerdo e um vai passando para o outro.

Vanise: Xiii. Fala baixinho hein.

_____: Bota a mão na frente para o amigo não escutar.

As crianças riem.

Aluno: Já até escutei já tia.

Vanise: Não fala hein. Todo mundo em silêncio.

As crianças riem novamente.

Aluna: Ele está falando... (Não foi possível entender a continuação da fala).

Vanise: Gente. Baixinho. Fala baixinho.

Aluna: Tia, acho que não é isso não.

A professora Geovana e a Vanise falam ao mesmo tempo dificultando entender a fala de cada uma.

As crianças também falam entre si.

Vanise: Luiz, deixa ele ouvir de novo. Passa o que você ouviu.

As crianças riem novamente.

Turma 401: Passa logo. Passa logo.

Vanise: O Luiz, Luiz, Luiz... baixinho. Bota a mão no ouvi... bota a mão na frente. Tem gente que não sabe...

_____: Vamos ver se as meninas pelo menos sabem, né. (Pois os meninos estavam sentado na roda um ao lado do outro e as meninas uma ao lado da outra).

Aluno: Já estão falando outra coisa já.

A professora Silvia fala a frase, pois foi a última a receber as palavras.

Silvia: Perdi a bolinha preta.

As crianças dão gargalhadas e falam ao mesmo tempo.

Geovana: A frase é: o gato comeu.

Turma 401: Tá certo. Eu falei. Eu falei.

As crianças ficam muito agitadas e falam ao mesmo tempo não sendo possível entender o que estão falando.

Vanise: Gente!

As crianças continuam falando alto e ao mesmo tempo.

Vanise: Gente! Xiiii.

_____: Agora eu quero mostrar para vocês... (Não foi possível ouvir a continuação da fala da Vanise, pois as crianças estavam falando ao mesmo tempo).

Vanise: Tá bom. Vamos ler de novo. (Vanise diz isso porque alguns alunos dizem que já conhecem o livro que ela está segurando no colo).

As crianças continuam falando muito alto e ao mesmo tempo.

Vanise: Gente! Xiiii. Vamos ler de novo.

Aluna: Ah, tia.

Vanise: Ei!!! Vamos ler de novo.

Vanise fica de pé para mostrar o livro.

Vanise: Telefone sem fio.

_____: Luiz, vamos ver de novo, observar, né?!

Vanise começa a passar as páginas do livro (que não tem palavras) para que os alunos vejam as imagens.

Aluno: Que graça tem uma figura?

As crianças olham as imagens e comentam várias coisas sobre elas.

Vanise: Agora, nessa altura, eu vou fazer uma pergunta para vocês.

Aluno: O que que era isso que eles estavam falando?

Geovana: Presta atenção!

Vanise: Nós fizemos a brincadeira do telefone sem fio e eu passei esse livro que também tem a ver com a brincadeira telefone sem fio. E agora, eu queria que vocês pensassem junto comigo, uma coisa que assim... é uma coisa que eu vivo assim, pensando... eu tô lendo sobre isso... eu tô perguntando para as pessoas, porque é uma coisa que me deixa assim... em dúvida. Eu não tenho certeza ainda. Eu não sei disso. Eu falei assim: - eu vou levar.

_____: Eu já conversei com uma turma sobre isso. Foi a turma da professora Raquel. Mas eu queria conversar com vocês pra gente pensar sobre isso, tá?!

_____: Eu queria saber... olha só. Essa brincadeira, essa brincadeira que a gente brincou agora e que tem ali no livro do telefone sem fio... essa brincadeira... não é pra ninguém responder nada, é só pra pensar, tá ouvindo?! Não responde agora. Só pensa, tá bom?! Essa brincadeira tem a ver, olha só. Com o ouvir? Ou essa brincadeira tem a ver com o escutar?

Vanise coloca dois cartazes no chão. Um cartaz vermelho com a palavra ouvir e outro verde com a palavra escutar.

Aluno: Tia!

Vanise: Gente! Lembra que eu perguntei... o que eu falei?! O que que eu falei, hein?

Turma 401: Que não era pra responder.

Vanise: Era pra fazer o quê?

Aluno: Ouvir!

Aluna: Pensar!

Vanise: Pensar. Isso mesmo! Para pensar.

_____: Então, olha só. Então, eu vou dar para vocês outra oportunidade de fazer uma escolha. Eu vou dar para vocês uma bolinha para vocês votarem. Você vai votar. Todo mundo vai pegar uma bolinha... vai passando.

Vanise passa algumas bolinhas de cartolina azul e os alunos vão passando para os outros colegas.

Vanise: Pega uma bolinha e passa. E aí, presta atenção aqui, hein. Você vai votar se a brincadeira que a gente brincou aqui, do telefone sem fio, e a história...

Os alunos riem.

Vanise: Se a história e a brincadeira... Se a brincadeira e a história pra você... Tá prestando atenção? Qual o nome dele que está com a bola ⁴⁸?

Turma 401: Vinícius.

Vanise: Tá prestando atenção?

_____: Se essa brincadeira tem a ver com o ouvir aí você vai botar a sua bolinha no ouvir. Se essa brincadeira, para você, para você, tem a ver com escutar você vai votar na palavra escutar. Mas, se você está na dúvida, você está em dúvida, você não sabe, aí você vai...

Aluno: Vai botar no ponto de interrogação!

Vanise: Vai botar no ponto de interrogação, tá bom?! Mas olha só! Na hora de colocar a bolinha, vai botando uma embaixo da outra, entendeu? Aí a gente vê a votação como é que tá.

_____: Alguém... entenderam?

As crianças conversam no mesmo momento em que Vanise está falando.

Vanise: A Evelyn não entendeu. Alguém poderia explicar para mim em outras palavras?

Aluno: Você tem que escolher... ali você tem ouvir e escutar, aí você tem que botar a bolinha azul em cima de um ou de outro.

Alguém diz alguma coisa que não foi possível entender.

Vanise: Que brincadeira?

Depois de alguns segundos um aluno responde.

Aluno: Do telefone sem fio.

Vanise: A do telefone sem fio. Se a brincadeira do telefone sem fio para você tem a ver com o ouvir ou ela tem a ver com o escutar? Se você está na dúvida você... (Não foi possível entender a continuação da fala da Vanise, pois os alunos falavam ao mesmo tempo).

_____: Já que a Evelyn entendeu, então ela que vai começar.

Evelyn levanta e coloca a bolinha azul na opção desejada. (Não foi possível visualizar no vídeo).

Vanise: Agora, quem tá do lado da Evelyn. Qual o seu nome?

_____: Amanda. Vem Amanda. Bota embaixo Amanda.

⁴⁸ A bola da vez é uma bola de pelúcia. Quem a segura, está com a oportunidade de falar. Quem deseja falar, precisa levantar o dedo e pedir a bola.

As crianças conversam alto entre si.

As crianças vão colocando suas bolinhas azuis na opção votada.

Vanise: Gente! Olha só! Peraê [sic]! Só um instantinho [sic]. Vou perguntar aqui para o colega que falou assim... como é seu nome?

_____: O Helio pediu para o Adriano votar no verde. A atividade que a gente tá fazendo... o exercício é esse?

Turma 401: Não.

Aluno: É a nossa opinião.

Vanise: É a sua opinião e deixa o colega escolher, tá bom?! Tá bom Helio?

Helio: Tá bom.

Vanise: Vai. Ludmila.

_____: Deixa o colega escolher.

As crianças continuam colocando a bolinha azul na opção votada.

Aluno: Cala a boca cara.

Aluno: Deixa essa bola pra lá. (O colega fala para o outro que anda com a bola da vez na mão).

Aluno: O vermelho vai ganhar.

Vanise: Olha só. Para de novo. Vamos parar de novo. Olha só! Quem falou que o vermelho vai ganhar?

Aluno: Eu!

Vanise: Chega um pouquinho aí para trás pra eu ver o Daniel.

Turma 401: Daniel? (As crianças riem).

_____: É Leon.

Vanise: Leon, olha só! O exercício... olha só! O exercício é que... o que que é pra fazer mesmo?

Alunos: É pra votar.

Vanise: Votar em quê?

Turma 401: Na nossa opinião.

Vanise: Votar em relação a quê?

Turma 401: À história.

Vanise: A história e mais o quê?

Turma 401: O telefone sem fio.

Vanise: E o telefone sem fio. Entendeu agora? Entendeu Leon?!

_____: Continua.

As crianças continuam a votar.

Aluna: Tá injusto, hein tia.

Vanise: O pessoal aqui... chega só um pouquinho pra trás. (Referindo-se as alunas da direita).

Turma 401: Tem dezoito, dezenove, vinte, vinte e um...

Vanise: Muito bem. Acabou?

Aluno: Ganhou o verde tia.

Vanise: O Vinícius, essa bola que está na sua mão. Essa bola...

_____: Quem tiver falando... quem tiver falando... pode pegar a bola... dá para o Vinícius... Oh! Quem tiver falando está com a bola. Quem não está falando, tem que ouvir o que o colega está falando.

_____: Muito bem. Olha só. Eu vou ler... a gente vai dar essa bola para o... como é o seu nome mesmo?

Felipe: Felipe.

Vanise: A tia Silvia falou uma coisa legal. Que ficou muito feliz porque esse aqui tem mais ponto. Mas eu queria saber antes do Helio falar, se alguém assim, olhando gostaria de mudar o seu voto?

Vinícius: Eu!

Vanise: Por que Vinícius?

Vinícius: Porque todo mundo votou no vermelho porque tinha mais.

Vanise: Você acha que as pessoas votaram no vermelho...

Aluno: Tia!

Vanise: Peraê [sic] gente!

Vinícius: Se o verde tivesse mais, todo mundo ía votar no verde.

Vanise: O Vinícius está dizendo que quem votou no “ouvir”, olha só! Que o pessoal que votou... isso é para o pessoal que votou. Presta atenção, hein! O Vinícius está dizendo que quem votou no vermelho, que está escrita a palavra ouvir, não votou porque ouvir tem a ver com a história e a brincadeira. Quem votou, votou porque tinha mais. Alguém que votou no ouvir gostaria de falar sobre isso?

Um aluno levanta o dedo.

Vanise: Você votou no ouvir?

Helio: Uhum.

_____: Eu votei porque ele pediu. (Apontando o dedo para o colega ao lado).

Davi: Eu não pedi nada.

Turma401: Ah!!!

Vanise: Peraê [sic]. Só um instantinho [sic]. O Helio votou porque o Davi pediu. Então na verdade, né, o Helio não votou então porque você acha que a brincadeira tem a ver com o ouvir ou com o escutar. Você votou porque tinha mais?

