



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Carla Patrícia da Silva

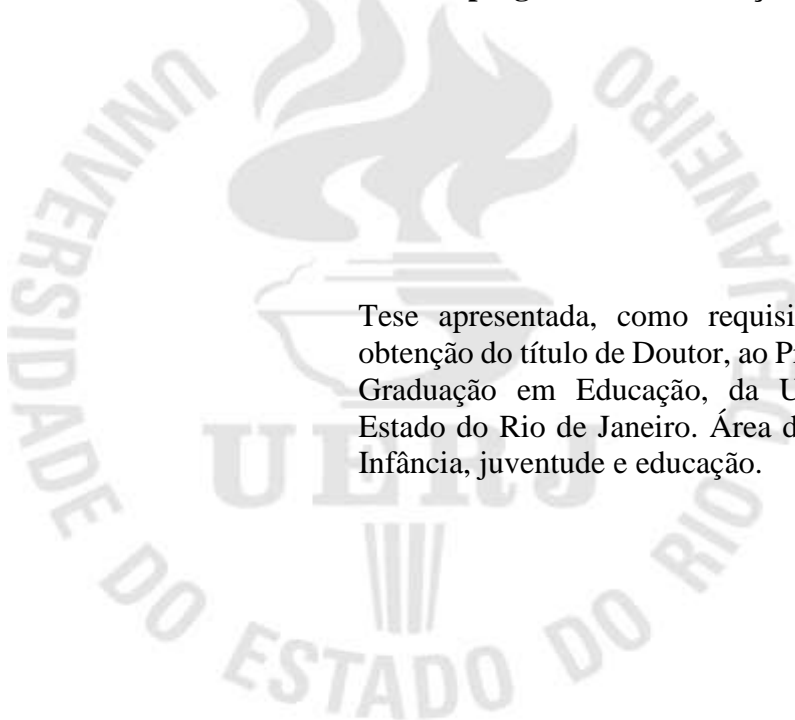
**Exercícios de *curiosidade menina*: perguntar com crianças**

Rio de Janeiro

2021

Carla Patrícia da Silva

**Exercícios de *curiosidade menina*: perguntar com crianças**



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: Prof. Dr. Walter Omar Kohan

Rio de Janeiro

2021

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

S586 Silva, Carla Patrícia da.  
Exercícios de curiosidade menina: perguntar com crianças/ Carla Patrícia da  
Silva. – 2021.  
361 f.

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

1. Infância – Teses. 2. Meninos – Teses. 3. Meninas – Teses. I. Kohan,  
Walter Omar. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de  
Educação. III. Título.

bs

CDU 37

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

---

Assinatura

---

Data

Carla Patrícia da Silva

**Exercícios de *curiosidade menina*: perguntar com crianças**

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 30 de junho de 2021
- Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Walter Omar Kohan (Orientador)

Faculdade de Educação - UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Lígia Maria Motta Lima Leão Aquino

Faculdade de Educação - UERJ

---

Prof. Dr. Walter Matias Lima

Faculdade de Educação – UFAL

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Reilta Dantas Cirino

Faculdade de Educação – UERN

---

Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra

Instituto Paulo Freire

Rio de Janeiro

2021

## **DEDICATÓRIA**

À minha avó Severina Maria da Silva, com todo o meu amor, sempre.  
E a todas as crianças do estado de Alagoas e do estado do Rio de Janeiro que, pela violência da fome ou da bala, não puderam ir à escola. Às suas infâncias interrompidas.

Dedico

## AGRADECIMENTOS

À natureza e aos meus mentores espirituais, por me fortalecerem e guiarem-me pelos caminhos da fé e serenidade desde o momento em que nasci, embora, em alguns momentos, eu deles tenha duvidado.

À mulher de minha vida, minha avó, Severina Maria da Silva, mulher analfabeta da palavra, mas que lia o mundo com criticidade e solidariedade. Obrigada por sua força e delicadeza típicas de mulheres de sua origem. Por ter sido minha primeira escola e me ensinado valores que me guiam. Te amo muito, vó! A sua benção!

Ao Presidente Luiz Inácio Lula da Silva pela criação do sistema de cotas para estudantes oriundos de escolas públicas que, como eu, puderam ingressar na universidade. Pela criação de programas para erradicar a fome, o analfabetismo, garantir moradia, luz e água para o sertão. Por ter teimado e permanecer teimando para que a classe popular brasileira volte a sonhar. Esse agradecimento também se estende ao Ministro da Educação Fernando Haddad, pelo trabalho honroso que realizou enquanto esteve nessa pasta e pelos quilômetros de ciclovias que criou na cidade brasileira mais “carrocrata”.

Ao educador Paulo Freire, por não se apartar de sua meninice nordestina e compartilhá-la conosco!

A Recife/PE, que nos deu o menino Paulo Freire.

Aos amigos muito queridos John e Zé Diego, pelo encorajamento e pelos momentos felizes que passamos juntos e pelos que ainda iremos passar. Por serem porto para mim. Amo-os!

Ao melhor professor da Língua Portuguesa e amigo de encontros e desencontros Dorgicleiton, por ter me ensinado a escrever.

À Laura Agrati, mulher argentina que carrega nos olhos a cor do mar de Alagoas, por ter sido a primeira pessoa a ter acreditado que eu poderia fazer este doutorado. Por sua força e inteligência que me inspiram, pelo carinho que sempre teve por mim!

A todas as mulheres argentinas que me acolheram em casa, na rua, nas universidades. Pelo vinho que nutre a alma, o alimento que nutre o corpo e a solidariedade que alimenta a vida. Pela camaradagem tão peculiar à nossa gente.

À amiga querida Magnólia, cujo nome de flor não é à toa, por ser a cura de pessoas, gatos e plantas.

À Tati, por ser alegria e otimismo.

Aos meus gatinhos, por me mostrarem o que é amar sem ressalvas.

Ao Tiago do Rosário, filósofo e amigo inteligente e amoroso, que o trabalho no IFAL *campus* Maceió me trouxe, por ser amor no mundo e luz no meu caminho.

Ao Tiago Ribeiro, por ser amigo generoso, risonho e educador indignado.

Ao Jair, amigo querido e generoso, por me acalmar em momentos de aperreios.

À Silvana, pelos momentos de companheirismo que tivemos no primeiro ano do doutorado, os quais foram fundamentais para eu passar aquele ano difícil no Rio de Janeiro.

À sabedoria de Graziela Rocha de Aquino, a qual foi bálsamo nos momentos de descrença sobre mim mesma.

À Paula Saraiva, que, nordestina como eu, inventou de viajar para o Rio de Janeiro, porque é sonhadora igual. Obrigada pela amizade fundamental durante o temido 2017. Às cervejas e conversas compartilhadas no barzinho em frente à UERJ. Que a vida cuide bem de você!

Às amigas que o NEFI me deu e que têm um lugarzinho especial no meu coração e aqui em casa: Alice, Neila, Lara e Simone.

Ao Daniel Gaivota, pela generosidade sempre que solicitado.

À Anadelhi, pela partilha durante o primeiro ano do doutorado.

Ao Oswaldo, por lembrar-me de sorrir. Por sua “alegria menina” que me faz lembrar como é bom ter passado pelo NEFI. Saudades!

À brabeza da vereadora Marielle Franco, por ser inspiração de luta pelo direito dos seus existirem!

À professora e colega Ana Quitéria, no IFAL *campus* Satuba, por ter sido anjo nos últimos dias da escrita deste texto. Pelo olhar atento e generoso a ele e a mim.

À educadora Vanise Gomes pelos momentos em que me recebeu na escola Joaquim da Silva Peçanha em Duque de Caxias/RJ.

Às crianças da escola Joaquim da Silva Peçanha em Duque de Caxias/RJ, por me acolherem na brincadeira do pensar.

À professora Elizabete Amorim pela gentileza em colaborar com o trabalho inicial.

À Ana Maria pela generosidade em resolver os problemas relativos à tecnologia.

Ao Andrey pelo incentivo inicial na feitura desse estudo.

Ao Denisson, amigo amado, pela amizade nessa e em outras vidas.

Ao amigo querido Gildo, pelos passeios de bicicleta, pela luta pelo cicloativismo em Maceió/AL e pala biblioteca que me deu.

Ao NEFI, pelas pessoas queridas que me trouxe, pelas experiências educadoras e pelas condições materiais para eu estudar dentro e fora do Rio de Janeiro.

Aos meus primeiros alunos, meninos e meninas do 2º ao 5º ano do Colégio Guimarães, por terem sido minha primeira escola infantil.

Aos meus alunos dos cursos técnicos e integrados de Agropecuária e Agroindústria do IFAL *campus* Satuba, pela oportunidade de aprendermos e ensinarmos juntos remotamente.

À Secretaria Municipal de Educação de Maceió/AL que, através da Coordenação Geral do Ensino Fundamental, à época, sob a responsabilidade de Rita Maria de Araújo Peixoto, abriu portas de escolas para a realização deste estudo.

À servidora da Secretaria Municipal de Educação de Maceió/AL Dina Maria Vital Ávila, pelos esforços para que este estudo acontecesse e pelas palavras encorajadoras.

Às treze escolas que entramos em relação. Em especial, às seis onde realizamos as práticas e àquelas que, infelizmente, não estivemos até a conclusão deste estudo.

Às diretoras, coordenadoras, professoras e merendeiras, pela generosidade em aceitar o convite deste estudo para perguntar com as crianças. Especialmente agradeço a três profissionais da escola municipal Prof. Paulo Freire: à coordenadora Marinan Pimentel Macêdo, à professora do 2º ano Mariglene Jatobá Vieira de Oliveira e ao professor do 5º ano, José Pereira Correia e a uma professora substituta na turma do 3º ano da escola Silvestre Péricles. Sem vocês, as práticas não teriam sido possíveis. Jamais esquecerei da boniteza que foi vê-los/as, em especial, os/as educadores/as, perguntando com as crianças e compartilhando vivências.

Ao estudante de Psicologia José Adilson Pereira Barbosa que, à época, estava estagiando na escola Silvestre Péricles e colaborou enormemente com a feitura das práticas. Ao ser perguntado sobre “qual é o interessante na temática Filosofia com crianças”, ele escreveu: “ajudar a refletir sobre o contexto da própria realidade”. Conseguiu!

A cada criança com quem perguntei e ouvi nas seis escolas em que esse estudo foi recebido. Obrigada por ter me deixado participar um pouquinho de sua vida menina.

A cada criança das escolas Prof. Paulo Freire, Silvestre Péricles e Nossa Senhora Aparecida, que participou desse estudo, autoras da *filosofia menina*. Obrigada pela partilha dos seus quintais, da vida. Por serem escola para outras escolas.

Aos profissionais de saúde mental, sem os quais eu não teria conseguido recuperar a lucidez e escrever: Psiquiatra Carlos Lessa, Psicólogo Luis Carlos, Psicóloga Thais Caetano e a Psicóloga Arianny Cavalcante.

Aos professores Rosa Dias e Miguel Angel de Barrenechea, pela generosa leitura da primeira versão deste texto.

Ao professor Walter Matias, pela generosidade, força e empatia com quem está sempre começando. Por todo trabalho desenvolvido no curso de Filosofia da UFAL e do Programa de Pós-Graduação em Educação desta universidade. Por ter me apresentado à temática filosofia para crianças. Por ter sido a segunda pessoa a me incentivar a fazer este doutorado ou qualquer outro, pela confiança que tem em meus sonhos. Quero-te muito bem e para sempre!

Aos servidores técnicos da UERJ que, do portão às suas dependências internas, ajudaram direta e indiretamente na materialização deste estudo.

Às professoras Lígia Maria Aquino, Ana Maria Mignot e Míriam Soares Leite, pela generosidade diante do ano conturbado que a UERJ e todas nós passamos em 2017.

Ao orientador Walter Omar Kohan por ter me dado tempo e espaço. Pela confiança no meu trabalho nas escolas com as crianças de minha terra.

À banca examinadora Jason Ferreira Mafra, Lígia Maria de Aquino, Maria Reilta Dantas Cirino e Walter Matias Lima, pela generosidade em aceitar o convite para participar deste exercício.

Ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UERJ que, através da professora Rosa Dias, me oportunizou cursar uma disciplina durante o primeiro semestre de 2017.

Ao Programa Pós-Graduação em Educação da UERJ, por continuar resistindo diante das sistemáticas tentativas de sucateamento dessa universidade no estado do Rio de Janeiro. Pelo pioneirismo e exemplo de resistência!

À universidade brasileira, pois são quatorze anos vivendo dentro de suas dependências como estudante. Não apenas agradeço, mas a honro. Especialmente a Universidade Federal de Alagoas e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, por terem alimentado o meu espírito e o meu corpo desde 2007. A UFAL e a UERJ são exemplos de universidades que resistem em prol da garantia de todos ao acesso à educação superior. Sem a universidade brasileira e as oportunidades que ela me trouxe, eu jamais seria quem sou hoje e quem continuarei sendo. A universidade brasileira tornou-se espaço, também, dos/as filhos/as da classe trabalhadora, porque tem servidores que trabalham incansavelmente para que a sociedade brasileira se desenvolva com menos desigualdades.

Por fim, agradeço e também honro às agências de pesquisas CAPES, CNPq e FAPERJ por terem me dado condições materiais para poder estudar com o mínimo de dignidade. Em tempos de negação do conhecimento científico e destruição dos nossos sonhos, é salutar o testemunho de que, sem o financiamento dessas agências, não teríamos filhos/as da classe trabalhadora fazendo pesquisa.



Que luz é essa  
Que vem lá do mar?  
É a Senhora das Candeias  
Mãe dos Orixás

Seu Adê resplandece  
Na lua cheia  
Glória ê ê glória  
Glória, mamãe sereia  
Glória ê ê glória  
Glória, mamãe sereia

Inaê por cima do mar prateou  
Por cima do mar mariou  
Por cima do mar incandiu  
Inaê por cima do mar prateou  
Por cima do mar mariou  
Por cima do mar incandiu

Eu pedi à mamãe que fizesse  
Do nosso amor uma prece de pescador  
Pra que nas esquinas da vida  
Você seja saída pro meu amor  
Mora

Mas se a tristeza tem mira  
Tua força me guia, meu caminho é o mar  
E que me lancem as pedras  
Yemanjá faz areia pra não machucar

Inaê por cima do mar prateou  
Por cima do mar mariou  
Por cima do mar incandiu  
Inaê por cima do mar prateou  
Por cima do mar mariou  
Por cima do mar incandiu

Eu tava sonhando acordada  
Mamãe sentou do meu lado e me falou  
Que aquela dor que doía  
Ia encontrar calma nos braços de outro amor

Paixão me fez marinheiro  
Fez do meu cais meu saveiro e me navegou  
Saí cantando vitória  
Tristeza virou história de pescador

[...]