_____: Tá bom então. Vai Ellen.

Ellen: Todo mundo votou porquê quis.

Vanise: Qual que você votou?

_____: Votou nesse. Porque você votou nesse?

Ellen: Porque eu quis.

Vanise: Por que que você quis votar nesse?

Ellen: Porque é tipo a brincadeira. Você estava ouvindo as pessoas.

Vanise: Então quer dizer que a brincadeira não é escutar, é ouvir?

Aluno: É tia, ouvir.

As crianças começam a falar ao mesmo tempo.

Geovana: Eu, particularmente acho que ouvir é mais profundo do que escutar. Às vezes a gente está escutando várias coisas... escutar. Mas ouvir, eu achei que ouvir seja mais profundo, ouvir é entender o que está sendo falado. Por isso que eu votei no ouvir. Eu achei que o ouvir é mais profundo do que escutar. Escutar, as pessoas escutam qualquer coisa, escutam e não ouvem, quer dizer, não entende... Por isso que eu votei na palavrinha ouvir.

Ana: (Não foi possível ouvir o que a Ana falava, pois além de ter falado baixo, alguns alunos conversavam ao mesmo tempo).

Vanise: Peraê [sic]. (Vanise interrompe a Ana). Você que está do lado da Ludmila... você está escutando o que ela está falando?

Aluna: Não.

Vanise: Então escuta só o que ela está falando.

Ana: Tem gente que votou aqui não por que tinha mais, mas porque quis.

Vanise: E você votou aonde?

_____: Por que que você votou aqui?

Ana: Porque eu quis.

Vanise: E por que que você quis?

_____: Por que você escolheu o ouvir? O que tem a ver o ouvir?

_____: A pergunta inicial foi: essa brincadeira que a gente fez, do telefone sem fio, essa brincadeira... foi essa pergunta que eu fiz, não foi?

_____: Essa brincadeira, do telefone sem fio... a gente não fez a brincadeira aqui? E da história, ela tem a ver, ela tem a ver com o ouvir ou com o escutar? E quem estivesse na dúvida, votava na dúvida. E aí a gente está perguntando para a Ana. Ana, por que que você votou aqui. O Vinícius disse que as pessoas que votaram aqui, não votaram pensando em ouvir ou escutar, votaram pela quantidade de votos. Por que que você votou aqui?

Ana: (Não foi possível ouvir o que a Ana falava, pois além de ter falado baixo, alguns alunos conversavam ao mesmo tempo).

Enquanto Ana fala e alguns alunos tentam ouvi-la, uma aluna diz:

Aluna: Cara, escuta!

Vanise: Por isso que ela votou aqui. Porque quando a colega falou no ouvido dela, ela ouviu. Mais quem quer falar? Vamos lá.

Alguém diz: Adriano. O Adriano é o mais esperto da sala!

Alguns alunos falam ao mesmo tempo.

Vanise: Ricardo, olha só. Você não está ouvindo ninguém. Nem escutando.

Ricardo: Pô tia, mas...

Vanise: ... é ele quem está com a bola. Vai.

Aluno: Eu coloquei no vermelho, porque tinha mais bola. Eu também votei no vermelho porque é melhor ouvir, que é mais profundo ouvir.

Vanise: Tu acha que ouvir é mais profundo?

Aluno: É.

Aluno: Tia, eu não votei em nenhum dos dois. Porque os dois são importantes para mim. Por isso que eu votei na dúvida.

Vanise: Na dúvida?

_____: Porque você acha que os dois são importantes?!

_____: Muito bem.

Aluno: Eu votei no vermelho, por causa que ele tem mais a ver com a brincadeira e com a história.

Vanise: O vermelho?

(Outro) Aluno: Tia, eu votei no vermelho por causa que o vermelho tinha mais voto.

Vanise: Muito bom. Mais quem quer falar?

João: Eu votei na dúvida, por que, sempre os dois já é muito importante pra gente, mas sempre ouvir e escutar é quase a mesma coisa. Então os dois já ficaria na dúvida.

Vanise: Você votou aqui no meio? Você acha que é a mesma coisa?

João: É quase a mesma coisa.

Vanise: Por quê?

João: Por causa que os dois vai ter que escutar e também ouvir o que que a pessoa vai estar falando.

Vanise: Entendi.

_____: Eu queria saber... olha só. Espera só um instantinho. Depois dessa rodada de ouvir os colegas falando, né... Eu estou ouvindo aqui baixinho, eu estou escutando ou ouvindo, não sei... A Paula, ela quer mudar o voto.

Alguns alunos dizem: Eu também, tia.

Vanise: Mais alguém... olha só. Mais alguém... quem gostaria... levanta o dedo se quiser mudar o voto. Presta atenção. Mas você tem que dizer porque que você está mudando o seu voto, entendeu? Fala Paula.

Não foi possível entender a fala da Paula.

Vanise: Então agora ela está em dúvida. Você ficou em dúvida? Quem te deixou em dúvida?

_____: O João e quem foi o outro? Adriano e o João que deixou você em dúvida.

Paula balança a cabeça dizendo que sim.

Vanise: Vai lá. Pega uma bolinha e passa para cá.

_____: Mais quem quer falar?

Aluno: Eu!

Vanise: Não precisa falar isso. É só ficar com o dedo levantado.

Alguns alunos ficam o dedo levantado.

Vanise: Fala alto, pra todo mundo ouvir.

Ana: Eu quero mudar porque... (Não foi possível entender a continuação da fala da Ana, pois ela falou muito baixo).

Vanise: E agora tu acha que é tudo a mesma coisa? Ouvir e escutar?

As crianças falam ao mesmo tempo.

Ana levanta para mudar o seu voto.

Uma aluna começa a falar, mas não foi possível ouvir, porque os alunos conversavam ao mesmo tempo.

Vanise: Peraê [sic]. Gente! Como é o seu nome?

Stela: Stela.

Vanise: A Stela também está mudando o voto. Fala Stela.

Stela: Eu quero mudar, por causa que o João falou que é tudo a mesma coisa.

Vanise: E você acha que é tudo a mesma coisa agora? Então pode mudar o voto.

_____: Mas você tinha votado escutar?

_____: A próxima. Como é o teu nome? A Nicole também quer falar?

Aluno: Eu também quero mudar o meu voto, tia.

Aluna: Porque algumas pessoas que falou me deixou em dúvida.

Vanise: Te deixou em dúvida?

_____: Pode mudar.

A aluna levanta e muda de voto.

Vanise: Gente! Olha só. Como é o seu nome?

Carol: Carol.

Vanise: Carol. A Carol vai mudar o voto também.

_____: Tá na dúvida. Muito bem.

_____: Agora a Evelyn.

Turma 401: Eu! Eu, tia. Agora eu.

Vanise: Só um instantinho. Olha só! O Luiz, ele quer ganhar a bola no grito. Mas eu já falei... a gente está fazendo como? O que que a gente está fazendo? A bola está rolando como?

_____: Então dá pra quem está com a mão levantada esperar só um pouquinho até a bola chegar em você? Vai.

Aluna: ... porque todo mundo está falando que os dois é a mesma coisa. (Não foi possível entender o início da fala).

Vanise: Só porque todo mundo está falando você vai mudar o seu voto por causa disso? Você vai mudar o seu voto porquê?

Ryan: Tia, eu vou mudar meu voto. Mas só que assim, por causa que ninguém falou. É por minha vontade própria, por causa que os dois são a mesma coisa, escutar ou ouvir, entra pelo mesmo lugar.

Todos dão risadas.

Vanise: Vocês ouviram o que o Ryan falou? Escutar e ouvir entram pelo mesmo lugar.

_____: Quem é o próximo? Agora vocês estão me deixando mais curiosa.

Vinícius: Tia, eu quero mudar de voto porque o João falou uma coisa muito importante, porque escutar e ouvir é tudo a mesma coisa,

Vanise: É a mesma coisa?

Vinícius: É.

Aluno: Tia, eu quero mudar meu voto, porque o Leandro pediu, mas na verdade eu queria votar na dúvida.

Vanise: Na dúvida? Tá.

_____: Agora, o Vinícius começou falando que as pessoas votaram no ouvir, porque tinha mais voto. E agora, o que você está achando?

Samuel: Todo mundo está votando na dúvida... igual a Nicole, ela não queria mudar aí a amiga dela mudou, aí ela mudou também. Então... eu quero escutar, porque escutar a gente escuta várias coisas e ouvir é só uma que a gente ouve.

Vanise: Oh, já está mudando aqui. Nicole você ouviu o que ele falou?

Nicole: Não. Porque eu estava no banheiro.

Vanise: Então, fala de novo Samuel.

_____: Gente! Vamos prestar atenção nas coisas que estão sendo faladas, hein. Vai.

Samuel: Tia, todo mundo estava votando no ouvir, porque tinha mais. Aí, a Nicole não queria mudar, aí ela passou para a amiga dela, aí a amiga dela votou na dúvida, aí... aí... ela queria votar na dúvida só porque a amiga dela votou.

Vanise: Oh! Mas ela disse... vamos ouvir depois o que que ela vai explicar sobre isso. Vai.

_____: E você vai mudar o seu voto?

Samuel: Vou.

Vanise: Seu voto você botou aonde?

Samuel: No ouvir.

Vanise: E você está mudando para cá para o escutar porquê mesmo?

Samuel: Porque escutar, a gente escuta várias coisas e ouvir a gente ouve uma só. Então todo mundo escutou tudo.

Helio: Eu quero mudar para o escutar, porque eu só votei no ouvir por causa que ele pediu.

Vanise: Por que você acha que essa brincadeira tem a ver com o escutar?

Helio: Porque ouvir...

Vanise: Olha só... Ryan! É o Helio que está falando agora.

Helio: Eu quero mudar para o escutar tia, porque o ouvir vai pra sala toda. Mais a ver com a brincadeira é o escutar porque você fala no ouvido só de uma pessoa. Não é pra falar pra todo mundo ouvir.

Vanise: O Vinícius está falando que escutar, a gente escuta muitas coisas e que o ouvir a gente escuta uma coisa só. Já o Helio está falando outra coisa, diferente do Vinícius. Fala de novo.

Helio: Que o ouvir você vai falar pra todo mundo ouvir, mas escutar você vai falar só pra um.

Vanise: Olha a diferença, oh. Ele está dizendo, né... que quando você fala... Olha só! Ele está dizendo que quando você vai falar alguma coisa e que tem um monte de gente, as pessoas estão ouvindo. Não é isso?