Ê nijé nilé lodô  
Yemanjá ô  
Acota pê lê dê  
Iyá orô miô

Ê nijé nilé lodô  
Yemanjá ô  
Acota pê lê dê  
Iyá orô miô

(Mariene de Castro)

Voltemos à minha Terra [...]. Quando falo em minha Terra não me refiro apenas às belezas do Rio, da Bahia de Guanabara, do Cristo Redentor, das quedas d'água de que o Brasil é tão pródigo, das praias do Nordeste, de suas águas mornas, da Amazônia, dos Estudos de Villa Lobos, da música de Carlos Gomes, da arte do Aleijadinho, do samba e de suas Escolas, do Carnaval, da música popular, do futebol, da arte da pintura, de Brasília, de sua ciência. Refiro-me também à fome de milhões, à miséria aviltante, às crianças assassinadas, à desordem estabelecida, ao engodo, ao autoritarismo sempre presente, à violência que se multiplica. Da *guerra* de classes em todo o país, talvez, demasiado contundente no Rio. Guerra de classes que oculta e confunde uma *luta de classes* que se frustrou. Isso tudo é minha Terra também. E diante de nada disto posso cruzar os braços, indiferente. A Terra de meu sonho é a minha Terra livre desses horrores.

*Paulo Freire*

## RESUMO

SILVA, Carla Patrícia da. *Exercícios de curiosidade menina: perguntar com crianças*. 2021. 359f. Tese (Doutorado) em Educação – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021

*Exercícios de curiosidade menina: perguntar com crianças* não é somente um estudo de tese, mas é, especialmente, um elo que me conecta às crianças de escolas públicas de minha terra. É parte da realização de um sonho iniciado há doze anos e construído em três escolas públicas municipais, localizadas em áreas populares de Maceió/AL, com meninos e meninas do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental ao longo do ano letivo de 2018. Trata-se de vivenciar o ato de perguntar através de um conjunto de fragmentos que colocam a infância de meninos e meninas populares no centro da nossa ocupação. Disso decorre que a infância de meninos e meninas oportunizou perguntar meninamente, no mundo da escola alagoana, através de fragmentos próximos aos seus contextos geográficos e topográficos, os quais nomeamos de *palavras geradoras* de pensamentos movidos por alguns fragmentos de vidas meninas: *lagoa, pesca, lixão mar/praias, quintal e pensamentos*. Em vista disso, a infância de meninos e meninas alagoanas como filosofia menina é exercício filosófico que se meniniza, porque insere fragmentos da vida de meninos e meninas narrados por eles mesmos e pensados por todos, num lugar central da atividade dialógica. Ao lado desse conjunto de fragmentos, dialogamos com a infância do educador pernambucano Paulo Freire já em outro tempo, o do adulto, porém, “menino conectivo”. A infância de Paulo Freire sugere-nos que esse tempo menino é o que nos conecta, em qualquer tempo, às raízes do nosso quintal. Essa observação, oriunda das primeiras vivências da vida do menino Paulo Freire, levou-nos a perguntar, considerando o diálogo com a própria história da vida menina das crianças que encontramos semanalmente em escolas da capital alagoana: Por que perguntar com crianças de escolas públicas em áreas populares de Maceió/AL? Por que fragmentos da história de vidas meninas são importantes numa prática perguntadora? O que torna essa prática, construída com crianças, filosofia menina? Que condições dialógicas conectam meninas e meninos à curiosidade e às perguntas tão necessárias à atividade filosófica e à pedagogia freireana? Isso posto, esta tese não é uma expectadora da infância de crianças nas três escolas públicas municipais da capital alagoana onde as vivências ocorreram como se discorresse *para* ou *sobre* elas, uma vez que ela também é fruto das opções e narrativas aqui apresentadas. Dessa maneira, *exercícios de curiosidade menina: perguntar com crianças* traz marcas de uma educação nordestina, alagoana, e mostra que os meninos e meninas pensam da maneira como pensam os seus fragmentos, devido, também, à relação com os fragmentos de sua infância cronológica. Diante disso e das condições adversas presentes nas escolas que acolheram este estudo, é possível perguntar meninamente em escolas públicas municipais de Maceió/AL, quando alguns fragmentos próximos das vivências da infância popular são o “conteúdo” da prática.

Palavras-chave: Infância. Meninos e meninas. Filosofia menina. Paulo Freire. Escolas públicas de Maceió/AL.

## ABSTRACT

SILVA, Carla Patrícia da. *Practices of curiosidade menina: asking questions with kids*. 2021. 359f. Tese (Doutorado) em Educação – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021

*Practices of curiosidade menina: asking questions with kids* is not just a thesis study, but it is especially a link that connects me to public school children in my homeland. It is part of the realization of a dream started twelve years ago and built in three municipal public schools located in popular areas of Maceió/AL with boys and girls from the 2nd to 5th grades of Elementary School throughout the 2018 school year. It is about experiencing the act of asking through a set of fragments that place the childhood of popular boys and girls at the center of our occupation. It follows that the childhood of boys and girls provided the opportunity to ask in a “kid-ish” way in the world of Alagoas school through fragments closer to their geographical and topographical contexts which we named *thought-generating words*, moved by some fragments of kidly lives: *lagoon, fishing, dumping grounds, sea/beaches, yard and thoughts*. In view of this, the childhood of boys and girls from Alagoas as a kidly philosophy is a philosophical exercise that becomes kidly because it inserts fragments of the lives of boys and girls, narrated by them and thought by everyone, in a central place of dialogical activity. Alongside this set of fragments, we dialogue with the childhood of Pernambuco educator Paulo Freire in another time, that of the adult, however, “connective kid”. Paulo Freire's childhood suggests to us that this kidly time is what connects us at any time to the roots of our backyard. This observation, coming from the first experiences of the kid Paulo Freire's life, led us to ask, considering the dialogue with the history of the kidly life of children that we meet weekly in schools in the capital of Alagoas: Why ask with children from public schools in popular areas of Maceió/AL? Why are fragments of the history of kidly lives important in a questioning practice? What makes this practice built with children a kidly philosophy? What dialogical conditions connect girls and boys to the curiosity and questions that are so necessary for philosophical activity and Freire's pedagogy? That said, this dissertation is not a mere spectator of the childhood of children in the three municipal public schools in the capital of Alagoas, where the experiences occurred, as if it spoke *to them* or *about them*, since it is also the result of the options and narratives presented here. In this way, *Kidly curiosity exercises: asking with children* brings marks of a Northeastern, Alagoas education, and shows that boys and girls think the way they think about their fragments, also, due to the relationship with the fragments of their chronological childhood. Given this and the adverse conditions present in the schools that hosted this study, it is possible to ask kidly in municipal public schools in Maceió/AL, when some fragments close to the experiences of popular childhood are the “content” of the practice.

Keywords: Childhood. Boys and girls. Kidly philosophy. Paulo Freire. Public schools in Maceió/AL.

## RÉSUMÉ

SILVA, Carla Patrícia da. *L'exercice de curiosidade menina: l'action de questionner avec les enfants*. 2021. 359f. Tese (Doutorado) em Educação – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021

*L'exercice de curiosidade menina: l'action de questionner avec les enfants* n'est elle seulement une étude de thèse, mais aussi, et même spécialement un lien selon lequel je me connecte aux enfants des écoles publiques de mon lieu d'origine. Elle fait partie d'un rêve qu'a débuté y a t'il douze ans, construit dans trois écoles publiques municipales situées aux régions populaires de la ville Maceió/AL avec les filles et garçons du deuxième au cinquième année de l'École Primaire, toute au long de l'année scolaire 2018. S'agit-il de expérimenter l'action du questionnement à travers l'ensemble de fragments qu'y posent l'enfance les garçons et les filles populaires au centre de notre sujet. Il s'ensuit que l'enfance des garçons et des filles leur offriraient demander comme les enfants dans le monde de l'école de Alagoas à partir des fragments de proximité aux contextes géographiques et topographiques auxquels nous nommons *paroles génératrices* de la pensée mis à jour pour quelques fragments aux vies d'enfances: *lagune, pêche, dépotoir, mer/plage, arrière-cour et pensées*. Au vu de cela, l'enfance des garçons et des filles d'Alagoas selon le paradigme de l'enfance philosophique est un exercice philosophique que va vers l'enfance, en tant que fait l'insertion des fragments de vie des garçons et des filles raconté par les enfants mêmes, et pensée par toutes et tous dans un lieu central de l'activité dialogique. À côté de cet ensemble des fragments on dialogue avec l'enfance du maître de Pernambuco Paulo Freire, déjà dans un autre temps, lui de l'adulte, même si "garçon connecté". L'enfance de Paulo Freire nous a suggérer que ce temps "garçon" est-il notre connexion à tout moment aux racines de notre cour. Cette observation dérivée des premières expériences dans la vie de Paulo Freire, nous a inquiéter à interroger par rapport au dialogue avec la propre histoire de vie d'enfance des écoliers que nous avons rencontré semestriellement aux écoles à la capitale d'Alagoas: Pourquoi questionner avec les enfants aux écoles publiques situées dans les régions populaires de Maceió/AL? Pourquoi fragments d'histoires des vies à l'enfance sont elles importantes dans une pratique du questionnement? Qu'est-ce que transforme cette pratique construite avec des enfants en philosophie à l'enfance? Quelles sont les conditions dialogiques qui relient filles et garçons à la curiosité et aussi aux questions nécessaires à l'activité philosophique et à la pédagogie freirienne? À ces mots, cette thèse n'est pas une spectatrice de l'enfance des enfants à trois écoles publiques municipales de la capitale d'Alagoas où les expériences se découlent comme si elles ont envisagé *vers* ou *sur* elles, une fois qu'elle est aussi le fruit des options et récits démontrés dans notre travail. À partir de ça, *les exercices de curiosité d'enfance* démontraient les traces d'une éducation caractérisée par le nord-est, l'Alagoas, et remarque que garçons et filles pensaient de la même manière telle que ses fragments, dû également, au rapport avec les fragments de son enfance chronologique. Finalement et dans des conditions adverses présents aux écoles municipales de Maceió/AL, au moment où quelques fragments à proximité des expériences de l'enfance populaire sont le "contenu" de la pratique.

**Mots-clés:** Enfance. Garçons et filles. Philosophie à l'enfance. Paulo Freire. Écoles publiques de Maceió/AL.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1-	Introdução à coragem da rebeldia: filosofia menina	15
Figura 2-	A infância de crianças alagoanas e sua geografia: um reencontro com o quintal da escola	33
Figura 3-	Paulo Freire com meninos	91
Figura 4-	Curiosidade menina no quintal da escola	101
Figura 5-	A concretude dos quintais de escolas públicas municipais em Maceió/AL	172
Figura 6-	Localização territorial do estado de Alagoas no mapa do Brasil	203
Figura 7-	Vida	222
Figura 8-	Filosofia?!	236
Figura 9-	Fragmentos do quintal da escola	239
Figura 10-	Filosofia precisa ter paciência	266
Figura 11-	Vida	274
Figura 12-	O pensamento é uma coisa da vida da gente	284
Figura 13-	O que a lagoa tem a ver com o pensar?	285
Figura 14-	Tentando criar palavras	288
Figura 15-	Pescola: pescadores mentais – o autor da ideia	291
Figura 16-	Pesca de pensamentos	293
Figura 17-	Palavras que são a vida da gente	294
Figura 18-	Palavras inventadas?	302
Figura 19-	É como se a nossa vida fosse igual ao mar	305
Figura 20-	Brinca sim quando joga a rede	307
Figura 21-	A palavra vivenciada: lixo	310
Figura 22-	O lixo ajuda a viver	314
Figura 23-	A infância e sua geografia	319
Figura 24-	O que a infância popular ensina e aprende quando pergunta através dos seus quintais, da sua geografia?	322
Figura 25-	Procurando palavras geradoras no quintal da escola	323
Figura 26-	As pessoas fazem parte da natureza	326