_____: Agora, escutar você fala pra uma pessoa.

Aluno: Eu tô na dúvida. Porque os dois são a mesma coisa. Aí eu tô na dúvida. As crianças ficam um pouco agitadas e falam ao mesmo tempo.

Vanise: Gente! Posso falar rapidinho? Já são 11:30 a.m., então... já tocou o sinal?

Aluno: 11:20 a.m.

Vanise: Oh! Presta atenção! Já são 11:30 a.m., 11:28 a.m. Então, olha só... Quando vocês saírem da sala, estão prestando atenção, né? Não passa... quando sair da sala, não passa por cima da votação. Tá ouvindo Vinícius? Luiz.

_____: Se você passar por cima da votação, eu não vou poder guardar pra gente poder continuar semana que vem. Então semana que vem a gente continua daí. Aí a Ellen... Ellen, se aí você quiser trocar, semana que vem troca. Aí a gente vai conversar as coisas que a gente falou aqui. Pode ser?

Turma 401: Pode.

ANEXO G – Experiência do Pensamento: Encontro de formação 07/07/2014 Sobre Giuseppe Ferraro e o Diálogo

Parte da transcrição do encontro com Giuseppe Ferraro em 07/07 de 2014, transcrição Formação NEFI. Cedida por Maria Reilta

Nessa manhã, o convidado mais afetivo do encontro Giuseppe Ferraro nos convidou a pensar sobre a escuta. E nos interrogava: “O que é escutar?” Ao mesmo tempo foi nos convidando a pensar em uma imagem dentro do nosso pensamento que pudéssemos escutar. E absurdamente continuava amorosamente a nos questionar: “A que essa imagem nos remete?” “É possível imaginar e escutar algo não vivido?” Nos deu algum tempo para captar/escutar essa imagem. Depois nos convidou a dizer algo sobre a imagem vista. Algumas pessoas disseram:

- “Vi o sol e senti o gosto da lua”;
- “Vi o encontro de duas estrelas e lembrei de um encontro”

Em seguida, Giuseppe nos fala que escutar é um exercício de presença e que podemos ser presença mesmo distantes, que podemos ser presença em nós e no outro. Normalmente escutamos o que está mais próximo, mas também podemos escutar o passado e podemos escutar o que não vivemos. Nesse exercício acontece o espaço para criar e desejar. E continua nos perguntando: “O que é lembrar o que não vivemos?” Giuseppe nos responde que é “expressar um desejo, uma nostalgia.” “É uma saudade que se sente com o corpo inteiro.”

Em seguida nos convida a pensar sobre a escuta atenta e atenciosa como condição para o diálogo. “O que é dialogar? Sabemos dialogar? Qual a condição para o diálogo?”

(Nesse espaço, Giuseppe convida algumas pessoas para fazer/tentar praticar a experiência do diálogo). São feitos alguns exercícios (Walter, Fabiana Olarieta, Rodrigo, Cori ...).

- Giuseppe faz várias observações às tentativas de diálogo: “o diálogo não pode ser algo para testar, provocar o outro quando já tenho, já sei as respostas para o que estou colocando ao outro, quando isso ocorre não é diálogo, é “pastorear ovelhas”...). a condição do diálogo é um dirigir-se ao outro sem pré-condições, é algo muito fino de tocar, é um caminhar dentro do pensamento do outro, requer intimidade. O diálogo é um exercício de estar em filosofia.

ANEXO H – Experiência de Pensamento: Perder e Encontrar – Etapa III EJA/2014

Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha, Caxias-RJ

Turma: 504 -ETAPA III

Professora: Rosangela

Data: 26/03/2014

Tema: Se perder e se encontrar

Coordenação: Vanise de Cássia ⁴⁹

Transcrição: Carolina Fonseca de Oliveira ⁵⁰

Filmagem: Ana Cora Salas ⁵¹

Cora: É que às vezes vocês não me entendam, porque eu falo errado, mas, como todos nós eu estou aprendendo a falar. Tá bom?

_____: Então aí, vocês falam “oh”! (Cora levanta a mão) Tá bom?! Pode voltar a falar?

_____: Então, a proposta é a seguinte, eu queria primeiro pedir pra todos vocês, deixar tudo que tiver na mão, por exemplo, mochila, guarda-chuva, tudo naquele canto. Melhor aqui pra não atrapalhar. Só nós e os puffs.

Os alunos começam a se movimentar para deixarem seus objetos no lugar que a Cora havia pedido.

Leandro: Tá parecendo a Record, rapaz. (Emissora de Televisão.)

Vanise: Por que que tá parecendo a Record? Hein, Leandro.

Leandro: Ah, fica me filmando... (Risos)

Vanise: Tô filmando. Botafoguense pô. Botafoguense importante.

Cora: Então, eu quero que vocês tentem lembrar como que os puffs estavam, não vamos falar, simplesmente lembrar, quando vocês chegaram. Como que os puffs estavam?

Alguém: Tudo ali, oh.

Cora: Não, não... não tem que fazer nada... Pra quem chegou depois, como os puffs estavam. Quando eu entrei aqui como que eles estavam?

Alguém: Estava bagunçado.

Cora: E, onde que eu sentei? Agora a gente se observa, aonde que eu estou sentado, né, e por que que eu sentei aí, porque que eu movimente o puff, porque que eu fiz? Só pensar. Pode ser?! Então... agora eu tô viajando. Vamos viajar junto, tá bom?! É isso que a gente vai fazer. (Risos)

_____: Agora vocês vão pegar... vão ficar em pé, agora. Cada um vai fazer do seu jeito. Não estou exigindo vocês correr, vocês fazer um esforço que vocês não podem fazer. Cada um vai pegar um puff, pegar, carregar mesmo, se puder, do jeito que puder...

Todos pegam o puff e o seguram próximo à barriga.

Cora: E a gente vai andar pela sala do jeito que quiser.

⁴⁹ Professora na E.M. Joaquim da Silva Peçanha; coordenadora do projeto na escola; doutoranda pelo PROPEd/UERJ.

⁵⁰ Bolsista de Extensão da UERJ no projeto “Em Caxias a Filosofia En-Caixa?” e graduanda do curso de Pedagogia na UERJ.

⁵¹ Mestranda em Educação pela UERJ e pesquisadora no projeto “Em Caxias a Filosofia En-Caixa?”.

Todos começam a andar pela sala com o puff nas mãos. Alguns alunos começam a rir.

Cora: Ei, ei... não mexem com ninguém. Cada um no seu canto vai... parar. Parar. Sentar. Não, não. Onde a gente estava. Então, vamos tentar fazer de novo. Primeiro, eu não falei bem, eu acho. Primeiro, a gente vai pegar o puff, assim, dessa vez a gente vai fazer silêncio. Ninguém vai tocar em ninguém, ninguém vai encostar em ninguém. Pega o puff e bota aonde você quiser. Se quiser pode pegar ele assim, pode pegar assim, assim... (Cora mostra exemplos de como fazer). E... vai andar pela sala. Quando eu fale, né: "Para. Chega!" vocês vão ficar parados, né, e sentam, tá bom? É só um que a gente vai fazer. Vamo tentar? Se divertam, tá bom. Vamo lá. Os alunos pegam os puffs e começam a andar pela sala.

Cora: Para. Chega. (Os alunos param de andar na sala). Senta. (Os alunos se sentam.)

_____: E observa. Ótimo. Vamos fazer mais uma vez? Pode ser? (Risos). Ah, vamos! Anda pela sala... (Os alunos pegam novamente os puffs e começam a andar pela sala). Para. Senta.

(Os alunos se sentam)

Cora: Vocês já foram pra todos os cantos da sala? Tem certeza? Não? Eu não. Vamos mais uma vez. Explora a sala, todos os cantos. Vamos, a sala toda. Para. Ótimo. Agora sim? Todo mundo foi pra todos os cantos? A senhora foi?

Aluna: Não.

Cora: Não?! Tudo bem. Ótimo. Tudo bem. Fez do seu jeito. Então. Agora a gente quer escutar alguma proposta de vocês para organizar a sala para o encontro de hoje. Como vocês querem arrumar os puffs no espaço pra gente conversar juntos. O que a gente vai fazer hoje é conversar. É o que a gente vai fazer todos os dias em que a gente estiver aqui. O convite para conversar sobre alguma questão, sim?! Como querem arrumar a sala. Se vocês tivessem o poder de arrumar o espaço como vocês quiserem, como vocês arrumaram ele?

Aluna: Eu botava tudo naquele cantinho e colocaria geral ali.

Cora: Tudo no cantinho? Por que? Como assim? Vamo arrumar... você coordena. A aluna começa a dizer como ela gostaria de arrumar e todos seguem a sua proposta.

Cora: Todo mundo está cômodo? Você não está? Então arruma um jeito de você ficar. Fica à vontade. Todo mundo está cômodo assim? Vocês estão cômodos? É doido, mas eu não estou cômoda com eles assim. (Cora se refere ao modo como os alunos estão sentados próximos uns aos outros e encostados na parede.) Mas se vocês estão cômodos, ótimo. Agora... a senhora pode encostar na parede...

DonaLucia: Não. Está ótimo aqui.

Cora: Tá ótimo aí mesmo? Todo mundo concorda que ela fica aí?

Leandro: Concorde não.

Cora: Concorde não, por que?

Leandro: Porque tem que sentar aqui com todo mundo.

Vanise: Leandro quer a donaLucia aqui perto da gente.

DonaLucia sai do lugar que estava e senta perto do Leandro.

Vanise: Ela tem que encostar na parede, por causa da coluna.

Cora: Tá ótimo aí? Tamu junto? Ele não? Como que ele tem que estar?

Aluno: Todo mundo junto.

Os alunos que estavam mais distantes se aproximam.

Vanise: Olha o que que a donaLucia tá falando. Fala donaLucia.

DonaLucia: A brasa junto pega fogo mais rápido.

Cora: Oh! Então, vamo pegar fogo? (Risos)

DonaLucia: Fogo do espírito.

Vanise: Vocês querem de aumente... que deixe o ar assim?

Turma: Tá bom.

Cora: Então vamos pegar o fogo da filosofia.

Vanise: Então, olha só... deixa eu falar um negócio com vocês. É, a gente tem algumas coisas que a gente tem que tratar, mas eu vou deixar mais pro final, né. Depois a gente conversa sobre... só tem esses alunos?

Alguém: Não. Tem mais.

Vanise: Vocês aqui tem facebook?

Alguns alunos dizem que tem, outros dizem que não.

Vanise: Quem tem facebook aqui? (Vanise começa a contar quantos tem. Conta 9 (nove) alunos.)

_____: Mas todo mundo aqui já deu uma olhada no facebook? Mesmo quem não tem. Você tem o facebook?

A aluna balança a cabeça dizendo que não.

Vanise: Não. Mas você já deu uma olhada?

A aluna balança a cabeça dizendo que sim.

Vanise: Mais alguém já teve a curiosidade de olhar o facebook... quem não tem, já olhou de alguém... Você não tem?

Aluno: Não, não...

Vanise: Você tem?

O aluno diz que sim.

Vanise: Quem não tem? Quem não tem já olhou de algum filho...

Uma aluna diz que não tem.

Vanise: Mas já olhou de algum filho, de alguém assim... já olhou, já algumas coisas no facebook?

Aluna: Eu olhei da minha filha.

Vanise: Da tua filha?

Aluna: Da minha nora.

Vanise: Da sua nora? Ah, legal! Mais quem? Já olhou da sua filha?

Aluna: Do meu filho e da minha nora.

Vanise: Da sua nora? Você dá uma olhadinha? O que que vocês acham do facebook?

Aluno: Pra mim, nada agradável, tia.

Leandro: Só fala besteira...

Vanise: Quem tem? Quem tem e quem não tem também. O que vocês acham do face?

Andressa: Eu acho, eu quero fazer um pra mim.

Vanise: Você não tem não? Você quer fazer um pra você? Por que?

Andressa: Porque eu também quero fofocar com os outros. (Risos).

Fabiana: Por que você disse que não gosta?

Leandro: Porque lá só bota besteira...

Aluno: Ah, porque ficam colocando umas coisas no meu facebook...

Fabiana: Mas você tem como bloquear...

Alguns alunos começam a falar ao mesmo tempo.

Leandro: ... contra o governo e contra o Sérgio Cabral. (Não foi possível ouvir a fala de Leandro, por causa das conversar paralelas e por ele ter falado baixo.)

Vanise: Isso é fofoca?

Leandro: É. E geral compartilha. (Todos riem)

Vanise: Leandro. Leandro. Mas ele falou que não gosta do facebook e você? Não dá pra entender o que Leandro fala.

Vanise: Você gosta ou você não gosta?

_____: Ah, agora ele tem Whatsap. Quem tem Whatsapp? Só você que tem? Você tem? Mas você usa mais o que? O Whatsapp ou o Facebook? Whatsapp? Olha só. Eu, eu tenho facebook, né. Mas eu não sou muito de ficar usando o facebook não. Botando coisa no facebook. Eu sou mais de ler o que está escrito, das pessoas, eu sempre faço isso né. Alguma coisa ou outra... outro dia uma professora falou assim: - Poxa, a gente bota um monte de coisa no facebook e você não curte nada. Aquela curtida que é dá um clique naquela mãozinha assim, né (Vanise mostra a mão com o polegar levantado). E aí, quando ela me falou isso eu parei e... é mesmo. Eu só fico olhando lá o que as pessoas colocam e de vez em quando eu boto uma fotografia, convido pra um evento, copio, compartilho que fala né, compartilho algumas coisas que alguém cola e que eu acho interessante eu coloco no meu. Porque eu acho que às vezes colocando ali eu vou guardar e quando eu precisar de repente tá ali. E aí, eu fiquei pensando assim... Tem um monte de coisas, um monte de frases que colocam no facebook e algumas eu vou salvando e vou guardando. Vou salvando e vou guardando. Tem umas frases engraçadas. Tem umas frases assim... sérias... tem umas frases que são da igreja... tem umas frases que são do governo, como o Leandro falou. Tem umas coisas que eu também não gosto e tem umas que me... que me convidam pra pensar. Que eu fico assim... é... interessada... eu fico me perguntando o que de fato a pessoa quis é... com aquela frase? O que que aquela frase ali tá me dizendo? As vezes eu olho assim, será que é isso que ela tá querendo dizer? E aí eu separei algumas e eu trouxe aqui pra gente conversar sobre essa frase, pode ser? É uma frase pequenininha. Tá pequenininha aqui né? Dá pra todo mundo ver? Todo mundo consegue ler? Ficou pequeno, né? Andressa, lê pro pessoal ouvir essa frase.

Andressa: “ÀS VEZES, PARA SE ENCONTRAR É PRECISO SE PERDER”.

Fica um silêncio. Os alunos começam a se olhar e todos começam a rir.

Enedi: Às vezes muita gente é necessário ir preso pra poder se encontrar, pra poder tomar juízo, pra aprender virar gente, aprender... às vezes a pessoa não quer receber conselho. Pai e mãe dá conselho, mas não quer receber.

Vanise: A gente vai levantar a mão pra não atrapalhar a fala um do outro.

Enedi: Às vezes tem a necessidade de estar presa, passar por humilhação, pra lembrar dos conselhos que foi dado. Isso aí que está dizendo tudo isso, né.

Vanise: Se perder aqui tem a ver com... algumas pessoas que fazem coisas erradas e acabam sendo presas e acabam...

Enedi: Às vezes pai e mãe dão conselho pra estudar, e às vezes é necessário engravidar, apanhar de marido e tudo, pra depois mais tarde, sofrer pra lembrar e ter juízo e tudo. Que às vezes não escuta os conselhos de pai e mãe. É necessário passar por dificuldade pra depois é.. se encontrar.

Vanise: O que que vocês acham?

Os alunos ficam em silêncio.

Vanise: O que vocês acham disso que a Enedi falou? Tem a ver?

O 1º vídeo termina em 20:01 (vinte minutos e um segundo).

Começa o 2º vídeo.

Os alunos continuam em silêncio.

Leandro: Parece até aula de mudo.

Os alunos riem.

Vanise: Por que que você acha que parece uma aula de mudo? Tá todo mundo mudo aqui.

Alguns alunos riem e começam a falar ao mesmo tempo.

DonaLucia: Quando você perde um ente querido, aquilo ali machuca você profundamente e às vezes você se acolhe “poxa vida! É terrível fulano”. Aí você procura outra caminhada pra você seguir.

Cora: Mas quando você perde outra pessoa, você se perde?

DonaLucia: Não. Tem que parar e pensar a respeito, procurar mais, se consertar e ver a vida melhor do que aquela pessoa que foi embora.

Vanise: Isso é se encontrar?

DonaLucia: Eu acho.

Fabiana: Eu acho que... igual a pergunta que ela fez, se a gente perder o outro a gente se perde. Eu acho que tem... assim, no primeiro momento a gente se perde sim, mas, dependendo de quem a gente perde a gente acaba se perdendo um pouco, mas depois...

DonaLucia: Mas depois, para, analisa...

Fabiana: Mas depois a gente precisa se encontrar, né.

DonaLucia: É...

Fabiana: Eu acho que a nossa vida segue...

DonaLucia: Você para, pensa, analisa... “Poxa vida! Fulano viveu aqui, trabalhou tanto, sacrificou tanto e não conseguiu nada. Vou procurar hoje em dia me consertar mais pra ter minha caminhada.”

Prof. Rosangela: Continuando a linha do pensamento dela, tirando essa parte que ela falou, da perda, no caso de um ente querido, mas assim, perder digamos, um relacionamento em que você tinha aquela pessoa como o seu parceiro ali, e se você perde, como a Fabiana falou, você às vezes se perde porque aquela pessoa foi embora, então você precisa se perder ali naquela relação que acabou pra encontrar o seu caminho. Acho que foi mais ou menos o que a Fabiana falou.

Cora: Onde que a gente se perde? Onde que a gente se encontra? Por que assim, eu estou aqui comigo, eu estou aqui, né. Sei lá... Se perder como, né? O que é esse se perder?

DonaLucia: É um choque que você leva na vida. É um choque tremendo que você leva. Você não espera aquele momento que você vai passar. Você sai pra trabalhar, quando você vê aquela notícia, você leva aquele susto, vai passar aquele momento... você não pensa... é aquele choque.

Cora: Então é se perder interno? É dentro da gente e de repente a gente se perde?

DonaLucia: É dentro da gente. Dentro da pessoa mesmo. Depois daquele choque, você tem que parar, analisar para você escolher e continuar a caminhada. Igual a professora falou. Às vezes você tá perdida, você leva um choque, depois você pensa e você vai seguir sua caminhada pra frente. Você tem que parar e pensar sua caminhada.

Vanise: Eu também acho que esse perder aqui é um perder interno. Se perder...

DonaLucia: Dentro de você mesmo. Quantos não acontecem isso? Quantos milhares e milhares, e milhares, e milhares é... perder... uma coisa que amava, que você sente lá dentro, depois você se acolhe “peraí, vou pensar, tô errada na minha caminhada” e vai continuar sua caminhada novamente. Esse é o choque... é preciso dar aquele balanço em você pra você se acordar.

Fabiana: Será que a gente só se perde com um choque? Ou teria outras formas de se perder?

DonaLucia: Não. Tem outras formas. Tem várias coisas.

Vanise: Como é o seu nome?

Elen: Elen.

Vanise: Kelly?

Elen: Elen.

Vanise: Elen?

Elen: É. Boa noite pra todos. Como ela estava falando aqui, eu perdi a minha mãe, aí eu passei três meses sem ter noção daquilo que eu ia fazer. Entendeu? Eu fiquei totalmente é... paralisada né. Porque nós era muito amiga demais, até pra sair, pra ir pro monte, essas coisas assim... sei que nós temos um Deus maravilhoso, né. Mas, acontece que a nossa perca, que é a nossa mãe, eu sempre falava... Ela tinha os problemas dela, mas eu assim "Senhor, eu não quero perder minha mãe". Mas aí, Deus é tão bom e tão maravilhoso que Ele nos capacita, né. E Ele me revestiu com a armadura dele e mesmo assim, sabe, eu passei três meses, eu não sabia o que era pisar no chão. Eu saía, parecia que eu tava andando flutuando no chão, entendeu. Então, quer dizer, foi uma perca que eu não esperava. Quer dizer, eu esperava, mas, eu não esperava. Por eu tinha praticamente uns quatro meses que eu tinha operado o meu coração. E aí aconteceu essas coisa toda eu fiquei totalmente, assim... as pessoas que chegavam perto de mim e tudo, mas eu não senti... eu sentia falta daquela pessoa ali que era a minha mãe. Então o Senhor, Ele foi, sabe, fazendo uma mudança. Foi me dando refrigério... e eu passei três meses certinho sem saber onde eu pisava. Eu andava, mas flutuava. Depois desses dias todos eu comecei a orar ao Senhor, pedindo a Deus e, ali o Senhor começou a me renovar de novo. Eu sei que nós não estamos falando aqui de religião, entendeu, mas isso faz parte da minha vida e eu não ia nem contar, mas o Senhor, Ele toca no nosso coração, porque ele sabe de todas as coisas, né. E eu agradeço muito a Deus, porque eu sei aonde ela se encontra, eu sei aonde ela se encontra e eu fico muito feliz. E eu tenho orgulho de falar, entendeu. Porque Deus me sustentou até hoje. Aí eu tive que passar agora pela segunda cirurgia, entendeu. Todo mundo ficou assim, meio suspenso, com medo de... mas graças a Deus eu tô aqui. É pra minha vitória, né. Isso pra mim, foi o que eu me encontrei mais uma vez com Deus. Espiritual, amém?!