## SUMÁRIO

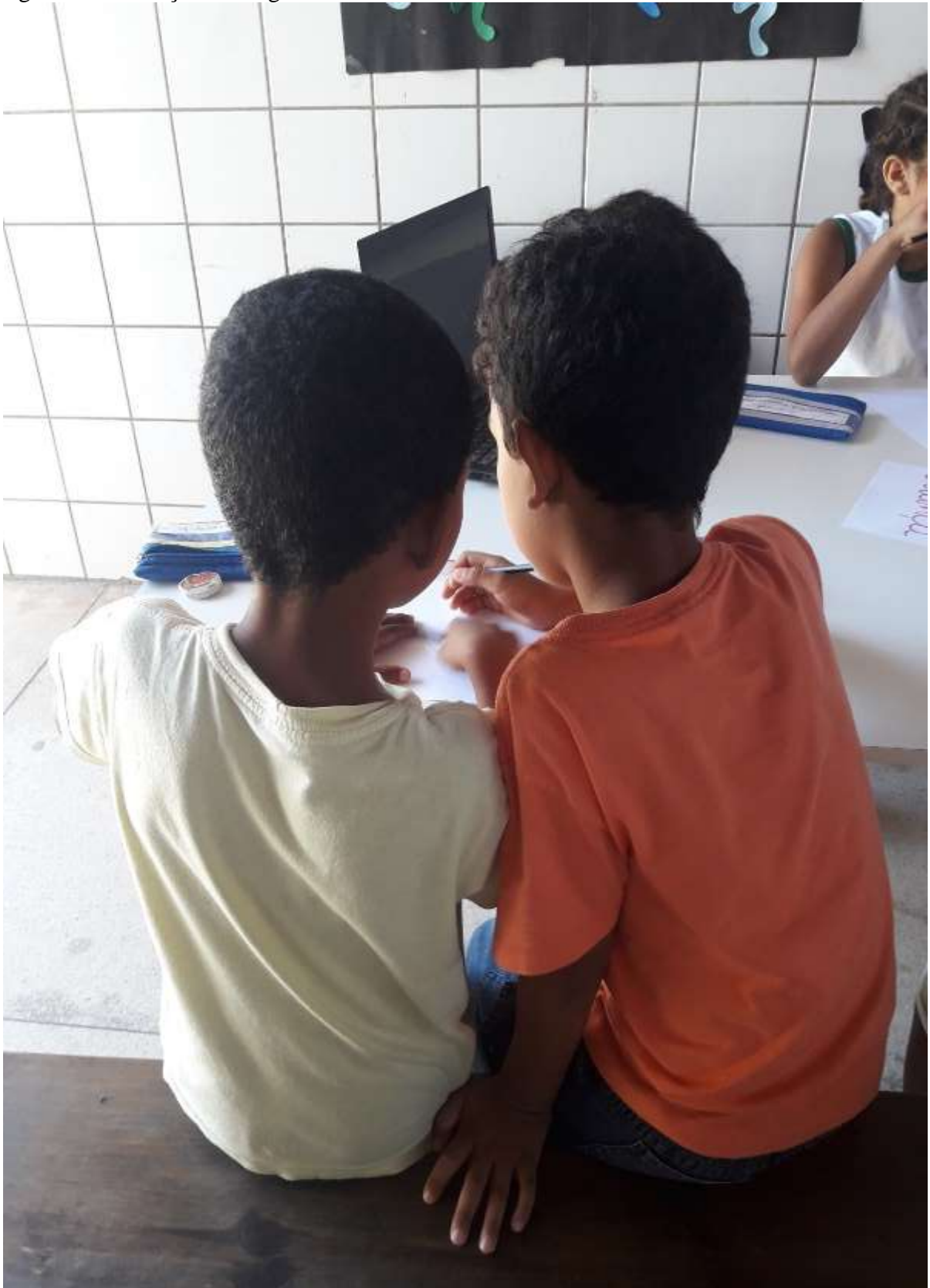
	<b>INTRODUÇÃO À CORAGEM DA REBELDIA: FILOSOFIA MENINA</b> .....	15
1	<b>QUINTAL I: PAULO FREIRE, UM CONVITE À INFÂNCIA</b>	34
1.1	<b>Infância revolucionária</b> .....	34
1.2	<b>Paulo Freire: infância que educa</b> .....	46
1.3	<b>Infância conectiva</b> .....	59
1.4	<b>Menino conectivo em conexão com crianças</b> .....	78
1.5	<b>Práticas perguntadoras da vida menina na escola pública</b> .....	94
2	<b>QUINTAL II: APRENDENDO A PERGUNTAR COM OUTROS QUINTAIS</b> .....	202
2.1	<b>Aprender a olhar com as crianças: “eu não tenho filosofia, tenho sentidos...”</b> .....	102
2.2	<b>O ato de pensar com outros quintais: algumas palavras</b> .....	111
2.3	<b>Filosofia e crianças</b> .....	116
2.4	<b>Sobre filosofar com crianças em escolas públicas: “pensar é não compreender...”</b> .....	122
2.5	<b>A experiência de filosofar com crianças em escolas públicas: gestos</b> .....	142
2.6	<b>Filosofia com crianças: cenas de experiências em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (ARGENTINA): do comum ao que difere</b> .....	148
2.7	<b>Em escola pública de Duque de Caxias/RJ: Dialogar, conversar e experienciar o filosofar na escola pública: encontros e desencontros</b> .....	160
3	<b>QUINTAL III: O QUINTAL DA FILOSOFIA MENINA: “A-LA, A-LA. A-LA. ALAGOAS”</b> .....	173
3.1	<b>Do concreto ao concreto, “minha Terra não é, afinal, uma abstração”</b> .....	173
3.2	<b>Inspiração da prática perguntadora</b> .....	174
3.3	<b>Filosofia menina e o ato de perguntar</b> .....	182
3.4	<b>Aprender e ensinar a escrever e ler mundos através do próprio quintal</b> .....	191
3.5	<b>Um pequeno desenho da Educação Fundamental em Alagoas</b> .....	202
3.6	<b>A escola pública municipal alagoana: lugar de bem querer e inspiração filosófica</b> .....	208
3.7	<b>O convite à filosofia menina, os encontros com as escolas</b> .....	214
3.8	<b>O início e desenvolvimento das práticas nas escolas</b> .....	220
3.9	<b>Um desenho das escolas públicas: quintal da construção da filosofia menina</b> .....	228
4	<b>QUINTAL IV: FILOSOFIA MENINA: “— AQUI É UM QUINTAL ONDE EU PASSO A MINHA INFÂNCIA”</b> .....	137
4.1	<b>Um quintal de quintais</b> .....	137
4.2	<b>Filosofia?! E menina?! Com Paulo Freire?!</b> .....	241
4.3	<b>Filosofia menina, “porque eu não sei explicar nada”</b> .....	249
4.4	<b>O ato de perguntar em exercício</b> .....	251
4.5	<b>“A gente pergunta pra saber”</b> .....	266

4.6	<b>“O pensamento é uma coisa que a gente pode pensar. É uma coisa da vida da gente...”</b> .....	273
4.7	<b>Perguntar a partir dos pensamentos construídos pelas crianças</b> .....	279
4.8	<b>Lagoa de pensamentos</b> .....	283
8.8.1	<u>Pescola: escola de pescadores mentais</u> .....	289
4.8.2	<u>“Eu tive uma dúvida na pesca. Eu pesco. Eu gosto de pescar, mas eu nunca tive a escolha de perguntar por que a pesca é boa”</u> .....	293
4.8.3	<u>Perguntando através de fragmentos da vida menina de origem popular</u> .....	306
4.8.4	<u>O quintal e a infância das crianças: escolas</u> .....	316
	<b>CONCLUSÃO: EXERCÍCIOS DE CURIOSIDADE MENINA</b> .....	327
	<b>REFERENCIAS</b> .....	335
<b>APÊNDICE A-</b>	<b>Autorização da Secretaria Municipal de Educação de Maceió/AL para o convite das escolas municipais</b> .....	342
<b>APÊNDICE B-</b>	<b>Levantamento das escolas públicas feito junto à Secretaria Municipal de Educação de Maceió/AL</b> .....	343
<b>APÊNDICE C-</b>	<b>Carta para a apresentação do estudo na Escola Municipal Silvestre Péricles</b> .....	346
<b>APÊNDICE D-</b>	<b>Carta para a apresentação do estudo na Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida</b> .....	347
<b>APÊNDICE E-</b>	<b>Carta para a apresentação do estudo na Escola Municipal Prof. Paulo Freire</b> .....	348
<b>APÊNDICE F-</b>	<b>Autorização da Escola Municipal Silvestre Péricles</b> .....	349
<b>APÊNDICE G-</b>	<b>Autorização da Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida</b> .....	350
<b>APÊNDICE H-</b>	<b>Autorização da Escola Municipal Prof. Paulo Freire</b> .....	351
<b>APÊNDICE I-</b>	<b>Carta-Convite à filosofia com crianças</b> .....	352
<b>APÊNDICE J-</b>	<b>Formulário para estudantes voluntários/as</b> .....	353
<b>APÊNDICE K-</b>	<b>Termo de assentimento de participação das crianças</b> .....	354
<b>APÊNDICE L-</b>	<b>Fragmentos no quintal da escola Prof. Paulo Freire</b> .....	356



## INTRODUÇÃO À CORAGEM DA REBELDIA: *FILOSOFIA MENINA*

Figura 1- Introdução à coragem da rebeldia: filosofia menina. Escola Prof. Paulo Freire, 2018.



Fonte: a própria autora.

Aquele mundo se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. Os “textos”, as “palavras” e as “letras” daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros – o do sanhaçu, o do olha-pro-caminho-que-vem, o do bem-te-vi, o do sabiá; na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; as águas da chuva brincando de geografia; inventando lagos, ilhas, rios, riachos. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam também no assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores – das rosas, dos jasmims –, no corpo das árvores, na casca das frutas [...]. Foi nesse tempo, possivelmente, que eu, fazendo e vendo fazer, aprendi a significação da ação de amolengar (FREIRE, 2005a, p. 13, aspas do autor).

— Engraçado! Porque antes de hoje eu não pensava porque a pesca é boa!  
(Um dos meninos na escola Silvestre Péricles, 2018)<sup>1</sup>.

— O mar é como a vida da gente!  
(Um dos meninos na escola Nossa Senhora Aparecida, 2018).

Por que perguntar com crianças de escolas públicas em áreas populares de Maceió/AL? Meninas e meninos de escolas públicas, localizadas em áreas populares de grandes ou dos pequenos centros urbanos, são interlocutores/as extraordinários/as, não somente pela boniteza ou feiúra dos seus contextos geográficos e existenciais que dão o que pensar, mas também pela maneira como podem pronunciar quando convidados/as a pensar fragmentos de seus contextos, perguntando através de palavras oriundas deles, isto é, esses meninos e meninas oportunizam pensar meninamente no mundo da escola, à medida que perguntam e respondem através de palavras familiares aos seus contextos. Portanto, como um exercício filosófico e educador, são inseridos fragmentos da vida de meninos e meninas num lugar central da atividade dialógica, ou seja, os “fragmentos de mundo com que as crianças brincam, por exemplo”, (FREIRE; GUIMARÃES, 1982a, p. 47).

Assim como a pergunta inaugural, a pergunta “por que fragmentos da história de vidas meninas são importantes numa prática perguntadora” é pensada através dos encontros com crianças em três escolas públicas da capital alagoana. Essa pergunta é significativa para esse estudo porque entendemos que “a localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo (FREIRE, 1992, p. 85-86).

A esses encontros damos o nome de *filosofia menina*, a qual é traduzida em palavras, textos, contextos “banhados” de rios e mares alagoanos, de saberes encarnados no vocabulário da vida cotidiana e no modo de vida de meninos e meninas maceioenses, os quais dão sentido

---

<sup>1</sup> Todas as transcrições que inauguram os quintais ou subdivisões dos quintais e são localizadas através das escolas públicas municipais Prof. Paulo Freire, Nossa Senhora Aparecida e Silvestre e Péricles seguidas do ano 2018, são reflexões feitas pelas crianças e/ou pela pesquisadora construídas durante as práticas.

à outra pergunta: o que torna a prática perguntadora, construída com crianças, filosofia menina? Perguntar, através de alguns fragmentos próximos aos meninos e meninas que estudam em escolas localizadas em bairros populares, é essencial para que possam se ver igualmente parte das palavras e textos que escrevem, ditadas<sup>2</sup> e escritas pelo/a professor/a. *Filosofia menina* é constituída por perguntas, palavras, escolas públicas maceioenses, cujo objetivo é provocar o exercício permanente de perguntas pelos fragmentos da vida menina. *Filosofia menina*, similarmente à pedagogia dialógica de Paulo Freire, ocupa-se da “boniteza de ser gente”.

No caso dos “exercícios de curiosidade menina”, não se trata, desde esse entendimento educativo com crianças de escolas públicas em áreas populares, de ensinar a professores e professoras a como alfabetizar crianças, uma vez que não sou pedagoga e nem professora de crianças<sup>3</sup>. Diante de uma aparente não legitimidade que possa sugerir a impossibilidade desse estudo, pensar nesse terreno e propor outra perspectiva de ocupar a escola mediada pela pergunta e fragmentos da vida menina, tendo infâncias cronológicas como interlocutoras, o educador pernambucano Paulo Freire, o qual, no início dessa introdução nós vimos retomar fragmentos de seu primeiro quintal de menino do Recife/PE, antecipando, através desses fragmentos, o sentido de sua prática educadora no texto *A importância do ato de ler* (2005a), jamais foi educador de crianças. Contudo, apesar de ter se ocupado, durante a maior parte de sua vida, da formação de jovens e adultos trabalhadores do campo e da cidade, não ter alfabetizado crianças jamais foi um impedimento para que, nos momentos que pôde pensar a infância e a educação de crianças em escolas de áreas populares, sugerisse alguns princípios educativos e filosóficos para que crianças, assim como ele, tivessem uma alfabetização que considerasse a infância e sua origem social, as primeiras palavras vividas e aprendidas, através do quintal delas, as quais as encarnam.

Conforme Paulo Freire (2005a, p. 20) propõe, os fragmentos de mundo, ou seja, “as palavras do Povo, grávidas de mundo”, são essenciais na formação de cada pessoa ao entrar no mundo das palavras de sua língua oficial. Nesse aspecto, Paulo Freire não tem a intenção de prescrever como professores e professoras devem alfabetizar crianças, uma vez que jamais se ocupou em teoria e prática dessa dimensão educativa, como mencionamos. Igualmente jamais foi um impositor de como as pessoas deveriam ser educadas, porém um pensador das mazelas

---

<sup>2</sup> Essa palavra, nesse contexto, não se refere à postura autoritária, ou seja, de alguém que ordena algo para que os outros o obedeçam simplesmente, mas a uma prática pedagógica ainda comum em escolas primárias que é a professora ou professor dizer palavras para que crianças reproduzam no caderno.

<sup>3</sup> Apesar de não ser pedagoga de formação acadêmica, fui professora de crianças do 2º ao 5º ano em escola privada no município de Maceió/AL de 2009 a 2014. Nessa escola, havia Filosofia como disciplina desde o 2º até o 9º ano do Ensino Fundamental.

históricas e sociais de seu país, as quais negaram o direito de muitos brasileiros e brasileiras não somente terem educação digna, e sim de deterem educação, como os/as jovens e adultos/as que ajudou a alfabetizar. Entretanto, devido à leitura crítica que faz do mundo escolar, Paulo Freire convida professores e professoras a colocarem atenção no fato de que as palavras do mundo particular, e comuns aos/as alfabetizados/as, são anteriores ao das palavras decodificadas e possuem grande valor alfabetizador, educativo e político. É nessa direção que o educador pernambucano reivindica e sugere a construção de uma *pedagogia da pergunta*<sup>4</sup> em que, exercitada com crianças através de seus fragmentos, para esse estudo, além dos já mencionados, tem grande valor filosófico.

A esse respeito, no artigo “Educação: o sonho possível” (1982b), que compõe o livro *Educador: vida e morte*, Paulo Freire compartilha certa tristeza pedagógica por não ter compartilhado, durante sua formação, da vida escolar de crianças. Acerca desse sentimento, escreve: “[...] eu tenho uma grande deficiência, um grande vazio em minha prática de professor: eu nunca fui professor primário. [...] eu nunca tive experiência direta com crianças, nunca alfabetizei crianças” (FREIRE, 1982b, p. 93).

Paulo Freire (1982a) já havia relatado essa tristeza no volume 1 de *Educação: diálogos* (1982a) ao amigo, de geração diferente da sua e professor de escola primária, Sérgio Guimarães. Portanto, anteriormente a esse artigo, desenvolve um pouco mais esse sentimento que deriva da ausência da convivência dialógica com crianças em escolas, no momento em que Sérgio Guimarães relata alguns conflitos pelos quais passou com crianças em escolas primárias. Desde o lugar de atuação daquele que jamais passou por esse tipo de vivência escolar com crianças, o pernambucano justifica algumas razões de os conflitos em escolas públicas e primárias ocorrerem e sinaliza como a escola poderia redirecionar essa questão:

Eu não sei se tu concordarias comigo neste ponto, porque há uma prática tua nisso, e não há em mim. Em mim há a observação das práticas dos outros. Eu nunca fui professor primário, digo-te com tristeza, em áreas proletárias, em áreas populares. Mas a impressão que eu tenho, Sérgio, é a de que essa repressão da escola que está alheia, distante e cética em face da dor e da tristeza das crianças, essa repressão que vem acompanhada da rotulação criança-problema A, B, C e D, de um lado provoca mais medo; do outro, também rebeldia e rebelião. Em lugar de essa escola criar ou possibilitar a compreensão – nessas crianças e adolescentes – da necessidade de mudar, essas escolas ajudam ou estimulam a pura rebeldia, a pura rebelião das crianças em torno da vida, em torno delas – delas, escolas (FREIRE; GUIMARÃES, 1982a, p. 97).