Fabiana: Nessa frase aí você se vê quando você diz... sua mãe morreu e você tá se recuperando, mas você se imagina você se encontrando, isso se aplica a você, você se encontrar com você mesmo depois dessa perda aí.

Elen: Eu senti que eu não podia parar. A vida continua. A gente não podemos parar. Eu fiquei parada totalmente, entendeu?! Eu não queria saber de nada. Eu parei totalmente, eu parei totalmente. Então, graças a Deus eu consegui me encontrar.

Fabiana: Então isso aí você chama de encontro e não só de recuperação, assim?

Elen: Encontro.

Fabiana: Tem diferença entre recuperar e se encontrar?

Vanise: Gente, uns falaram sobre perder algo que tá fora e falaram que perder é algo interno. Afinal de contas, esse perder que tá aqui é fora ou é dentro? Vocês acham que é fora ou é dentro da gente?

Alguns alunos respondem fora outro responderam dentro.

Vanise: Por que?

Os alunos ficam em silêncio.

DonaLucia: Acho que é de dentro pra fora.

Vanise: De dentro pra fora.

DonaLucia: Porque é uma coisa que você perde pra... e depois você pede ao Senhor, que Ele refrigera. É de dentro da pessoa.

Cora: Eu fico pensando que talvez essa frase está errada. Porque... não sei. Estou pensando. Será que eu posso encontrar uma coisa que eu não perdi? Sei lá, penso que talvez pra encontrar a gente tem que ter perdido alguma coisa, sempre. Ou não, né. Você podia encontrar uma coisa que talvez não perdeu. Não sei, talvez sempre pra encontrar alguma coisa tem que ter perdido alguma coisa, tem que estar em falta de alguma coisa. Sei lá. Também pode tá errado. Não errada, mas eu acho que, encontrar... tô pensando só agora isso. E não sei se isso seria estar errado.

Heber: Acho que é de fora para dentro!

Fabiana: Eu acho que errado não seria a palavra. Acho que são formas diferentes, de se perder e de se encontrar. Porque, quando a gente perde, por exemplo, um objeto, aí a gente vai encontrar. Agora, quando a gente, nesse caso ali (se referindo à frase que a Vanise levou), seria encontrar uma coisa inédita. Uma coisa que você nunca viu, ou que você deixou em algum lugar em algum momento e reencontrou. Acho que também você pode encontrar alguma coisa que você nunca viu também.

Vanise: Alguém aqui já esteve perdido?

DonaLucia: Eu já. É horrível. Eu já me perdi sem destino...

Vanise: E aí? Alguém aqui já esteve perdido? Como foi?

Alguns alunos falam ao mesmo tempo.

Vanise: Às vezes eu me sinto perdida em relação a uma pessoa. O sentimento que eu sinto em relação a alguém. E de algumas pessoas. Isso nunca aconteceu com vocês? Já? Eu fico perdida em relação aquilo que eu sinto, né, dentro de mim em relação a alguma pessoa. E aí, nesse caso eu preciso buscar mesmo pra eu tentar me encontrar.

Cora: Mas se perde você ou perde o sentimento? Perde você ou perde o sentimento que define isso? Não enquanto o sentimento que define isso.

Vanise: Não encontro o sentimento. E não encontrar o sentimento é me sentir perdida. Porque o sentimento sou eu. Nunca aconteceu isso com vocês? Já? E o que que você faz?

Eliane: Ah... eu fico triste né. Eu fico sem chão. Sei lá. Sem... sei lá. Sem... Não tem como explicar.

Fabiana: É engraçado o que que a Vanise falou: - O sentimento sou eu. Assim, quando eu tô triste, por exemplo, e eu não quero ficar triste, mas, sou eu aquele sentimento ali? Eu não quero ficar triste, mas eu fico triste, a gente consegue dominar isso, ou, a gente não consegue? Eu pelo menos não consigo, mas eu não sou aquilo ali triste. Aquilo não sou eu, eu estou assim. Quando você diz que o sentimento sou eu, eu não sei, é muito forte.

Heber: Eu só sei que eu não consigo dominar meu sentimento não.

Cora: Você o que, perdão?

Heber: Eu não consigo dominar meu sentimento. Eu tenho maior... (Não foi possível ouvir o restante da fala, pois ele falou muito baixo.)

Vanise: Ele é seu? Ele é seu?

Heber: Não sei. Não tenho nem como explicar.

Prof. Rosangela: Ela falou do sentimento. Aí ela falou assim: - o sentimento é meu. E ele falou assim: - eu não consigo dominar meu sentimento. Às vezes o sentimento é nosso, às vezes somos nós.

Vanise: Ele é uma coisa maior que a gente? Mais forte, talvez?

Aluno: é mais forte.

Vanise: O sentimento é mais forte do que a gente?

Fabiana: Então o sentimento não é a gente.

Vanise: E onde que ele habita? Onde que ele fica?

Heber: No coração.

Vanise: Qual coração? Onde? Aqui ou aqui?

Alguém: Isso não é um coração, tia.

Vanise: Qual coração? Esse que bate aqui ou esse aqui?

Todos riem.

Vanise: O coração tá aonde?

Fabiana: Coração o que? Sentimental aqui? (Fabiana aponta pra cabeça).

Heber: Ela que tá falando ali.

Vanise: Eu tô te perguntando. Você falou que o sentimento tá no coração. Tá aonde teu sentimento?

Alguns alunos: No coração. No coração.

Vanise: Qual coração? Esse coração? Nesse?

Todos riem.

Vanise: O sentimento tá aqui?

Aluna: Dentro da gente.

Vanise: Dentro da gente? Nesse coração aqui? (Vanise aponta para o lado esquerdo do peito onde fica o coração.)

Aluno: Anda pela gente.

Vanise: Anda?

Prof. Rosângela: É, mas aí olha só. Se o sentimento tá na mente, então não é sentimento, é razão.

Cora: Será?

Vanise: Oi? O que você falou?

Aluno: É tantas coisas...

Os alunos começam a rir.

Heber: É que nem a gente encontrar a pessoa que a gente gosta. A gente sente um frio na barriga.

Heber ri e todos começam a rir.

Todos começam a falar ao mesmo tempo.

Vanise: Como pode isso? Afinal de contas, agora eu fiquei intrigada...

Cora: Eu fiquei pensando no que ele falou, tipo... se eu sou a que tenho o sentimento, mas como é eu que sinto, né, sou dominada por isso que sinto, sabe?! Que ele falou tipo "o sentimento me domina". Mas como é, que supostamente, sou eu que sinto, assumindo que sou a que sinto, mas ele é que me domina. Tô viajando. Você entendeu? Pode tentar falar pra ela o que eu falei com outras palavras? Talvez eu não entendi também não.

Todos riem.

Vanise: O que que ela quis dizer? Quem consegue explicar pro Leandro, que já está habituado com o Leandro, quem consegue?

Todos ficam em silêncio.

Cora: Talvez, o que que faça o sentimento me dominar? Ele falou que o sentimento domina, né, a gente. Que a ele às vezes domina, né. Eu também sinto isso. E eu penso tipo, se eu sou a que tenho o sentimento, né, quem crio esse sentimento, como é que ele me domina?

Alguém: Entendeu Leandro? Agora ela falou mais explicado.

Vanise: Assim, a Fabiana também falou né, que assim: - que eu estou triste, mas eu não quero estar triste. Eu estou triste, mas eu não quero estar triste. Mas é eu que tô

triste e eu também que não quero estar triste. É um sentimento que... é um sentimento criado acho que por mim e que acaba me dominando.

Prof. Rosangela: Eu acho que a gente não cria o sentimento não, ele vem.

Cora: Ele vem?

Prof. Rosangela: É. Ele invade.

Termina o 2º vídeo em 20:01 (vinte minutos e um segundo).

Começa o 3º vídeo.

Prof. Rosangela: Porque a gente não consegue dominar o sentimento? Aí a gente diz assim: - é meu. Não é meu. Eu não consigo dominar. É o que ela tá falando. Eu não consigo dominar. Ele vem, parece que... ele não avisa que tá vindo. O sentimento não avisa: - Oh, agora você vai ficar triste. Não. Daqui a pouco bate aquela tristeza, né. Dá uma...

Cora: Mas eu tenho escutado na rua quando falam tipo, aí tem pessoas mais sensíveis do que outras, mais sentimentais do que outras. Então será que tem pessoas que se consegue se fechar a esse sentimento que vem? Sei lá.

DonaLucia: Às vezes é uma palavra contrária que recebeu. Às vezes é uma tristeza que teve, às vezes é uma coisa que não gostou e vem aquele sentimento. Nós na igreja fala que, nós que somos evangélicos, é uma luta muito grande. O sentimento como ele falou é uma luta contra a carne...

Heber: E o espírito.

DonaLucia: E o espírito. É um combate, a carne puxa pro mal, o espírito puxa pro bem. A gente evangélica, que nós somos evangélica, se a gente não pedir ao Senhor pra esse espírito do mal não se dominar, é difícil. É muito difícil. Entra até em depressão, que você entra.

Vanise: Eu consigo dominar. Porque tem momento, por exemplo, que eu tô triste, né, e eu faço uma coisa, uma coisa... sei lá, que eu sei que vai me alegrar, eu vou fazer uma coisa que eu sei que vai me alegrar, entendeu, e aquela tristeza vai embora.

Fabiana: Vai?

Vanise: Vai.

Os alunos começam a falar ao mesmo tempo.

Vanise: Aí você se sente maior.

Aluna: Olha o que a Andressa falou ali.

Vanise: O que que ela falou?

Andressa: Depois você para, fica pensativo e aí volta tudo de novo. Você fica pensando naquilo.

Vanise: Mas aí é você que tá indo buscar de novo a tristeza.

Cora: Mas então ela está na cabeça. Então ela está na cabeça, a tristeza?