---

<sup>4</sup> Termo usado por Paulo Freire e Antonio Faundez no texto *Por uma pedagogia da pedagogia* (1985) e problematizado ao longo deste estudo de modo a evidenciar que o ato de perguntar não é somente especulativo.

O conflito, necessário aos espaços democráticos, é transformado em autoritarismo que inibe, nas crianças, o gosto pelos encontros como as aulas e a escola. Isso tem relação com a maneira pela qual as escolas costumam se relacionar com a vida das crianças. Paulo Freire (1982a) parece sugerir que a fragilidade dessa relação só poderá ser minimizada quando a escola se aproximar dialogicamente das crianças através de seus contextos.

É a ausência de diálogos atravessados pela realidade delas que gera a rebeldia, consequência do medo, aponta Paulo Freire (1982a). Por outro lado, apesar dessa lacuna, levou, para a educação de jovens e adultos trabalhadores e trabalhadoras, uma condição educativa sem a qual é impossível uma formação e mudança revolucionárias em qualquer idade: a infância ou uma certa maneira de ler o mundo de onde decorrem a curiosidade e perguntas, ambas construídas *na* e *com* a vida de pessoas historicamente oprimidas, destituídas de garantias fundamentais como educação, moradia, saúde, lazer, entre outros direitos. Ao professor e à professora, no texto que fala *Sobre educação*, cuja reflexão é mediada por *diálogos* com um professor de escola primária, Paulo Freire diz o seguinte: “Esse é um chamamento que eu faço aos educadores que nos leiam amanhã: cumpramos o nosso dever de desocultadores da realidade e assumamos o papel de ‘problemas’” (FREIRE; GUIMARÃES. 1982a, p. 99, aspas dos autores).

Na carta 11 de *Cartas à Cristina* (2015a, p. 147), encontramos relatos de Paulo Freire a respeito da sua compreensão da educação escolar de crianças populares:

A aprendizagem dos educandos tem que ver com as dificuldades que eles enfrentam em casa, com as possibilidades de que dispõem para comer, para vestir, para dormir, para brincar, com as facilidades ou com os obstáculos à experiência intelectual. Tem que ver com a saúde, com seu equilíbrio emocional. A aprendizagem dos educandos tem que ver com a docência dos professores e professoras, com sua seriedade, com sua competência científica, com sua amorosidade, com seu humor, com sua clareza política, com sua coerência, assim como todas estas qualidades têm que ver com a maneira mais ou menos justa ou decente com que são respeitados ou não.

Analisamos, portanto, que o cuidado com a educação de crianças, passa, necessariamente, pela formação daqueles e daquelas que convivem com as crianças, tanto em contexto familiar quanto educacional, pois, segundo Euclides Redin conceitua “educação e infância”, no *Dicionário Paulo Freire* (2017, p. 138), “a educação infantil exige rigorosidade, exige profissionais especificamente formados, que não se confundam com as relações familiares de parentesco, mas também não incluem rupturas na alegria de viver numa e noutra”. Portanto, as preocupações com as crianças dizem respeito, uma vez que pais e mães são

trabalhadores assalariados, às necessidades materiais, intelectuais e emocionais delas, igualmente à formação crítica dos/as professores/as.

As biografias *Paulo Freire: uma biobibliografia* (1996) e *Paulo Freire: uma história de vida* (2006) trazem muitos e densos relatórios que mostram essas preocupações em torno de crianças e como as formações para cuidar das condições apontadas eram orientadas por ele, o que mostra que há o entendimento de que a forma de vida que as crianças levam interfere na vida delas em sua totalidade. É por esses aspectos que a contribuição de Paulo Freire é significativa à reflexão em torno da infância e da educação de crianças, especialmente as de escolas públicas em áreas populares brasileiras. Sobre essa relação educadora de Paulo Freire com crianças e a infância, fica a pergunta, já levantada por Kohan (2020, p. 87): “[...] como alguém que se preocupou obstinadamente por alimentar a infância dentro de si, que habita a infância para além da sua própria idade, não poderia ter nada a nos dizer sobre a educação da infância?”.

Atento à realidade material, dividindo vivências e experiências educativas com muitas pessoas e de muitas idades, lugares, classes sociais, Paulo Freire construiu e propôs um projeto político educacional que mudou a vida de muitas pessoas do povo, pressupondo que a leitura do mundo e da palavra presente nos contextos, compartilhados através do diálogo horizontal com o oprimido, são condições existencial e material que não devem ser ignoradas em contextos de ensino. Por conseguinte, é aí que se encontra a razão objetiva que explica a crescente radicalidade de suas ações e opções.

A respeito da necessária coerência pedagógica encontrada na vida e obra de Paulo Freire, com a qual partilhamos ao longo desse estudo, em “Educação: o sonho possível” (1982b) possuímos o seguinte: “[...] o que é preciso saber ao me estudarem (perdoem-me esta falta de humildade), é como eu pratico a minha educação, e não o que eu escrevi apenas” (FREIRE, 1982b, p. 98), e completa sobre o que são os seus livros, sua obra: “[...] mesmo considerando-se todos os livrinhos que eu escrevi até hoje, eles são relatórios de práticas, porque se há uma coisa difícil para mim, é escrever sobre o que eu não faço” (ibidem, p. 98).

Essa postura pedagógica engajada e sempre atenta aos inícios, defendida e vivida por Paulo Freire (2003, p. 78), fica mais evidente na maneira como passou a pensar e a escrever a partir do fim do seu exílio em 1980. “Estou sempre no começo, como você”, diz ao amigo Myles Horton em *O caminho se faz caminhando* (2003).

Esse estudo é parte de um começo nascido não com esta tese, mas nos primeiros meses de 2009, em dias solares, como costumeiramente são os dias na capital alagoana, dentro de uma

pequena escola privada de Ensino Fundamental concomitantemente à Licenciatura em Filosofia na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). “Exercícios de curiosidade menina: perguntar com crianças” é um estudo que tem apreço pelos inícios não porque é um sonho anterior a esta tese ou porque pergunta com infâncias cronológicas maceioenses, mas por, ao perguntar com essas infâncias, não buscar ensiná-las coisa alguma, e sim porque, encontrando-as semanalmente, perguntando com elas, tem aprendido a ocupar escolas públicas alagoanas e a perguntar nelas, considerando indispensáveis a uma certa maneira de pensar dialogando pelo gosto ao exercício de perguntar com crianças, que nomeamos *filosofia menina*, alguns fragmentos comuns à vida de cada uma. Em vista disso, no nosso início, há o pressuposto de que, ao perguntar com meninos e meninas em escolas de áreas populares, o que movimenta as perguntas e os sonhos nas nossas práticas são os “textos”, as “palavras”, as “letras” dos contextos próximos a essas crianças.

Por onde começar ou por onde começamos esses exercícios?! É na sabedoria de vidas meninas, mais precisamente nessa escola chamada vida<sup>5</sup>, que fazendo e vendo fazer, pensando e ouvindo pensar, “exercícios de curiosidade menina: perguntar com crianças” tornou-se a nossa segunda tentativa<sup>6</sup> filosófica de pensar com crianças alagoanas o seu primeiro quintal<sup>7</sup>, de modo a construir reflexivamente e sensivelmente uma relação dialógica horizontal em escolas públicas localizadas em áreas populares de Maceió/AL e traduzidas nos quatro quintais desse estudo em palavras que também nomeamos – palavras geradoras de pensamentos por estarem intimamente ligadas às raízes naturais e existenciais das crianças com as quais vivenciamos algumas práticas reflexivas.

Pelo que nos fez pensar o que disse uma menina do 5º ano da escola Prof. Paulo Freire, “a filosofia nem sempre têm todas as respostas”, bem como um menino de 4º ano da escola Nossa Senhora Aparecida, ao afirmar que “o pensamento é uma coisa que a gente pensa. O pensamento é uma coisa que a gente pode pensar. É uma coisa da vida da gente...”, ocupamo-

---

<sup>5</sup> Inspiração advinda do texto *Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho* (2003).

<sup>6</sup> Minha dissertação de mestrado *Os enigmas de infância e experiências em uma escola pública da cidade de Maceió/AL: o que revelam?* Apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) em 2016.

<sup>7</sup> Identificar as partes deste estudo como “quintal” é uma maneira de trazer luz à uma especificidade local em que este estudo se inspira: o lugar onde a infância se encontra com ela mesma e aprende através de sua geografia. Quintal, assim, tem um sentido originalmente territorial. Portanto, é um espaço que está localizado nos fundos das casas simples, especialmente do interior de Alagoas, e é nele onde geralmente são cultivadas árvores, plantas e as crianças brincam enquanto os adultos conversam. Paulo Freire, por exemplo, faz reiteradas referências ao quintal de sua primeira casa em Recife/PE, lugar onde foi alfabetizado pelos seus genitores. O quintal é também onde a infância alagoana cria uma relação infantil com a sua própria infância. É nesse sentido que os quintais desse estudo são espaços de exercício de retorno à infância e da vivência do ato de perguntar com infâncias desde os seus quintais locais.

nos das seguintes perguntas: Por que perguntar com crianças de escolas públicas em áreas populares de Maceió/AL? Por que fragmentos da vida de crianças são importantes numa prática perguntadora? Que condições dialógicas conectam meninas e meninos aos seus fragmentos, à curiosidade e às perguntas? O que pensamos quando pensamos com crianças de escolas públicas em áreas distantes dos centros urbanos? Em resumo, nas palavras de Paulo Freire (2015a, p. 199), “[...] que fazer nos espaços precários de escolas brasileiras de áreas populares menosprezadas e discriminadas?”

A *filosofia menina*, que se pega percebendo “Engraçado! Porque antes de hoje eu não pensava por que a pesca é boa!”, não tem todas as respostas, como disse, mas sugere que a vida é fonte de pensamentos. Mas não qualquer vida. A vida da gente. Em outras palavras, Paulo Freire nos fala em sua *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, 1997) que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e a rejeição a qualquer forma de discriminação. É nesse sentido que *filosofia menina*, assim como a pedagogia de Paulo Freire, ocupa-se da “boniteza de ser gente”.

Somos sabedores de que essa maneira de pensar na escola com crianças, em especial das classes populares, não é majoritária, como escrevem os autores em *Crianças e Infâncias em Paulo Freire* (FASANO; SILVA, 2020, p. 59):

De forma geral, na cultura ocidental, o mundo adulto se autorreferencia, oprimindo e desqualificando outras formas de ser e estar no mundo. É preciso descentrar-se da leitura hegemônica adultocêntrica, identificando de uma maneira curiosa outros paradigmas de sentir, conceber e viver o(s) mundo(s). Embora imersos em um contexto real, concreto e historicamente construído e não ignorando os nossos condicionamentos, somos desafiados epistemologicamente a emergir de tal contexto para, com criticidade, compreender a existência de outras formas de conceber e representar o mundo, buscando interagir com elas.

Compreendendo que é fundamental participar e entender que existem várias formas de ler e representar o mundo, e a infância é mestra em mostrar isso, buscamos superar essa hegemonia secular. Portanto, as nossas perguntas e sinalizações geradas desse estudo, nossa modesta pretensão, a partir dos nossos inícios, ou seja, nossa formação acadêmica, trabalho com crianças em escola de Ensino Fundamental através da filosofia como disciplina, o trabalho feito ao longo do mestrado, escolhas teóricas e práticas, convidam professoras e professores a praticarem dois exercícios: outro tipo de relação pedagógica com crianças em escolas públicas, diferente do aprendizado da repetição, da passividade, da impotência, das certezas, da reprodução colonizadora, da ausência dos quintais e palavras da infância que continuam a ser, no fundo, ferramentas de reprodução das desigualdades cognitivas e sociais já conhecidas. O outro exercício que sugerimos diz respeito ao cultivo e ao exercício permanente de perguntas



construídas e dialogadas coletivamente, assim como através das narrativas das crianças e suas palavras oriundas de seus quintais.

Igualmente em *A importância do ato de ler* (2005a), outro importante texto cuja infância, oriunda da classe popular está presente, ao referir-se à alfabetização de jovens e adultos a qual considera a palavra deles, Paulo Freire (2005a, p. 31) escreve a respeito da impossibilidade de escrever texto sem contexto concreto: “Já não apenas fale a elas ou sobre elas, mas as ouça, para poder falar com elas”.

Acreditar nas crianças das escolas públicas Prof. Paulo Freire, Silvestre Péricles e Nossa Senhora Aparecida, na força do diálogo com elas, era uma certeza e um sentimento que tínhamos; razões que nos levaram a construir esse tipo de trabalho. A única alternativa que tínhamos antecipadamente e de maneira muito clara a respeito de nossa prática era que perguntas, construídas com as crianças ou por elas, seriam uma das nossas fundamentais ocupações. A partir desse entendimento, não é uma questão fundamental em nossas práticas assegurar o cognitivo, o “rigor” ou a “complexidade filosófica” dos diálogos durante os encontros semanais, uma vez que nos interessamos em construir uma relação dialogicamente gostosa e não autoritária ao conectar-nos com os quintais das crianças.

Esses aperreios foram considerados quando estávamos em contato com as crianças em contexto escolar, pensados posteriormente, bem como pela concordância desses em relação a alguns aspectos presentes na pedagogia freireana, os quais consideramos fundamentais no que fazemos. São eles: curiosidade menina, o ato de perguntar e diálogo com a própria história.

Os aspectos mencionados são considerados dentro das seguintes escolas públicas maceioenses: Prof. Paulo Freire com o 2º e 5º anos, Silvestre Péricles com crianças do 3º ano e Nossa Senhora Aparecida com as do 3º e 4º anos. No total, as crianças com as quais pensamos somam 82, quatro professoras, um professor e um estudante de psicologia que voluntariamente participaram das práticas, que foram fundamentais para o desenvolvimento delas. Com essas pessoas, procuramos perguntar através de fragmentos muito especiais para nós, que nomeamos palavras geradoras de pensamentos movidos pelas próprias vivências das crianças<sup>8</sup>: *lagoa, pesca, lixão e mar/praias*. Além dessas palavras, *quintal* e *pensamentos* apareceram contribuindo em pensar outras e elas mesmas.