DonaLucia: Na cabeça e na mente da pessoa. É uma luta, é uma luta. Eu digo que eu sou evangélica e já várias vezes eu passei por isso aí. Às vezes é uma coisa tão grande que você vai pensar que vai desmoronar, que as portas estão fechadas, que você não consegue mais. Você não consegue nem dormir, nem comer, nem toma banho, nada. E se você não pedir ao Senhor pra tirar aquilo dali, olha é difícil, hein. Vocês jovens, é difícil. Pede ao Senhor pra vocês...

Enedi: Não é só questão de idade. Às vezes você gosta de uma pessoa e tudo, e ama a pessoa... (DonaLucia interrompe a Enedi e as duas falam ao mesmo tempo)

DonaLucia: Não é só gostar. Filha não é só gostar...

Enedi: E às vezes tem muito tempo que você não vê aquela pessoa, quando aparece pra você, tudo volta de novo, teu coração aperta. Aí a pessoa vai embora aí depois você pensa naquela pessoa, lembra, o coração dá aquele aperto forte, e você chora, o coração dói. Até a pessoa esquecer...

Cora: Então o sentimento não depende de idade?

Enedi: Às vezes a pessoa lembra, mas tenta esquecer. Mas a pessoa vai, aparece e aí quer puxar assunto... às vezes tem muito tempo que você não vê aquela pessoa, gosta e tudo, quando a pessoa vai vê o coração não aperta e tudo? Aí a pessoa quer tentar esquecer, mas o coração aperta tanto, o nó na garganta faz a pessoa chorar.

Vanise: E de onde vem esse negócio que o sentimento está no coração? Da onde vem isso?

Os alunos começam a falar ao mesmo tempo.

Vanise: Tem pessoas, tem pessoas que passam por situações, não sei se vocês já... o meu pai, umas pessoas que passam por uma situação... o ex-marido da minha mãe, o falecido marido da minha mãe. Ele passou por uma situação assim desesperadora, né, e sentiu tanto aquilo que enfartou. O coração parou. Então dá onde vêm isso? Que o sentimento está no coração? Será que na mente tem um coração?

Dona Lucia: Não. Que da mente passa pro coração. A nossa mente é uma coisa que domina tudo a nossa mente. A nossa mente é que domina tudo. Se sua mente tá bem, tá bem. Se sua mente tá mal, o coração fica mal.

Vanise: E a gente não domina. Porque se eu tiver uma dor lá no pé, no dedo, eu posso ficar falando pra minha mente assim: - para de doer, para de doer, para de doer. Então ela não domina tudo. A minha não domina.

Enedi: É igual aquele ditado que outros falam: - "o que os olhos não veem o coração não sente". Tem coisa que a gente vê e o coração sente.

Vanise: O que os olhos não veem o coração não sente. Ditado. Então o coração... os olhos são a janela do sentimento. É?

Fabiana: Os olhos, o ouvido. Porque o que você ouve também, às vezes te magoa.

Cora: Até porque quem for cego, por exemplo...

Fabiana: Não sofre? O cego não sofre?

Aluno: E o surdo não escuta... E o surdo?

Vanise: E quem não enxerga e quem não escuta?

Prof. Rosangela: Não tem sentimento?

Alunos: Claro que tem. Com certeza.

Os alunos começam a falar ao mesmo tempo.

Vanise: Oh, nós vamos fazer o seguinte. Nós vamos encerrar deixando aqui uma pergunta, né. Vamos tentar deixar assim uma pergunta, pra gente poder ficar pensando assim, durante a semana. Pode ser? Cada um pensa uma pergunta que gostaria de tá deixando pra gente pensar, ou, de repente pra gente levar pra pensar. Pode ser? A gente começa aonde? Eliane, você quer começar Eliane?

Fabiana: Acho que quem já tiver montado a sua pergunta já pode falar.

Prof. Rosangela: Então eu começo e a gente vai rodando assim?

Fabiana: Mas eu acho que quem tiver...

Cora: É. Quem tiver.

Prof. Rosangela: O que provoca os sentimentos? Não é pra responder não. Só fazer uma pergunta.

Vanise: Não é pra responder não. É só pra perguntar. Uma pergunta sua que você...

Fabiana: Eu tenho uma pergunta. O pensamento pode controlar o sentimento?

Vanise: Mais alguém. Mais uma pergunta.

_____: Faz uma pergunta pra gente. De tudo que a gente conversou aqui que você gostaria de estar pensando.

Cora: Vocês não pensaram alguma coisa tipo, “nossa será que é isso? Que é assim?” enquanto a gente conversava?

Os alunos ficam em silêncio.

Aluno: O Elias quer falar.

Fabiana: Vai Elias.

Heber: Ele perguntou, tia, ele falou que acha, se o sentimento vem do amor?

Vanise: Boa pergunta.

Fabiana: Legal.

Algumas alunas: Eu acho que vem. Eu também.

Fabiana: É hora de perguntar. Não de responder.

Cora: Eu tenho uma pergunta. O que é a vida sem sentimento?

Alguém: O que?

Cora: O que é a vida sem sentimento?

Alguém: O que é a vida sem sentimento?

Cora: Isso.

Vanise: Alguém tem mais alguma pergunta? Mais alguém tem alguma pergunta? Oh, o que é a vida sem o amor? (Vanise repete a pergunta feita por alguém). É a mesma dele? Não né. A dele é qual?

Algumas pessoas: Se o amor é um sentimento?

Vanise: É um sentimento? E o que é a vida sem o amor?

Andressa: O que tem a ver o sentimento com a paixão?

Vanise: O que tem a ver o sentimento com a paixão? A minha pergunta é: o que é sentimento?

Aluno: O sentimento será que vem do amor?

Vanise: Tá bom, né. Então olha só. Deixa eu falar com vocês rapidinho. Olha só. A gente vai ter toda semana, a gente vai ter esse encontro aqui no horário de sete (19:00 hs) às oito (20:00 hs). O nome desse encontro...

Aluno: É Encontro com Fátima Bernardes.

Todos riem. (Pois ele fez referência ao nome de um programa de televisão da emissora Globo que é “Encontro com Fátima Bernardes”).

Vanise: É um encontro que a gente chama de experiência filosófica. Onde a gente vem aqui pra conversar, né, e poder pensar sobre as coisas da vida, coisas que a gente talvez ainda não tenha pensado, trazer algumas perguntas nossas sobre a vida e... sobre a gente, sobre a escola, perguntas que a gente tem e a gente queira fazer, e a gente queira conversar... é um convite pra que todos venham aqui pra tá pensando junto com a gente aqui nesse espaço.

_____: Essa sala aqui, é uma sala que a gente conseguiu pelo financiamento de uma Fundação de Apoio à Pesquisa, chamada FAPERJ, porque a gente tem um projeto que se chama “Em Caxias a Filosofia En-Caixa?”, a gente tem aí dois Banners, né. (Vanise se refere aos banners pendurados na parede da sala feitos pelas bolsistas do projeto Alice e Carla, Carolina, Hada e Bárbara, apresentando o projeto.) E funciona em duas escolas. Funciona aqui na escola e funciona também na Escola Pedro Rodrigues do Carmo no 3º Distrito. Esse projeto que a gente participa ele é um projeto, assim, em Escola Pública, nós somos os pioneiros a fazer, os primeiros a participar de um projeto desse, né. Que a gente convida os alunos, os professores, pra estarem aqui conosco no momento de 1 (uma) hora, tentando pensar algo que a gente ainda não pensou. Por isso que a gente tá, é...

falamos com a professora Rosangela, ela se sentiu interessada, vamos levar a turma, pra que você possa vir aqui com a gente conversar. Mas assim, o que a gente quer que vocês pensem durante a semana é, assim... porque a gente veio aqui fazer isso: pensar as coisas que a gente tá vivendo e muitas vezes a gente não tem tempo pra parar pra pensar, porque a gente tá num corre-corre e não para pra pensar. E a gente pensa também, que essas coisas, que esse momento, dá força, entendeu, pra outras coisas, ela nos potencializa, nos dá forças pra fazer outras coisas.

Fabiana: Outras perguntas, outros questionamentos que a gente passa às vezes sem perceber na vida. Alguém aqui já tinha parado pra pensar sobre isso? Discutido com alguém sobre isso? Pensamento... da onde vem. Então... e assim, são coisas que a gente às vezes “ah, porque que eu vou ficar pensando em pensamento, pra que que eu vou ficar pensando no sentimento?” e, de repente a gente nunca parou de pensar assim, nunca pensou que poderia pensar sobre isso. E quantas coisas a vida traz pra gente que a gente não sabe que pode pensar sobre isso, né?! Sobre aquilo. “Ah, isso não vai dar assunto. Isso não interessa a ninguém. Né.” Mas você vê como que a gente foi buscando aqui e se conhecendo um pouquinho. Como é que eu penso sobre isso? O que que eu penso sobre isso? Eu nunca tinha parado pra pensar sobre... nada disso. E qual é o meu posicionamento enquanto a isso. O que que eu sei quanto a isso, o que eu preciso saber, o que que eu preciso conhecer? O que que meu colega pensa, né? E a gente não tem esse tempo de conversar. A gente entra na escola sai correndo. Acorda, vai trabalhar, volta, né. Na hora do almoço entra na internet, não conversa mais. E a gente vai deixando esse espaço, esse momento pra lá. E eu acho que é uma coisa muito rica.

Vanise: A Fabiana ela vai ser a professora que vai coordenar a biblioteca. Vocês vão ter à noite um espaço de biblioteca que vocês vão poder ir, pegar livro, ler. E uma das atividades proposta pela biblioteca é esse espaço aqui. Da gente tá chamando isso de... porque a biblioteca tem os arquivos. São os livros que estão lá, né, enfileirados na prateleira. Então, eles ficam lá. Estão ali, o livro em si mesmo, como ela diz, a... Se a gente vai lá, pega o livro, e folheia e se relaciona com o livro, esse livro, a gente acaba dando vida a esse livro, né. A gente tá trazendo coisas que estão ali arquivadas, guardadas, que estão ali. Se a gente não for lá acessar, eles vão ficar lá, guardados. Então quando a gente vai lá e acessa aquilo que tá ali a gente vai se relacionar com aquilo. Então, eu e a Fabiana, a gente vai tá fazendo esse trabalho juntas. Então eu quero assim, propor que a gente possa acessar alguns arquivos que tem dentro da gente e compartilhar esse arquivo. Compartilhar, né, esses arquivos nossos. Que talvez tem um que a gente já acessou, já olhou, mas a gente, né... já tá guardado e a gente nem lembra mais, né. Outros, a gente nem sabe que existe.

Leandro se levanta e dá tchau.

Vanise: Peraí rapidinho, Leandro. Rapidinho. Olha só. Agora eu vou dizer uma coisa pra vocês. Não é obrigatório. Isso que a gente quer dizer. Esse espaço que a gente vai ter todas as segundas-feiras das sete (19:00 hs) às oito (20:00 hs) não é obrigatório. Sendo que, a professora, ela também pode participar. Então os alunos que decidirem não ficar aqui com a gente, eles ficarão lá embaixo, talvez com a Roselana, ou, fazendo uma atividade, e a gente fica aqui, os que querem, né, vir pra cá, vão poder vir e poder fazer esse diálogo, entendeu, aqui. Tá bom?! É isso. A gente também, mais uma coisa pra dizer pra vocês, é que a gente tem, a gente filma esses nossos encontros, né, porque a gente gosta, né, de ter o registro das conversas, porque se a gente não conseguir é, guardar, a gente não consegue

guardar é... sem a imagem, ou, a gravação do gravador, a gente perde muita coisa e por exemplo, esse encontro aqui a gente conversou muita coisa legal. A gente pode retomar, a gente precisa pensar sobre algumas coisas que foram discutidas aqui, então a gente grava o encontro e a gente transcreve. A gente passa pro papel tudo que foi falado aqui. A gente passa pro papel. Escreve direitinho no papel. E a gente vai usando assim, uma fala ou outra, né, de alguns alunos pra gente continuar pensando, tá. Pra ajudar a gente a continuar pensando. E a gente também faz na faculdade, a gente faz uma reunião, a gente tem uma relação com a universidade no Maracanã, UERJ/Maracanã, e essa Universidade que é a coordenadora do projeto aqui na escola toda. Então a gente põe esse... esse... com essa parceira com a Universidade, a Universidade usa esses nossos diálogos aqui pra que a gente possa pensar um pouco nisso que a gente tá faz... se é possível a gente fazer uma experiência, de fato fazer experiência filosófica na Escola Pública. Então a gente vai e usa esses relatos, esses diálogos. Mas, pra isso, quem for permanecer, a gente precisa que autorize o uso da voz, do diálogo e também da imagem de graça. Porque a gente, a gente escreve livro sobre o projeto, sobre o que tá acontecendo aqui. A gente já... já filmamos um programa de televisão. Já fizemos um DVD, né. Então nisso, vai toda a nossa fala, né. Nosso pensamento, nosso diálogo, vai todo esse... (A fala de Vanise é cortada pelo vídeo).

O vídeo acaba em 20:00 (vinte minutos).

ANEXO I - Experiência de pensamento: A conversa das palavras - 02/05/2014

Escola Municipal Joaquim da Sil:va Peçanha

Turma/ crianças: 304 (3º ano do Ensino Fundamental)

Professora da turma: Nilma

Coordenação da Experiência de pensamento: Vanise

Participações/Adultos: Josiane (coordenadora pedagógica da escola) e Millena (diretora da escola)

Data: 02/05/2014

Tema: A conversa das palavras

Transcrição da Experiência de Pensamento: Bolsista Carolina.

Observação: O vídeo começa após alguns minutos de ter começado a experiência:

Antes do vídeo

Inicia o encontro apresentando uma breve fala sobre o projeto de filosofia nas escolas Joaquim Peçanha e Pedro Rodrigues do Carmo aproveitando os banners ofertados pelas bolsistas após apresentação de trabalho no evento acadêmico da UERJ Sem Muros (Relatos da memória da coordenadora da experiência)

Início do vídeo

Vanise: Olha só, essa aqui é a bola da vez. Quem está com a bola, é a vez de falar. Quem está sem a bola, é a vez de escutar. Quem quiser fazer uma pergunta... Quem tiver alguma curiosidade, alguma coisa pra falar, aí levanta o dedo. É só levantar o dedo, que aí eu vou coordenando assim e vou passando a bola.

(Algumas crianças levantam o dedo)

Vanise: Já quer falar? O irmão do Marcos Vinícius? O que você quer falar?

Jonas: Por que eles fazem outras coisas assim na outra escola?

Vanise: Ah, porque na outra escola faz filosofia?

Jonas: É, por quê?

Josiane: Por que faz aqui e faz lá ou só por que faz aqui?

Vanise: Por que faz lá e faz aqui. Sabe como que começou lá? Começou quando eles souberam que aqui a gente fazia. Aí a Secretaria de Educação ficou sabendo... "Ué?! Que escola é essa que está fazendo filosofia? Que história é essa de criança fazer filosofia?" Todo mundo ficou curioso e a tia Millena foi lá e contou, entendeu?! Mandou um documento dizendo como que era, né?! E o pessoal começou a vir aqui e a aí resolveram levar pra outras escolas. E a Pedro Rodrigues agora tem também, entendeu?!

_____: Vamos fazer um exercício aqui que tá faltando depois que a gente voltou do recreio?

Turma: Vamos.

Vanise: Fecha o olho aí. Fecha o seu olho... Eu vou falando algumas coisas e vocês vão imaginando aí.

_____: Imagina que você saiu aqui da escola e foi para o ponto de ônibus e está lá esperando o ônibus.

(Algumas crianças começam a rir e a maioria abre os olhos)

_____: Gente! Não pode ficar rindo que vai cortar a brincadeira. Oh, tem que ficar de olho fechado. Não pode ficar de olho aberto. (Alguma criança diz algo). É, não tem graça nenhuma aí.

Vanise continua. Todos fecham os olhos.

Vanise: E aí você está lá, no ponto de ônibus... Seu ônibus está demorando. Aí vem o ônibus... você começa a ver ele de longe... ele está se aproximando... e ele está chegando perto... e aí você dá o sinal. Ele para e você entra. Só que ele está muito cheio. Tem muita gente. Aí você fica em pé. Está apertado. Muito apertado. Aí você começa a ver que a pessoa que está sentada na sua frente vai levantar pra descer e agora você pode sentar. Oh, que beleza, hein! Senta aí. Sentou. O ônibus está indo sabe pra onde?

(As crianças começam a falar vários lugares)

Vanise: Eu que estou falando. Eu que estou contando. Você não fala nada por enquanto. Você só imagina. Fecha o olho e imagina.

(Nesse momento as crianças se aquietam e voltam a fechar os olhos)

Vanise: Você está indo sabe pra onde? Você está indo para a praia.

Turma: Hull! Hull! Hull! (As crianças fazem “hull” com uma sensação de alívio, de prazer)

Vanise: Hum... que delícia! O ônibus está perto da praia. Está chegando na praia...

(As crianças se agitam e comemoram)

Vanise: Presta atenção! Ninguém comenta nada. Está chegando perto da praia... aquele cheirinho de mar... aquele ventinho gostoso... Você desceu, pisou na areia... tirou o tênis... pisou na areia, correu até o mar... Ah, que delícia!

(Algumas crianças mesmo sentadas fazem um movimento com as pernas e os braços como se estivessem correndo para o mar)

Vanise: Muito bom, né?! Pronto. Já pode abrir (os olhos).

Turma: De novo tia!!!

Vanise: Olha, mas eu trouxe um negócio para vocês aqui. Vamos começar. Olha só. Eu trouxe aqui um livro que eu li já tem um tempo. Gente! Mas eu li esse livro, e esse livro tem algo dentro dele assim, que eu acho muito engraçado, interessante, e me deixa assim, cheia de perguntas, uma coisa que me deixa assim “o que será que esse livro está querendo dizer?”. Aí eu falei assim: - Bom, já que a turma da Nilma vai vir... (Eu fiquei pensando só em vocês, não pensei mais em turma nenhuma.) Essa turma eu vou ter que conversar sobre esse livro. Porque eu acho que essa galera vai me ajudar a pensar essas coisas que eu ainda não sei desse livro. Vocês podem me ajudar?

Turma: Poooooeeee!

Vanise: Então vamos lá! O livro se chama “A conversa das palavras”. Não é a conversa com as palavras. Aqui não está dizendo que as palavras estão conversando com a gente não. Aqui está dizendo que as palavras conversam. Isso eu já fiquei assim: Palavras conversando? Eu li o livro todinho, mas... deixa eu contar uma coisa para vocês. Olha o que aconteceu. Eu li o livro e pensei “Ah, eu vou ter que levar esse livro para conversar com essas crianças!”. Elas precisam me ajudar a pensar o que elas acham que está querendo dizer esse livro. Aí, olha só. Escuta isso.

(Vanise inicia a história)

Vanise: Um dia as palavras resolveram conversar. Fizeram uma grande reunião, onde cada palavra foi contar a sua significação.

No começo foi uma confusão. Muitas palavras queriam ser a primeira a falar. Eram justamente aquelas mais fáceis de explicar.

A palavra bola era uma delas.

Turma: Bola. B-O-L-A: BOLA. (Algumas crianças falam juntas)

Vanise: Coloca a palavra ali no chão, meu ajudante. (Vanise fala brincando com um aluno) Ele pega a palavra bola e coloca no meio da roda. (Assim vai acontecendo com cada palavra seguinte)

_____: Olha o que a bola disse. “Às vezes sou grande. Às vezes sou pequena. Me chutam com os pés, me jogam com as mãos. Sou sempre redonda, sou sempre diversão”.

E aí veio a palavra peixe. (Vanise diz segurando a palavra: Aqui. Bota lá.) Vivo dentro da água e por isso tenho de nadar. Nunca ninguém me ensinou, nunca tive de treinar.

Vanise: É a palavra peixe falando.

A palavra livro veio logo depois. Foi também falando: - Conto muitas histórias para quem quiser me ler. Conto histórias que aconteceram e outras que podem acontecer. Tem cofres que guardam joias, tem cofres que guardam dinheiro. Eu sou um cofre inventado para o pensamento ficar guardado.

(Vanise mostra as imagens do livro e algumas crianças dizem: - Legal! Legal!)

A palavra amizade desse jeito se explicou: - Não deixo ninguém ficar sozinho. Esta é a minha função. Sou como o cimento que junta os tijolos, sou como a manteiga juntando o pão. Quando me perguntam: - Amizade, você acaba?

Respondo sempre que não se for bem cuidada. E assim foram vindo as palavras, cada uma se apresentando. Algumas se atrapalharam um pouco, mas no fim acabaram se explicando.

Vanise: Por que será que elas se atrapalharam, hein?! Ah, olha o que aconteceu!

Houve também uma discussão, foi o caso da palavra amanhecer, que queria a todo custo mudar para desanoitecer.

Olha, outra discussão...

As palavras terminar e começar não conseguiam se entender. Não dava para compreender uma coisa terminando sem explicar o que era uma coisa começando. Quando o relógio diz que é meia noite é um dia que está terminando ou o outro que está começando?