A nossa compreensão da palavra originada no quintal das crianças é da palavra viva transformadora do que poderia ser um monólogo em diálogo. No prefácio da *Pedagogia do*

---

<sup>8</sup> Todas essas palavras geradoras não foram pensadas em todas as escolas e, portanto, com todas as crianças, uma vez que nem todas tinham contato com a *pesca* ou com *lagoas* ou *lixão* ou ainda *quintais*. Isso fica claro no *quintal* IV.

*Oprimido* (FREIRE, 2005b, p. 21), Ernani Maria Fiori sintetiza esse texto desde o sentido da alfabetização na pedagogia do oprimido. A respeito dessa pedagogia, escreve o autor: “A palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum [...]”.

Em comunhão a essa compreensão da palavra viva geradora de perguntas, no *Dicionário Paulo Freire* (2017, p. 300), Cristóvão Domingos de Almeida e Danilo R. Streck resgatam a razão do sentido das palavras do povo como recurso pedagógico indispensável tanto à formação quanto à transformação da vida dos educandos conforme está presente na pedagogia freireana. Nesse contexto, conceituam palavra ou palavração como a busca por aprender a ler e escrever dizendo a própria palavra. No caso deste estudo, a palavra do contexto da infância é uma curiosidade que mobiliza ao ato de perguntar *meninizando-se*<sup>9</sup>. Por conseguinte, o uso da palavra do educando como uma das principais ferramentas alfabetizadoras gera um tipo de educação contrária à bancária, que é o uso de palavreado desvinculado da ação, da vida de quem é alfabetizado ou da vida de quem pergunta. Por outro lado, a palavra do povo não pode ser uma imposição e nem doação, seja advinda do/a professor/a, pesquisadores/as ou de planos de governos.

Isso ocorre porque, conforme encontramos na obra de Paulo Freire, a relação pedagógica precisa ser amorosa, curiosa, atenta, o que é uma conquista conjunta, portanto, não autoritária e impositiva. É nesse sentido que, segundo os autores “[...] a palavra precisa ser conquistada amorosamente no permanente exercício de reflexão da prática” (2017, p. 300). Nessa acepção, o sentido da palavra, na obra de Paulo Freire, sintetiza “o caráter estético de seus escritos, distanciado tanto da linguagem burocratizada do academicismo quanto de um palavreado descompromissado com o interlocutor e com a realidade” (ibidem, p. 300).

Portanto, nos quatros quintais deste estudo, consideramos que é fundamental colocar atenção aos quintais, às palavras encarnadas no mundo vivido das crianças, sobretudo quando estamos dentro de certa maneira de filosofar com crianças na escola e, por isso, quando buscamos nos exercitar através da *pedagogia da pergunta* considerando vidas meninas como

---

<sup>9</sup> “Meninizar-me” (FREIRE, 2015a, p. 36) é um verbo ressignificado por Paulo Freire para referir-se ao ato de tornar-se menino novamente meninizando-se. Em um momento que brincou na neve chilena com seus filhos e filhas nos primeiros anos do exílio, Paulo Freire narra o sentimento desse momento através desse neologismo. Paulo Freire era um amante da Língua Portuguesa e, por isso, criava vários neologismos, que é a criação de palavras derivadas de palavras existentes, o que é muito comum em seu estilo educador. Essa palavra, portanto, quando pesquisada, é direcionada a textos de Paulo Freire, bem como textos que fazem referência a sua pedagogia. Por fim, conferimos que “meninizar-me” é um verbo paulofreirizado.

interlocutoras. Nesse aspecto, é menina porque a existência menina, a vida menina está no centro do ato de perguntar, provocando perguntas, curiosidade, a pronúncia de vidas inaugurais.

Perguntar com a infância de meninos e meninas, ao lado da maneira como Paulo Freire revisita a sua infância e, conseqüentemente, dos sentidos que revestem a sua pedagogia, exige o entendimento de que:

Não se trata de, para um educador ou educadora, o resgate de sua infância ser garantia de uma educação questionadora, menos ainda de essa recuperação de Paulo Freire da própria infância ser modelar, mas ela pode ser inspiradora e geradora de outras possíveis vidas educadoras da e na infância. Quem sabe, arrisco, possamos encontrar também inícios, não apenas cronológicos, de uma outra relação com a infância, própria e alheia. Uma infância não cronológica para uma vida educadora, a de qualquer educador ou educadora (KOHAN, 2019, p. 164).

Por esse ângulo, ao aproximar Paulo Freire desse estudo, não se trata de propor uma pedagogia para a infância como filosofia, a qual sugerisse uma filosofia com crianças, uma vez que a pedagogia de Paulo Freire não é pensada para, mas com. Tampouco que a filosofia ou certa maneira de filosofar que tem crianças como interlocutoras é alfabetizadora de crianças. Interessa-nos a pedagogia de Paulo Freire, porque, oriunda do Nordeste brasileiro e com pessoas do povo, é arriscada, singular, pensa as condições existenciais de pessoas advindas da classe popular como recurso fundamental do ensino e da aprendizagem que perguntam, compreendendo que sem a infância ou a condição de ser menina, menino, os fragmentos de seus contextos, oriundos de seus quintais, como parte da vida escolar, impossibilita que a infância de crianças ou de qualquer idade na escola seja vivida livremente.

Quando Paulo Freire recorre ao seu primeiro quintal em *Partir da infância* (FREIRE; GUIMARÃES, 2011b, p. 31), ele diz: “me lembro daquele pedaço de alguns metros que possibilitavam o ir e vir da rede [...] vivido muito livre. E ali eu aprendi realmente a ler e escrever.” É nessa concepção que, ao recorrer a sua infância cronológica e sugerir que ela é indispensável à pedagogia como pergunta e cultivo da curiosidade inquieta, Paulo Freire (FREIRE, 2005a, p. 12) contribui para praticarmos o que chamamos de *filosofia menina*: “[...] a retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de ‘ler’ o mundo particular em que me movia [...] me é absolutamente significativa [...].”

Paulo Freire retoma a sua infância não como um saudosista, mas como um ato pedagógico o qual busca ler o mundo, agora adulto, professor e acadêmico, de maneira curiosa, inquieta e inventiva. E o faz falando aos professores e professoras que possivelmente se ocupam da educação de jovens e adultos. É por esse viés que a infância povoa a obra de Paulo Freire e conecta-se a esse estudo de maneira igualmente significativa.

Nessa linha reflexiva, Kohan (2020, p. 90) traz essa dimensão da pedagogia da pergunta que, curiosa, considera significativo o retorno à infância cronológica:

[...] uma pedagogia da pergunta requer uma pedagogia da infância, para a infância, com a infância, desde a infância, através da infância. Não é uma pedagogia que toma a infância como seu objeto, mas uma pedagogia que se inspira na infância, que toma da infância sua força perguntadora e vive, assim, da potência de uma vida infantil; uma educação que encontra, por meio das perguntas e do perguntar, a infantilidade da vida através de uma pedagogia na e da infância.

No momento que Paulo Freire retoma a sua infância, o que ele busca é a força educativa que há nela enquanto curiosidade que move a prática de educadores/as para o exercício da pergunta e não a reprodução de respostas. A vida menina ou infantil, como se refere Kohan (2020), oportuniza a prática de uma vida educadora com a infância, mas não como um arquétipo pedagógico feito para a infância. A inspiração desse trabalho observou esse detalhe presente na pedagogia de Paulo Freire quando o educador, ao retomar as suas raízes locais, é a sua infância a que recorre para ajudá-lo a ler e escrever.

O que sinalizamos com tudo isso? Que “[...] a vida que a gente vai vivendo, um pouquinho a cada dia, é a melhor professora de cada uma e de cada um de nós” (BRANDÃO, 2014, p. 17). *História do menino que lia o mundo* (BRANDÃO, 2014), um livro para crianças sobre Paulo Freire, escrito pelo antropólogo Carlos Rodrigues Brandão a pedido do MST, é um rico material para pensar e perguntar com existências infantis da classe popular. Nele, o autor corrobora o entendimento de que a própria história é ferramenta fundamental de reflexão em espaços de ensino, especialmente na escola pública e popular. Nesse aspecto, não é somente a escola que ensina, mas a vida que cada um/a vai vivendo que ensina de alguma forma.

Neste texto, são feitos resgates da história de Paulo Freire e sobre como ela povoa toda a obra desse pensador pernambucano, especialmente da história do menino da *Estrada do encanamento* em Recife/PE. Consoante a isso, vai mostrando que as vivências de cada pessoa são material pedagógico que precisa ser levado em conta ao longo da formação escolar, ainda que as vivências sejam duras.

Sobre a vida que ensina um pouco a cada dia, pressuposta como material pedagógico fundamental, Paulo Freire (2005a, p. 61, itálicos do autor) escreve o seguinte: “[...] a leitura do mundo que é feita a partir da experiência sensorial não basta. Mas, por outro lado, não pode ser desprezada como *inferior* pela leitura feita a partir do mundo abstrato dos conceitos que vai da generalização ao tangível”.

O que está em questão aqui com a evidência de que somente a leitura da vida concreta é insuficiente e, por outro lado, na crítica que Paulo Freire faz às reflexões que ignoram as vivências concretas? Que a leitura feita a partir do mundo imediato não é melhor e nem pior do que as que partem de outros lugares de pensamentos quando o pensado é feito em território de educação formal. Ademais, somente a leitura sensorial do mundo não basta quando separada da reflexão, especialmente das perguntas que podem gerar reflexões e não somente descrições deste mundo. Concomitante a esse entendimento, apesar das lógicas estruturantes que também afetam a maneira como as infâncias cronológicas, com quem dialogamos, contam, por vezes, os próprios quintais e seus fragmentos, buscamos nos aproximar reflexivamente da realidade sensorial delas.

Ainda a respeito do mundo imediato e da primeira objetividade, que não devem ser retirados das crianças conforme considera Madalena Freire (1983), é provável que, ao conversar com crianças, elas contem a própria vida: digam que têm um cachorro, gato, passarinho ou tartarugas, onde moram, sua melhor amiga da escola e o que fazem juntas durante o recreio; quantos irmãos e irmãs têm, se na casa tem balanço, piscina, quintal, árvores, pé de jaca ou horta plantada pelas avós. Se de suas casas escutam barulhos de balas de fogo, se precisam caminhar léguas tiranas para conseguir água, comida ou chegar à escola; como é a sua rua, seu pai, sua mãe e primos, qual sua brincadeira preferida, se têm medo ou não do escuro, sua sobremesa preferida, o que fizeram durante o fim de semana. Seu mundo imediato, que varia conforme a classe social de cada uma, é o primeiro material pedagógico e filosófico de qualquer criança, porque, desde seu primeiro quintal, ainda que seja repetitivo e, por vezes, precário, a curiosidade e perguntas podem ser companheiras. Isso porque

[...] quando uma criança chega na escola, ela já aprendeu muito e muito. Aprendeu com um mundo. Aprendeu de olhar, tocar e ver o mundo onde vive. Aprendeu com os outros: a mãe, o pai, os irmãos e as irmãs mais velhas, os primos e os outros parentes. Aprendeu com as amigas e os amigos de mesma idade. Aprendeu com a vida (BRANDÃO, 2014, p. 17).

Aprender com a vida menina e ensinar através dela são atividades significativas no núcleo das atividades as quais estamos chamando de *filosofia menina*. No sentido de exemplificar isso através do que Brandão (2014) e Madalena Freire (1983), inspirados na vida e obra do educador pernambucano e em práticas escolares com crianças, sugerem, recorreremos a alguns trechos de um diálogo com crianças durante nossas práticas na escola Silvestre Péricles, localizada em um dos bairros mais bonitos e importantes da capital alagoana: Pontal da Barra. Ao colocar na roda a palavra *pesca*, um dos fragmentos geradores de perguntas, ao

passo que eu pergunto quem pesca entre as crianças presentes, algumas respondem afirmativamente: “— Eu!” Na sequência, um menino responde a essa pergunta compartilhando sua vivência com esse fragmento desta maneira: “— Eu pesco com os meus amigos.” Ao ouvir isso, todos aguardam o que ele dirá em seguida e o que ouvimos é um silêncio<sup>10</sup>. Entretanto, no sentido de dar continuidade a esse relato, pergunto: “— Você pesca por diversão ou pra ajudar a família?” O menino responde: “— Pra ajudar a minha família”. Peço para que ele fale um pouco mais a respeito disso no sentido de termos mais elementos para dar continuidade ao diálogo. E ele diz: “— Tem um amigo nosso que precisa da pesca pra viver. (...)”. Mais uma pausa segue. Contudo, encorajada por esse relato, uma menina compartilha sua relação com esse fragmento: “— Eu pesco com a minha tia, tomo banho de lagoa...”. Aqui, o menino e a menina contam que essa atividade laboral é parte da sua vida menina, seja a vida vivida como um trabalho cuja responsabilidade chegou cedo, os vínculos que vão remando com amigos e parentes, igualmente no fato de a pesca ser também brincadeira, diversão a qual proporciona alegria e encontros. Por outro lado, apesar de a pesca ser uma obrigação, uma vez que é também um trabalho para alguns, aprendem o valor que o trabalho tem, do alimento, dos rios, dos mares na vida de cada um/a, dos amigos, da família. Aprendem com aquilo que nutre seu corpo pequeno.<sup>11</sup>

É com essas vidas meninas que estamos perguntando pela razão de que “elas aprendem convivendo com os outros: com as plantas, com os bichos e com as pessoas, com tudo e com todos com quem a gente reparte momentos alegres e momentos tristes da nossa vida” (BRANDÃO, 2014, p. 19).

Sobre o valor pedagógico e social do diálogo com a própria história, da curiosidade e o ato de perguntar, profundamente enraizado na infância de Paulo Freire não rompida, Jason Mafra (2016, p. 39) elucida o sentido de pensar a categoria “menino conectivo” no conjunto da vida e obra de Paulo Freire. Para o autor, essa metáfora é essencial, pois é o ato criador mais profundo da obra do educador, uma vez que, a partir dela, o conteúdo e a forma encontrados na obra e na vida mostram uma concordância ética e política significativa, a qual “[...] trata-se de uma postura antropológica conectiva”. Isso porque “menino conectivo”, quando pensado

---

<sup>10</sup> As crianças apresentavam dificuldades para desenvolver o pensamento, evidenciadas pelos silêncios. É nesse sentido que a presença da mediadora, atribuição desempenhada por mim, fazia-se necessária, não porque havia o entendimento de que romper o silêncio era um princípio, mas que a palavra pensada fosse pensada também verbalmente e em conjunto.

<sup>11</sup> Esse diálogo é melhor desenvolvido e pensado no *Quintal IV*.

no contexto biográfico e bibliográfico, evidencia a profunda convicção existencial de Paulo Freire a respeito do ser menino que entra em relação *com*.

Conforme elucida o autor nesse estudo, o ato criador ao qual se refere “[...] repousa sobre um princípio que ele carrega desde sua infância e que aperfeiçoa e radicaliza ao longo de sua história: a conectividade” (MAFRA, 2016, p. 32). A conectividade no sentido da ligação entre uma coisa e outra, podendo ser com pessoas, ideias, pensamentos, lugares, momentos e práticas, explicita um detalhe fundamental de seus textos: “[...] *menino conectivo* é condição existencial vivida e proposta por Paulo Freire” (MAFRA, 2016, p. 30, grifos do autor). E acrescenta: “pode nos ajudar na busca de algumas pistas e perguntas para pensarmos” (ibidem, p. 30).

Muito próximo a essa compreensão, porém, mais próximo ao que fazemos nesse estudo a respeito da retomada que Paulo Freire faz de sua infância, em *Paulo Freire, mais do que nunca* (2019) e “Paulo Freire e a (sua) infância educadora” (2020), Walter Kohan busca pensar o resgate, sobretudo a maneira como Paulo Freire visita a sua infância cronológica. Logo, Kohan (2019; 2020) ocupa-se de não apenas mostrar um momento da vida de Paulo Freire, mas pensar o que está colocado como proposta educadora, quando Paulo Freire faz resgates de si menino, os quais podem inspirar a prática pedagógica de professores/as desde a infância cronológica ou não. Inclusive pelas observações de Mafra (2016), a concepção pedagógica expressa nessa autoimagem, indica ao menos dois aspectos da pedagogia freireana colocadas dessa maneira por Kohan (2019, p. 172): “[...] *menino conectivo*’ e infância não se restringem somente a uma etapa cronológica, mas são uma condição para que o ser humano continue a viver transformando o que parece dado como definitivo”. Nessa direção, “[...] *menino conexão*’ e *menino conectivo*’ significam, portanto, uma infância apaixonada e interessada pelas uniões, pelas reuniões, pelas ligações, pelos laços” (ibidem, p. 172).

Esse estudo é composto por quatro *quintais* e *infâncias*. Neles, pensamos o ato de perguntar com crianças na escola pública e dialogamos com a infância de Paulo Freire a partir do que ele nos conta em alguns textos escritos após o exílio.

No quintal I, “Paulo Freire: um convite à infância” origina a reflexão em torno do que estamos chamando de *filosofia menina*. Ele é inspirado na infância de Paulo Freire, pensada como uma infância educadora. Nele nos ocupamos da maneira como Paulo Freire resgata a sua infância, como a contextualiza. Para isso, os seguintes textos são fundamentais: *Sobre educação: diálogos* (FREIRE; GUIMARÃES, 1982a), *Por uma pedagogia da pergunta* (FREIRE; FAUNDEZ, 1985), *Aprendendo com a própria história* (FREIRE; GUIMARÃES,

1987), *A importância do ato de ler* (FREIRE, 2005a), *Dialogando com a própria história* (FREIRE; GUIMARÃES, 2011a), *Partir da infância* (FREIRE, GUIMARÃES, 2011b), *Cartas à Cristina* (FREIRE, 2015a). Optamos por recorrer a esses textos dialogados de Paulo Freire nos quais ele pensa a educação escolar com outros, porque é nesses textos que ele conta a sua infância. Além disso, esse tipo de texto que, à primeira vista, parece informal e desinteressado, comunga com o modo como perguntamos com as crianças nas escolas: “[...] O estilo é que é diferente, enquanto oral. É mais leve, mais afetivo, mais livre [...]” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 11). Supomos que seja essa forma de dialogar, também, uma reivindicação à *pedagogia da pergunta*. Além desses, recorreremos a alguns textos que pensam a educação de crianças através da infância de Paulo Freire e contribuem com esse recente debate em torno do estudo da infância pela vida e obra desse educador: *História do menino que lia o mundo* (BRANDÃO, 2014), *A casa e o mundo lá fora* (LACERDA, 2016), *Paulo Freire um menino conectivo* (MAFRA, 2016), *Paulo Freire mais do que nunca* (KOHAN, 2019) e os artigos presentes em *Paulo Freire e a educação de crianças* (2020). Por fim, Paulo Freire parece sugerir, através das condições geográficas e sociais da origem de sua infância, que perguntar com meninos e meninas populares é um ato de curiosidade menina necessário.

No quintal II, “Aprendendo a perguntar com outros quintais”, abrem-se os caminhos para o que está por vir nos quintais III e IV. É aquele que convida ao encontro com os quintais de crianças alagoanas. Para tal, mostra, a partir dos relatos de estudos feitos em escolas públicas e com crianças, que “[...] parece haver algo na filosofia que rejeita qualquer tentativa de apropriar-se dela. Afirmando-se pelo pensamento, a filosofia antes abre do que fecha portas” (KOHAN; WUENSCH, p. 9, 1998). Essa leitura da filosofia é significativa, especialmente porque se aproxima da maneira e intenções como três trabalhos – desenvolvidos dentro de escolas públicas, cujo exercício é o da pergunta como veículo para pensar, conversar e dialogar com crianças – são construídos. Nesse sentido, embora reconhecendo o pioneirismo de Matthew Lipman em aproximar a filosofia ou o pensar filosófico das crianças em ambiente escolar, igualmente de sua sensibilidade diante da ausência dessa relação em seu tempo histórico e lugar, ocupamo-nos de compartilhar alguns trabalhos próximos ao que fizemos em escolas públicas de Maceió/AL, construídos por algumas professoras que fazem parte do Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI), presente na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). São eles: *Dialogar, conversar e experienciar: encontros e desencontros* (2017) da educadora Vanise Dutra Gomes construído em uma escola pública de Duque de Caxias/RJ, *Gestos de Escrita: pesquisar a partir de uma experiência de filosofia na escola* (2017) igualmente



construído na mesma escola que Gomes (2017) por Fabiana Olarieta, através do projeto de extensão “Em Caxias, a filosofia em-caixa?”, e *Filosofia com crianças: cenas em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina)* de Maria Reilta Dantas Cirino. Evidencia-se nesses trabalhos, através dos relatos, que o sentido das práticas nas escolas de diferentes contextos geográficos e sociais é a geração de experiências: “[...] a nossa posição foi então nos deixar conduzir pelo risco da experiência... [...] pela força e movimento da própria experiência” (CIRINO, 2017, p. 19). Em todos os textos há esforços de aproximar-se desse sentido educativo através das práticas que se envolvem.

O quintal III, “O quintal da *filosofia menina*: “A-la, A-la. A-la. Alagoas”<sup>12</sup>, minha terra mãe, é onde apresentamos o lugar e influências regionais que dão base a este estudo. Para isso, tomamos emprestado o nome de uma das canções de Djavan, cuja significação encontra-se na língua tupi *maçayó* ou *maçaió-k*, “o que tapa o alagadiço”, uma referência à formação de areia e sedimentos que se formam no encontro da lagoa Mundaú e o oceano Atlântico. Não seria esse o sentido último de uma filosofia menina em escolas públicas? Ser capaz de perguntar conectando-se aos fragmentos de meninos e meninas? Aproximar-se da palavra vivida com quem as vivencia e fala da maneira como sente? Com isso, apresentamos algumas influências literárias, oriundas de Graciliano Ramos, de modo a elucidar que grandes pensadores nordestinos não se furtaram a necessidade de pensar e escrever a partir e sobre os seus, o que os inclui. Ademais, apresentamos como ocorreu a busca por escolas públicas municipais, desde o contato com a SEMED (Secretaria Municipal de Educação), onde buscamos as seguintes características: 1) estar próxima de lagoas ou mares; 2) acolhimento das escolas para o tipo de atividade que propomos. Após o contato com a SEMED apresentamos: 1) como se deu o primeiro contato com as escolas 2) até chegarmos às atividades com as crianças, 3) o contexto geográfico e social das escolas onde as atividades ocorreram, 4) a mudança de perspectiva durante as práticas e as dificuldades em desenvolvê-las.

O IV e último quintal, “*Filosofia menina*: — Aqui é um quintal onde eu passo a minha infância”<sup>13</sup>, é onde apresentamos como os encontros com as crianças nas escolas foram construídos e as reflexões geradas. É “um quintal que não tem resposta, mas não faltam

---

<sup>12</sup> Em um dos versos desta música, ele canta: “[...] Eu fui batizado na capela do Farol, Matriz de Santa Rita, Maceió. Mas foi beirando estrada abaixo que eu piquei a mula, disposto a colar grau na escola da natura. Se alguém me perguntar, não tenho nada a dizer, pois eu pra me realizar preciso morrer. Você me deu liberdade pra meu destino escolher e quando sentir saudades poder chorar por você. Não vê, minha terra mãe que estou a me lamentar. É que eu fui condenado a viver do que cantar. A-la, A-la, ala, Alagoas A-la, A-la, ala, Alagoas [...]”. Os versos dessa canção foram acessados em: <https://www.letras.mus.br> > MPB > Djavan > Alagoas.

<sup>13</sup> Reflexão feita por um menino durante uma das práticas no quintal da escola Prof. Paulo Freire.

perguntas”, disse um menino da escola Prof. Paulo Freire, quando o fragmento com o qual dialogávamos era *quintal*, especificamente, o quintal da escola. Através das palavras lagoa, mar, pesca, lixão, quintal e pensamentos, refletimos o que é o ato de perguntar e por que *filosofia menina*. Assim, buscamos pensar qual é o sentido filosófico de conectar-se com fragmentos oriundos de quintais dessas infâncias, igualmente em que sentido esse quintal contribui para pensar o ato de perguntar com crianças desde a concepção de infância como uma origem geradora de perguntas, curiosidade, inquietude, revolução, encontrada em Paulo Freire. E o porquê ainda, especialmente nos tempos que correm em território brasileiro, igualmente no ano do centenário de Paulo Freire entre nós, esse educador nordestino é um menino educador que continua a nos ensinar o porquê de não podermos abrir mão de pensar a partir de nós mesmos.

Figura 2: A infância de crianças alagoanas e sua geografia: um reencontro com o quintal da escola. Quintal da Escola Prof. Paulo Freire, 2018.



Registro: a própria autora.

## 1 QUINTAL I: PAULO FREIRE, UM CONVITE À INFÂNCIA

### 1.1 Infância revolucionária

A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de “ler” o mundo particular em que me movia – e até onde não sou traído pela memória –, me é absolutamente significativa. Neste esforço a que me vou entregando, re-crio, e re-vivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra (FREIRE, 2005a, p. 12, aspas do autor).

— O J. falou uma coisa muito boa. A gente vai procurar garrafa, depois descansamos, lanchamos, dormimos um pouquinho e vamos pra o lixão de novo pra ver se acha alguma coisa. A gente vai de bike pra o lixo. Voltamos pra casa pra dormir e depois voltamos pra o lixão (Um menino na escola Prof. Paulo Freire, 2018).

Perguntar com o mundo e lê-lo, através das palavras oriundas do mundo particular com olhos curiosos, amorosos, sonhadores, em outras palavras, revolucionários do ponto de vista do que está na origem da pedagogia freireana, é um exercício educativo que o educador Paulo Freire cultivou desde a sua infância, ou na expressão mais usada por ele, *menino*, sob a amenidade das sombras das árvores frondosas no quintal de sua casa em Recife/PE. A respeito desse olhar ou dessa maneira de se exercitar no ato perguntar e de ler o mundo, no prefácio *À sombra desta mangueira* (FREIRE, 2001a), Laudislau Dowbor (2001a, p. 14) mostra que o ato de ler o mundo, pela perspectiva educadora que Paulo Freire encaminha nesse texto, é o que “[...] reclama racionalmente o direito a suas raízes emocionais. É a volta à sombra da mangueira, ao ser humano completo”.

O retorno às sombras das mangueiras tem um sabor especial para Paulo Freire; por causa disso, a razão de as suas reflexões em torno da educação brasileira, nesse texto e em muitos outros após o seu exílio, partirem desse lugar, das sombras das árvores recifenses, é igualmente pensar a educação de jovens e adultos através da própria infância. Em decorrência dessa maneira própria de ler o mundo particular e o mundo coletivo, escutemos a infância, já em outro tempo, do mestre pernambucano: “[...] nascido no Recife, menino de uma geração que cresceu em quintais, em íntima relação com árvores, minha memória não poderia deixar de estar repleta de experiências de sombras” (FREIRE, 2001a, p. 15). Constatamos, portanto, que o seu gosto pelas sombras das árvores tem o gosto da sua infância, da alfabetização dela, por isso fala delas como se delas fosse constituído integralmente. Esse gosto faz-nos colocar atenção na hipótese de que homens e mulheres estarão sempre conectados às suas raízes à medida que se conectam à amenidade da infância.

Encaminhamos as reflexões desse quintal em torno de “Paulo Freire: um convite à infância” através de sua infância e ideias educadoras fundamentadas em sua origem geográfica e social e de meninos e meninas populares. Com isso, pontuamos um aspecto que consideramos fundamental: pensar a maneira como Paulo Freire retoma a sua infância, à medida que o educador nos aproxima das vivências do menino no quintal de sua casa em Recife/PE e do “menino conectivo”, o que nos leva a considerar uma atitude inventora de uma *educação mais menina* de meninos e meninas populares.

Paulo Freire é um educador oriundo do estado pernambucano, localizado na região Nordeste do Brasil, logo, é filho de uma região do Brasil onde muita gente fica sem estudar a vida inteira. Sobre essa região, Brandão (2014, p. 32) conta às crianças do MST que “[...] havia lugares onde só umas dez de cada cem pessoas iam para a escola aprender a ler e a escrever”. Por isso, Paulo Freire foi um educador indignado e esperançoso, eterno menino do Recife/PE. Enamorado do seu primeiro quintal, dedicou sua vida à justiça social através da educação escolar do campo, da cidade e da academia, objetivando a formação crítica dos/as educandos/as e educadores/as. Talvez devido a essa objetivação, muitos professores/as e pesquisadores/as se apegam ao rigor histórico-científico de sua obra, deixando à margem a amorosidade e a nordestinidade que estão na raiz do seu rigor. De acordo com a forte ligação de Paulo Freire com a geografia e as condições sociais do seu primeiro quintal e dos outros meninos, a sua infância é um detalhe significativo de sua obra.