Turma: Terminando... Começando... Terminando... (As crianças falam diferentes coisas ao mesmo tempo)

Vanise: Tá vendo a discussão? Muito bem.

No fim de muito tempo as duas acabaram concordando para poderem se explicar tinham que acabar se emprestando.

(As crianças riem)

No fim da reunião sobraram duas palavras. Que não tinham se explicado. Uma delas era curiosidade. A outra era saudade. Perguntaram para a curiosidade, “Você não vai se apresentar?” Não é necessário. Na pergunta que me fizeram vocês acabaram de me explicar.

A palavra saudade foi embora deixando o vazio em seu lugar. Foi o melhor jeito que ela teve de tentar se apresentar.

Vanise: E então?! Iii, já tem gente querendo falar. (Vanise passa a bola da vez)

Jonas: As palavras estavam tentando se juntar para formar uma frase e ter amizade.

Ellen: Eu entendi que as palavras estavam conversando, mas uma não quis falar, mas outra quis, e outras não quis.

Vanise: Por que será que umas quiseram falar e outras não quiseram falar? Por que será?

(As crianças ficam tímidas para falar. Vanise levanta o dedo e recebe a bola da vez)

Vanise: As palavras conversam?

Alguns alunos dizem que não.

Daniel: Sim. Porque elas conversam umas com as outras, porque elas sabem algumas coisas e uma da vida da outra. (Daniel fala muito baixo e com muita vergonha)

Vanise: As palavras sabem uma da vida da outra?

Daniel: Sim.

Vanise: Então as palavras têm vida?

Daniel: Tem.

Ellen: Eu acho que elas não falam. Porque elas não têm vida.

Vanise: As palavras não têm vida. Olha isso! Mas a gente fala as palavras. Então a gente não tem vida? As palavras conversam?

Mario: Não.

Vanise: Por quê?

Mario fica com vergonha. Abaixa a cabeça... Roda a bola nas mãos... Sorri timidamente... Olha para a turma e para baixo... Decide não responder.

Vanise: A Ellen e o Daniel falaram coisas assim, que eu tô... Tu achas que a palavra conversa? (Pergunta à Mario que está com a bola da vez)

Mario balança a cabeça dizendo que não.

Vanise: Por que não?

Mario: Porque elas não têm boca.

Vanise: Mas a Ellen falou que a gente é que dá boca às palavras. A gente fala as palavras? Será que a boca das palavras é a nossa boca?

Turma: Não. Não. É tia. Não é.

Daniel: Eu acho que elas conversam sim. Porque quando a gente vai juntando a gente consegue formar uma palavra. E a gente lê e escreve. A gente junta os pedaços e a gente lê.

Turma: É. A gente lê. A gente escreve.

Vanise: Hum... será que isso tem a vê com o que o Daniel falou? Que as palavras têm vida?

Turma: Não. Nada a ver.

Aluno: As palavras não falam. As pessoas explicam as palavras.

Jonas: Algumas palavras guardam segredos... (Não dá para entender direito o que Jonas fala por causa do barulho da turma)

Vanise: Ah, você está dizendo que elas guardam segredo? Que a gente descobre quando vai lendo, mas elas não falam?

Turma: É.

Millena: O Jonas falou que as palavras guardam segredos e quando a gente lê a gente descobre os segredos. Será que todo mundo consegue descobrir o segredo igual?

A turma fica agitada e Vanise pede à Millena para repetir.

Millena: A gente está lendo... a gente lê... a gente está lendo o livro. Aquele livro tem uma palavra que tem algum segredo. Aí eu leio, aí eu descobri o segredo. Se a Vanise ler a mesma palavra ela vai descobrir o mesmo segredo que eu descobri?

Os alunos ficam agitados e muitos levantam o dedo para falar.

Turma: Eu tia! Eu tia! Eu quero falar tia!

Ellen: Eu acho que sim. Quando a gente lê um livro, com certeza a gente vai descobrir a mesma palavra.

Vanise: Deixa eu recuperar aqui, oh. O Daniel disse que as palavras contam da sua vida, porque elas têm vida. A Ellen falou... nem lembro mais tá vendo...

Ellen: Que as palavras não têm vida.

Vanise: Que as palavras não conversam. Nós é que...

Ellen: Nós é que falamos.

Vanise: E o Marcos falou que as palavras não falam, mas quando a gente junta os pedaços, a gente cria as palavras e a acaba lendo as palavras. Então, quem é que fala a palavra?

Marcos: É eu.

Vanise: Você que fala? Então quer dizer que as palavras têm um segredo igual um jogo? Um segredo igual... tipo um... um enigma, uma charada? As palavras?

Ellen: Eu acho que sim. Que cada palavra tem uma charada. Quando a gente junta a gente começa a descobrir a charada.

Daniel: O tia, as palavras é sim. Tipo um jogo. Um jogo da memória.

Vanise: E como que é o jogo da memória?

Daniel: A gente pensa na palavra e acha.

Vanise: Mas aí você está pensando na letra ou está pensando no segredo. A palavra tem o segredo e a letra? Tem os dois? Ou o segredo está dentro da letra?

Daniel: Está dentro da letra.

Vanise: Ou está por trás da letra?

Turma: Dentro. Por trás. Dentro.

Vanise: Por trás ou dentro?

Turma: Dentro. Por trás. Dentro.

Vanise: Vocês estão me confundindo. Dentro da letra tem os segredos das palavras? A Ellen falou que nós é que falamos as palavras com a nossa boca. Então o segredo está na palavra ou está na gente?

Daniel: Igual o Arthur fez. Falou que as letras escrevem. Elas não escrevem. A gente é que escreve para formar palavras.

Jonas: Povo! (Jonas fala articulando as mãos) Os descobridores, são eles que pensam as palavras. São eles que vão descobrir as palavras e vão escrevendo em um livro, e vão colocando um nome. Os descobridores acham uma palavra importante, e assim, eles falam, escrevem um livro e vão falando...

Vanise: Então quer dizer, que quando a gente vai escrevendo, os descobridores vão escrevendo e vão encontrando... vocês também não escrevem palavras?

Turma: Sim.

Vanise: Então, vocês também são descobridores?

Turma: Sim.

Vanise: Então, como é que a gente encontra o segredo?

Aluno: A palavra a gente lê.

Vanise: E como que se lê?

Mario: Ajuntando as palavras.

Aluno: Tipo, B-O-L-A: BOLA.

Vanise: Vocês não disseram que por trás da palavra tem um segredo? Não tá na letra. Vocês falaram que não estava na letra. O segredo está na gente. Se o segredo está na gente, se o segredo não está na palavra, se o segredo está na gente, como que a gente consegue ler as palavras só juntando assim as letrinhas? E o segredo, fica aonde?

Ellen: A gente que fala. Porque a gente já sabe as palavras.

Vanise: Olha só! Nós vamos suspender. Semana que vem a gente continua a conversa. Mas nós vamos fazer o seguinte. Presta atenção. Pra gente encerrar, cada um aqui... eu vou passar a bola. Cada um aqui vai poder dizer uma palavra daquilo que a gente conversou. Lembra de tudo que a gente conversou aqui? Uma

coisa que ficou assim... Que você vai ficar pensando. Uma coisa que você quer que a gente fique pensando. Aí você diz uma palavra. Pode ser?

Cauan: Bola.

Ellen: Pensamento.

Gustavo: Ler.

Mario: Bola.

Aluno: Escrever.

Aluno: Juntar a palavra.

Daniel: Leitura.

Millena: Segredo.

Um aluno passa a bola. Não quer falar.

Aluno: Peixe.

Aluna: Ler.

Alguns alunos passam a bola. Não querem falar.

Aluno: Amizade.

Josiane: Vida.

Aluna: Bola.

Aluno: Ler.

Aluno: Inteligência.

Jonas: Humano.

Aluno: Pode falar bola?

Vanise: Pode.

Alguns alunos passam a bola.

Vanise: Eu vou na mesma da Millena, segredo.

Marcos: Ler.

Daniel: Surpresa.

Vanise: Tia Nilma quer falar também? (Nilma é a professora da turma que filmou a experiência)

Nilma: Curiosidade.

Todos aplaudem.

ANEXO J – Texto do aluno Lucas Gomes Silveira – O que a filosofia é para mim
Dez/2015

O que a filosofia é para mim

A filosofia é um lugar onde se pode pensar o que jamais foi pensado, enxergar o que não é visto, escutar o que não é ouvido, mudar o que nunca pode ser mudado; o mundo, o nosso mundo. Filosofia para mim é mudança. Um dia, uma professora me convidou para participar de um encontro de filosofia, ela me ofereceu um lugar em um banco para sentar, e desde então tudo mudou. Com aquele gesto simples e talvez insignificante para alguns, ela não mudou o mundo, mas começou a mudar o meu mundo. Foi mudando a minha maneira de pensar, agir e me posicionar. Mudou até mesmo a minha própria vida. E para mim, mudar era muito, mas muito difícil. Porque afinal, quando se vive num aquário não existe mudança. E eu sei bem como funciona isso; podem mudar a cor das paredes das salas, mudar os quadros, mudar as mesas e cadeiras, tudo muda, mas nada muda realmente. Parece que estaremos sempre dentro das quatro paredes de vidro do aquário, presos lá, destinados a ver tudo mudar, sem conseguir e poder mudar. E é exatamente aí que a filosofia se encaixa, a filosofia é uma porta para fora do aquário. Uma porta que dá direto para o mar, uma porta que todo peixe que vive num aquário e que todo aluno sonha; uma porta para a mudança, para mudar a si mesmo e os outros, uma porta para mudar não só o seu mundo, mas também o dos outros. Eu escrevi esse texto não para defender a filosofia em si, escrevi para defender o mesmo lugar que foi oferecido a mim para sentar, ouvir, falar, pensar, repensar, refletir, e mudar. Escrevi porque quero defender que outra pessoa tenha direito a mudar, como eu tive. Independente de quem seja, de que cor tenha, de que gênero for, de que religião acredita, de que classe social esteja. Só quero que essa pessoa tenha essa mesma oportunidade que eu tive e que essa pessoa possa mudar o seu mundo, e talvez um dia, possa como eu, defender o direito que as pessoas devem ter, direito de poder mudar. A escola, sem filosofia, é um aquário. Antes de começar a escrever, eu coloquei o título e fiquei olhando para a folha em branco; não por não ter o que escrever, mas me perguntando e me esforçando ao máximo para tentar entender: Como alguém pode estar tentando acabar com tudo isso?

Lucas Gomes Silveira

ANEXO L – Relatório do segundo bimestre – 2014 Professora Flaviana Constantino

Reunião de Conselho de Classes turmas da EJA – 16/04/2014