Para Moacir Gadotti (1996, p. 78), um dos biógrafos e presidente do Instituto Paulo Freire,

Não há leitor que, diante da linguagem freireana, não quebre sua resistência ao texto acadêmico. Creio ser essa uma característica profundamente ligada às suas origens. Há um sabor nordestino em sua obra. O jeito sereno, cativante e afetivo de se expressar é muito marcante na cultura nordestina, da qual Paulo Freire é filho. Seja pela insubordinação aos esquemas, seja pela sua peculiar forma de se expressar, muitos dos seus intérpretes encontram, às vezes, dificuldades para classificá-lo. Alguns não hesitam em categorizá-lo como um pensador anarquista. Mas, no meu entender, pelas razões já explicitadas e pela originalidade de sua pedagogia, embora possa ser situado no contexto da pedagogia contemporânea com referência a essa ou àquela corrente de pensamento, ele continua inclassificável.

Conforme observa Gadotti (1996), Paulo Freire pensou e viveu da maneira que encontramos nos registros, porque esteve conectado às suas origens, uma vez que elas foram sua primeira professora, sua primeira escola e seu primeiro alfabeto. E essa professora, escola e alfabeto possuem uma identidade local forte na obra desse educador, porque dizem respeito ao seu modo de ser no mundo e lê-lo.

Essa observação é significativa, uma vez que elucida a profunda relação com a geografia que lhe serviu de material alfabetizador na sua infância, os quais o conectam, através da alfabetização, com a vida de jovens e adultos trabalhadores/as. Na sua infância, diz que “[...] a decifração da palavra fluía naturalmente da ‘leitura’ do mundo particular. [...] O chão foi meu primeiro quadro; gravetos, o meu giz” (FREIRE, 2005a, p. 15). Daquelas, a ligação com infâncias como as de Toinho Morango, Baixa, Dourado, Reginaldo. Assim como essas, a de “[...] Pedrinho que não apenas nada comia, mas também tinha que trabalhar para ajudar a sobrevivência da família. Vendia frutas pelas ruas, fazia mandados, carregava fretes na feira popular de seu bairro” (FREIRE, 2015a, p. 47).

Também em *Política e educação* (FREIRE, 2020, p. 94, itálicos do autor), observamos a razão de ser fundamental considerar os contextos geográficos, sociais e políticos de meninos e meninas populares em espaços de ensino:

*A Pedagogia do oprimido*, escrita tanto tempo depois daquelas partidas de futebol ao lado de Toinho Morango, de Reginaldo, de Gerson Macaco, de Dourado, cedo roídos pela tuberculose, tem que ver com o aprendizado jamais interrompido, que comecei a fazer naquela época – o da necessidade de transformação, da reinvenção do mundo em favor das classes oprimidas.

O trabalho educador, em favor da vida de crianças, homens e mulheres da classe popular, tem origem na infância de Paulo Freire, a qual o conectou com infâncias e a natureza semelhantes e diferentes da do Recife/PE. Nesse sentido, foi sobretudo devido ao mundo particular, onde sua infância primeiro se conectou com a geografia e as infâncias locais, que o trabalho pedagógico que o mundo conheceria, começou a ser gestado por sua infância de maneira livre e solidária.

No quintal de sua casa, enquanto a sua infância era alfabetizada, o menino Paulo Freire entrava em contato com os fragmentos do seu mundo e não do mundo adulto dos seus pais. A curiosidade, a qual não foi ensinada na escola, mas exercitada primeiro através do contato com o mundo imediato, era o “conteúdo” com que o menino Paulo Freire aprendia a ler e a escrever palavras e os sentidos que ia atribuindo a esse mundo. Nesse contexto, parafraseando Carlos Drummond de Andrade, havia uma infância no início do caminho e cercada de amor, natureza e escassez.

Paulo Reglus Neves Freire, nascido em 19 de setembro de 1921, menino da pernambucana Edeltrudes Neves Freire e do rio-grandense do norte Joaquim Themístocles Freire, ambos da classe média, foi alfabetizado brincando no quintal da casa onde nasceu pelos genitores através das palavras de sua primeira objetividade. Foi no quintal da sua primeira casa

que passou a ler e a escrever as primeiras palavras, porém dinamicamente na relação com o seu mundo de menino e não do mundo adulto de seu pai e sua mãe. Esse quintal era, conforme escreveu reiteradas vezes, “[...] o mundo das minhas primeiras experiências – o de minha velha casa do Recife, onde nasci, com suas salas, seu terraço, seu quintal cheio de árvores frondosas” (FREIRE, 1986; 1997; 2001a; 2005; 2015a), ressalta como quem jamais esteve desconectado das suas origens, de sua infância.

Quintal, para Paulo Freire, é tanto um território quanto um mundo, nesse caso, o seu primeiro mundo, o lugar mais infantil e, por isso, o mais significativo originalmente, pois é onde foi alfabetizando; no qual aprendeu a ler o mundo. Foi pelas primeiras vivências educativas que recebeu do pai e da mãe que o menino Paulo Freire foi inaugurado no mundo pedagógico, todavia foram sobretudo as vivências da sua vida de menino que igualmente incentivaram a curiosidade que crescia entre a geografia local e o afeto dos genitores.

As leituras a respeito do resgate que Paulo Freire faz de sua infância e de maneira recorrente nos seus últimos textos, conforme diz o texto *Crianças e infâncias em Paulo Freire* (2020), ultrapassam a noção da infância como temporalidade e podem servir de inspiração a educadores e educadoras ao lerem e escreverem o mundo com os/os seus/suas educandos/as.

A respeito do que desperta o estudo da infância de Paulo Freire, em termos de entendimento da sua proposta educadora, escrevem FASANO e SILVA (2020, p. 58-59): “[...] pensávamos em uma perspectiva de infância que, mesmo nos(as) adultos(as), deve preservar-se viva se quisermos enfrentar em melhores condições os desafios da vida humana”. E concluem que “[...] ao contrário do que se estabeleceu, especialmente pelo senso comum, a Pedagogia da Libertação não está restrita à educação de jovens e adultos” (ibidem, p. 58). Diante desse entendimento e a partir dos estudos realizados pelo Grupo de Estudos e Pesquisa Paulo Freire (GEPF), vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo (Umesp), segundo os autores, “[...] vislumbrou-se a possibilidade de constituição de uma Pedagogia da Infância Oprimida” (ibidem, p. 58).

Esse texto é interessante porque traz para a reflexão o acolhimento à leitura que a infância oriunda da classe popular pode fazer a respeito do seu mundo. Em outras palavras, o acolhimento à leitura da infância popular contribui para construir condições educativas de modo a evitar que leituras hegemônicas e mesmo, devido às condições materiais precárias, a reduzam àquilo que lhes falta, conforme está problematizado no estudo *Paulo Freire e a educação da infância das classes populares em reflexões, imagens e memórias reveladas* (PELOSO, 2009, p. 15): “[...] as crianças das classes populares são ‘oprimidas’, uma vez que são destituídas de

garantias fundamentais [...]”. Em consequência disso, a autora acrescenta que essa falta é obstáculo para a construção da autonomia cognitiva dessas crianças: “[...] o fato de elas terem suas garantias limitadas as impedem de apresentar uma postura autônoma frente ao contexto social no qual estão inseridas” (ibidem, p. 15). Veremos que essa limitação é observada pelo Paulo Freire menino quando repara que seus amigos, em condições materiais e cognitivas, enfrentam problemas maiores que os dele, mesmo em situação de fome.

Quando Paulo Freire resgata sua infância, o que ele está trazendo para o debate em torno da alfabetização de jovens e adultos é um exercício de leitura do mundo desde uma perspectiva criativa, sensível, em outras palavras, revolucionária. Em síntese, trata-se de compartilhar “uma história pessoal, e, sobretudo, o percurso histórico de alguém que ama a educação e vive dela”, escreve Kohan (2019, p. 163). Isso fica evidente em *A importância do ato de ler* (FREIRE, 2005a)<sup>14</sup> onde ele escreve sobre suas memórias da infância em Recife/PE, especialmente.

Este texto é resultado de um trabalho apresentado no Congresso Brasileiro de Leitura, realizado em Campinas, em novembro de 1981, para educadores/as que certamente estavam ali para o ouvirem pensar sobre Educação de Jovens e Adultos. Paulo Freire, embora tenha construído reflexões em torno dessa modalidade de ensino, conta quando e como começou a acessar o mundo da leitura e da escrita. Trata-se, portanto, de um texto importante, porque é onde Paulo Freire sugere que a leitura criativa, inquieta, curiosa sem perder a criticidade, também pode partir da infância, seja a de cada educador/a ou de seus/suas alunos/as, aqueles e aquelas com quem dialogam no cotidiano das escolas. Nele, a partir da reflexão que faz a respeito do ato de ler o mundo desde a sua infância, o pernambucano faz pensar que a temporalidade não tem só a ver com a infância na maneira como tradicionalmente a relacionamos, mas trata-se de se relacionar com a leitura e a escrita atravessadas pelo mundo de maneira menos autoritária e mais dialógica, menos adulta do ponto de vista da hegemonia da resposta pela resposta e mais infantil da pergunta curiosa a respeito do próprio mundo.

Num Colóquio sobre leitura pensada para jovens e adultos, Paulo Freire surpreende ao resgatar a sua infância, sinalizando que só é, pensa e fala da maneira como fala, porque foi e permanece menino. É como se não houvesse forma criativa de ler o mundo sem que esta condição esteja presente: o resgate das origens, da infância.

Nesse momento em que Paulo Freire fala para professores/as a respeito dessa leitura, ele se encontra com quase 70 anos. Nessa oportunidade, fala para professores/as como a sua

---

<sup>14</sup> Devido à escrita desse texto, Paulo Freire recebeu o “Diploma do Mérito Internacional” da International Reading Association, na Suécia em 1990.



infância acessou o mundo pela primeira vez, como foi alfabetizado na geografia do quintal de sua casa com palavras do seu mundo e como isso foi significativo para ele do ponto de vista da aprendizagem da leitura e da escrita, igualmente para a sua vida educadora, já adulto: “[...] o chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz” (FREIRE, 2005a, p. 11), conta.

Esses elementos encontrados na geografia que fazia parte da sua cotidianidade são o que o educador pernambucano chama de “[...] fragmentos de mundo com que as crianças brincam, por exemplo” (FREIRE; GUIMARÃES, 1982a, p. 47), porque, quando menino, esses fragmentos lhe serviram de material para entrar no mundo das palavras escritas, ou seja, os elementos naturais são os fragmentos da geografia onde as crianças vivem e dela vão aprendendo palavras, textos e a ler o próprio mundo, os quais devem ser considerados no processo de alfabetização de crianças, jovens e adultos.

Junto à leitura que Paulo Freire faz da infância buscando a compreensão do seu ato de “ler” o mundo particular em que se movia, um menino de 7 anos da escola Paulo Freire em Maceió/AL, mencionado na introdução desse estudo, conta a sua vivência de ir e vir em busca de sustento. Conta que lancha, descansa, dorme um pouco, volta ao lixo para encontrar algo que sirva a ele e aos seus e depois tudo recomeça igualmente, um ciclo. Essa maneira de se mover, que se assemelha à de um adulto, também em condições precárias, contando da sua busca pela sobrevivência, uma infância conta de sua pouca vida vivida entre ser criança e exercer atividades semelhantes às de adultos, configura-se, portanto, como uma infância que vive entre o brincar e o trabalho equalizados no mesmo ambiente: procurar lixo pela cidade.

Essa triste vivência de uma infância é o retrato das vivências de muitas infâncias rodeadas pela escassez com a qual Paulo Freire menino se conectou. É neste aspecto que dialogar com esse tipo de vivência infantil é uma maneira de elucidar a necessária pedagogia engajada e perguntadora dos seus próprios quintais.

Essas memórias da infância do menino que conta suas idas e vindas ao lixo na cidade de Maceió/AL e vive entre dois tempos, o de ser criança e adulto, bem como as memórias infantis que ajudaram Paulo Freire a ler o mundo, estão conectadas com infâncias oprimidas do ponto de vista das condições materiais e tem grande valor educativo na obra do educador. Em *Cartas à Cristina* (FREIRE, 2015a, p. 50) escreve:

A nossa geografia imediata era, sem dúvida, para nós, não só uma geografia demasiado concreta, se posso falar assim, mas tinha um sentido especial. Nela se interpenetravam dois mundos, que vivíamos intensamente. O mundo do brincar em que, meninos, jogávamos futebol, nadávamos em rio, empinávamos papagaio e o mundo em que, enquanto meninos, éramos, porém, homens antecipados, às voltas com a nossa fome e a fome dos nossos. [...] Isto não significava, todavia, que não

houvesse em nós também, ao lado da necessidade que nos movia, o prazer da aventura. A nossa meninice ficava espremida entre o brinquedo e o trabalho, entre a liberdade e a necessidade (FREIRE, 2015a, p. 50).

Entre as décadas 20 e 30, Paulo Freire e sua família passaram por dificuldades financeiras, especialmente após a morte do pai. Alguns dos seus amigos precisavam trabalhar para ajudar a família e, assim como ele, passaram a participar de algumas aventuras para saciar a fome em quintais alheios. Esse episódio é marcante para Paulo Freire, especialmente quando percebe, ainda menino, que, mesmo passando por esse tipo de dificuldade, sua condição de classe o impedia de sofrer certas situações como a de alguns dos seus amigos: trabalhar ainda menino para ajudar financeiramente a família. Portanto, voltar à infância cronológica de Paulo Freire é se aproximar, além do amor com que foi alfabetizado, das condições de vida precária que marcam a infância cronológica dos despossuídos de direitos básicos.

Apesar de ser oriundo de uma família da classe média pernambucana, o menino Paulo Freire, devido à crise econômica do final da década de 20, que afetou a renda da família, experienciou uma infância onde acabou se conectando à miséria de outras infâncias como a de seus amigos Toinho Morango, Baixa, Dourado, Reginaldo, Macaco, todos moradores dos mocambos de Recife/PE. Ainda assim, em meio ao impacto desta crise, escreve Paulo Freire: “[...] éramos ‘meninos conectivos’” (FREIRE, 2015a, p. 51) pelas necessidades que os uniam e os diferenciavam. Por esse ângulo, além da geografia e das aventuras, a fome aproximava Paulo Freire desse tipo de infância, dessa classe social da qual jamais se apartou: “participando do mundo dos que comiam, mesmo que comêssemos pouco, participávamos também do mundo dos que não comiam, mesmo que comêssemos mais do que eles” (idem).

Em razão da sua infância jamais abandonada, aventura-se a pensar a partir daquilo que jamais esteve distante dele: a infância, o tempo que foi, mas permaneceu em outros tempos. E é em decorrência desse espírito que Paulo Freire permaneceu menino amado e sabedor das condições precárias que acometem a vida de muitas infâncias e participando da educação de pessoas oprimidas de maneira a não naturalizar suas condições.

São duas coisas que Paulo Freire afirma ter marcado a sua infância cronológica: a fome e a alfabetização amorosa que recebeu da mãe e do pai, pessoas com quem ele diz ter aprendido, muito cedo, o valor do diálogo (FREIRE, 2005a; 2015a; 2020). Por essa razão, o educador pernambucano não abre mão, como inspiração educativa, do modo como a sua infância cronológica foi alfabetizada, bem como as conexões e conjunções que construiu desde suas origens. Dessa maneira, busca, nas suas vivências de criança, incentivo para pensar a leitura do mundo e da palavra como uma atividade meninamente educadora e política pelas condições

existenciais e de classe. A respeito disso, escreve Kohan (2019, p. 165): “[...] Freire se reconhece na sua infância cronológica. A primeira marca forte que percebe nela é sua rebeldia política perante a situação do mundo em que vive [...] desde menino.”.

A vida política e educadora no contexto da obra de Paulo Freire, cuja infância é um núcleo fundamental, é pensada por Kohan (2019, p. 59) como filosófica e, em vista disso, diz respeito a uma prática que é parte da vida educativa com a qual Paulo Freire dialoga:

[...] uma educação política é uma educação filosófica, e, nela, a vida não fica de fora... da filosofia, da educação, da escola, do pensamento... A filosofia afirma-se ao mesmo tempo como uma dimensão da educação e como uma forma de vida: assim, uma educação filosófica (Freire talvez chamasse essa educação de “emancipadora”, “libertadora” ou “transformadora”) toca e afeta politicamente a vida – aumenta a potência de viver dos que dela participam a partir do exercício de pôr em questão, com outros e outras, o sentido da própria vida.

A política como uma forma de vida filosófica é também menina, dado que uma vida política é estranhamento diante do mundo que se alimenta de desigualdades. Estranhamento, enquanto atitude política e filosófica, diz respeito à não naturalização das desigualdades e, portanto, perguntadora. Como política, a vida filosófica é inclusive educadora, uma vez que educa na medida em que é engajada. Em outras palavras, é isso que Kohan (2019) diz de Paulo Freire desde menino: rebelde.

A hipótese da infância de Paulo Freire ser revolucionária, rebelde, e, nesse sentido, questionadora, contribui para ler o mundo procurando entender mais do que o significado das palavras. Nesse aspecto, as questões que se impõem são as seguintes: qual a razão de Paulo Freire, que não se ocupou da educação de crianças, ter buscado, em suas primeiras vivências educativas, inspiração para pensar o ato de ler a palavra e o mundo num momento em que nem ao menos é alfabetizado ou que ainda está sendo alfabetizado em um contexto de ensino informal: o quintal de sua casa? Por que recorrer à infância para fazer pensar a alfabetização de jovens e adultos?

Como ferramenta de leitura no contexto desse estudo, o detalhe a que nos referimos acima, sobre a retomada que Paulo Freire faz da sua infância em Recife/PE e a usa como reflexão em seus livros e palestras, diz respeito à meninice de ler o próprio quintal mesmo sem uma competência da palavra escrita que ainda está sendo inaugurada na alfabetização, porém sabedora dos seus quintais, de sua primeira objetividade. Desde esse ponto de partida, há o entendimento de que a infância possui um repertório de saberes os quais são fundamentais tanto para a sua própria formação quanto para a de outros com quem se conecta. Nesse sentido, analisamos que Paulo Freire recorre aos sentimentos infantis, às percepções infantis, ao modo

como cada fragmento da vida infantil atravessa a existência e à própria linguagem da infância em qualquer idade de modo a construir a própria maneira de ler o mundo e, conseqüentemente, ler e escrever a palavra oriunda desse mundo.

É pelo que serve de base nas reflexões de Paulo Freire que, no contexto deste quintal, interessa-nos pensar duas coisas: a infância cronológica de Paulo Freire, mais precisamente sua relação com ela de modo a evidenciar as intenções educativas por trás do resgate dela, a qual considera muito significativa do ponto de vista da leitura do menino, da menina sobre a sua geografia. Isso posto, importa, como conteúdo alfabetizador, a vida concreta em que cada menino, menina, homem e mulher estão inseridos. Portanto, a proposta pedagógica, inseparável da própria infância, é bastante significada, porque Paulo Freire jamais se fechou ou fechou a infância, pois a tinha igualmente como um ato curioso de ler o mundo; jamais a viu como um acontecimento humano finito, porém como força mobilizadora da curiosidade necessária à prática pedagógica em qualquer idade, por isso recriou-se e se reviveu menino ao longo de sua existência.

A outra coisa é pensar o exercício educativo, que é o ato de perguntar com crianças a partir de algumas sugestões de Paulo Freire, para a construção de uma vida escolar dialógica. Segundo Antonio Faundez (1985, p. 45), em diálogo com Paulo Freire, “[...] é profundamente democrático começar a aprender a perguntar” e que “a curiosidade é uma pergunta”.

Paulo Freire compartilha desse entendimento e é em *Por uma pedagogia da pergunta* (FREIRE, 1985) que o educador caracteriza a infância de curiosa, inquieta, criativa, perguntadora e, por isso, revolucionária ao relacionar a libertação do povo de Guiné Bissau do colonizador português como menina. Nesse sentido, a presença das perguntas como uma atividade fundamental no processo de formação dos alunos cria o entendimento de que “[...] o educando, inserido num permanente processo de educação, tem de ser o grande perguntador de si mesmo” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 51), ou seja, é necessário perguntar e perguntar-se permanentemente, uma vez que deve fazer parte da formação humana perguntar através dos próprios quintais. Por outro lado, essa reivindicação inscreve que essa atividade não deve ser burocratizada mediante cronogramas, como, por exemplo, ocorre em algumas escolas, com “o cantinho do pensamento”; prática a qual ensina que pensar é uma forma de castigo.

Também o exercício da pergunta não deve ser entendido como uma atividade hierárquica, muito importante em escolas antidialógicas, o qual é consentido por uma autoridade, porém é um exercício coletivo e permanente que deve ser compreendido como parte da dinâmica dos espaços educativos. O exercício de perguntar e perguntar-se, conforme

dialogam os autores, é parte constitutiva da vida humana e, nesse aspecto, perguntar ajuda a “entender e colocar em questão o mundo que se vive” (KOHAN, 2020, p. 91).

Analisando como Paulo Freire compreende essa atividade nesse texto, Kohan (2020, p. 91) avalia que perguntar não é somente um exercício próprio da infância cronológica, apesar de que “[...] a infância cronológica costuma ser o momento em que as perguntas nascem vivas, impulsivas, inquietas”. Esse espírito, quase comum entre crianças, pode ser construído com qualquer pessoa, corrobora Kohan (2020), uma vez que perguntar é parte do processo de humanização.

Nesse sentido, conforme problematizam Paulo Freire e Antonio Faundez (1985), a pergunta, enquanto reivindicação de uma pedagogia menos burocrática, dá ênfase a uma educação menina que pode ser exercitada em qualquer idade. Para Kohan (2020), não são todas as crianças que perguntam, igualmente algumas pessoas passam a perguntar somente na fase adulta, o que reforça a relevância da contribuição de Paulo Freire e Antonio Faundez (1985) em reivindicar que o espaço pedagógico, em qualquer ciclo da educação, mantenha viva a infância, as perguntas como um exercício democrático e igualmente filosófico. No caso de perguntar com a infância cronológica, o exercício da pergunta oportuniza que a infância não seja burocratizada, que ela não tema a própria fala, a própria palavra, mas permaneça viva e livre para pensar a si mesma e com as outras perguntando.

Ademais, é na vida concreta que são criados os repertórios de palavras que dizem o contexto de cada pessoa; dizem as condições em que também são criados os sentidos que resultam do trabalho dialógico, levando os/as educandos/as a perguntarem sem que se sintam deslocados/as do saber aprendido. Desta perspectiva, mundo e palavra, palavra e mundo são pertencentes à dinâmica do ensinar e do aprender, do aprender e do ensinar que coexistem através de perguntas, sem rupturas.

É nessa direção que o convite de Paulo Freire à infância inspira os “exercícios de curiosidade menina”, porque é um convite revolucionário desde o ponto de vista da infância como uma agente mobilizadora de perguntas que pensam o seu próprio quintal. A conexão, portanto, entre meninas, meninos com o seu primeiro quintal, seu primeiro mundo imediato, ao qual Paulo Freire faz referência, quando resgata sua infância cronológica e com ela a maneira como foi alfabetizado, é muito interessante do ponto de vista da *filosofia menina* que pergunta com a infância através de fragmentos dos seus quintais na escola pública.

Dito isso, é importante salientar que Paulo Freire jamais se referiu, quando se reportou à educação de crianças, ao uso de um “método” ou à tomada da consciência de classe como

núcleo do ato de perguntar com crianças, ou seja, de encontrar com elas justificativas históricas para as condições do primeiro quintal serem da maneira como são; isso posto, a leitura do primeiro mundo não precisa antecipar o adulto que virá. No caso da alfabetização de Paulo Freire, a sua curiosidade de menino não foi prejudicada ao ser incentivada a ler o mundo que o cercava, mesmo quando esta buscava compreender a razão dos eventos naturais e sociais que ocorriam no mundo de sua infância. Nessa perspectiva, sua curiosidade e a maneira que foi alfabetizado, conforme elucidada, não fez dele “[...] um menino antecipado em homem, um racionalista de calças curtas” (FREIRE, 1986, p. 16). Pelo contrário: a busca do menino Paulo Freire por conhecer o mundo,

[...] não matou, porém, em mim, a espontaneidade do menino, pondo em seu lugar uma deformação racionalista. Na verdade, não era um menino que falasse de meu mundo particular, empertigado, de paletó, gravata e colarinho duro, repetindo palavras do universo adulto. Eu o vivia intensamente. Nas experiências nele e com ele fui aprendendo, contudo, a emergir de sua cotidianidade sem que isto significasse o desaparecimento de seu encanto para mim. Simplesmente nele me movia com segurança, fosse noite ou fosse dia (FREIRE, 2015a, p. 62).

Foi no quintal de sua casa que o menino Paulo Freire deu início às suas primeiras “reflexões críticas” no sentido de que buscava compreender a razão dos fatos que ocorriam no seu mundo. Quando se refere aos fatos do seu quintal, tanto diz respeito à geografia quanto às condições materiais, as conversas que ouvia a respeito da política, por exemplo, entre seu pai e tio, as diferenças da casa em que morava em relação à casa dos seus amigos de classe social diferente. No caso da geografia, o menino buscava compreender o movimento das árvores sopradas pelo vento, as sombras que as árvores faziam nas paredes de casa à noite e desapareciam pela manhã. Os sons dos galhos das árvores e dos pássaros comuns à sua geografia como o bem-te-vi, o olhar-pro-caminho-que-vem. É nessa acepção que Paulo Freire compartilha a maneira como sua infância informalmente foi alfabetizada.

Paulo Freire não transfere a sua proposta de alfabetização construída com jovens e adultos para pensar a educação de crianças. No caso da educação de crianças, trata-se de duas coisas: suas preocupações estavam na necessária formação do professor e professora, os quais deveriam ter consciência de seu ofício do ponto de vista da história e luta classistas de modo a perceber os processos injustos, os quais excluem desse processo formativo as palavras e saberes de meninos e meninas populares. A outra reflexão é que, diferente dessa prática pedagógica, a pedagogia revolucionária ou menina propõe o estímulo à curiosidade da infância cronológica através das palavras de seu contexto, possibilitando que a curiosidade e perguntas da vida menina não fiquem fora da vida na escola.

O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte [...] A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo (FREIRE, 1992, p. 85-86).

O ato de ler o mundo em Paulo Freire está relacionado ao lugar de origem de cada pessoa. No caso da infância de meninos e meninas, as primeiras leituras estão ligadas ao lugar onde se nasce e cresce, porque é nesse primeiro contexto que ela vai atribuindo sentidos às suas primeiras leituras.

Isso significa que é a partir da observação e vivência que é possível aprender e ensinar sobre o próprio quintal. Nessa significação, a excelência do trabalho pedagógico vem do ato de ler o mundo e da reflexão crítica dela mesma. É isso, primeiramente, que irá contribuir para que a leitura do mundo com os educandos seja menos burocrática e mais sonhadora e esperançosa. Nesse aspecto, ler e dizer o mundo onde vive é um direito, inclusive, das crianças, diz Paulo Freire. Trata-se, tão somente, de construir práticas reflexivas de modo a pensar a própria existência diante da complexidade da localidade em que a infância popular se insere. O que não significa considerar que devemos nos prender ao local, colocando-nos como se fôssemos uma ilha.

A *Pedagogia da esperança* (FREIRE, 1992, p. 87-88) esclarece possíveis equívocos a respeito da importância que deu ao contexto particular onde crianças, homens e mulheres vivem e constroem seu mundo vocabular: “[...] assim como é errado ficar aderido ao local, perdendo-se a visão do todo, é errado também pairar sobre o todo sem referência ao local de onde se veio.” É nessa perspectiva que, no contexto geral da rebeldia do menino Paulo Freire, ler o próprio quintal e as palavras oriundas do contexto próprio, construindo sentidos educativos e filosóficos a partir dele, reforça a hipótese de que ler o mundo meninamente é um dos fundamentos revolucionários da pedagogia do oprimido.

Por fim, são esses os aspectos mais importantes que justificam a presença da infância de Paulo Freire nesse estudo. Igualmente porque Paulo Freire andarilha o mundo sem sair do seu e, com isso, faz uma leitura muito atenta dos fragmentos do seu lugar e nos ajuda a fazer o mesmo. É nessa direção que escreve Ana Maria Araújo Freire (2006, p. 27): “Paulo Freire tem sempre alguma coisa a dizer para as nossas reflexões diante das necessidades sociais cada vez mais complexificadas do mundo atual”.

## 1.2 Paulo Freire: infância que educa

Eu era incapaz de fazer brilhar, por exemplo, um sapato como o meu amigo Zezinho, um pretinho que foi meu amigo de infância e que me ensinou a jogar bolinha de gude. Ele era uma catástrofe na escola! Agora, saía da escola!... Esse menino me ensinou como é que fazia papagaio; com ele aprendi a selecionar bolinhas de gude na coleção que a gente fazia juntos: quem comprava as bolinhas era eu; ele jogava com os outros meninos, e o que ele ganhava era de jogo. [...] ele sabia distinguir as bolinhas melhores, umas branquinhas, por exemplo. Esse menino tinha toda uma sabedoria de criança da época que era dada pela vida dele e que fazia com que ele ganhasse disparado (FREIRE, 1982a, p. 28).

Carla: — Qual é o cheiro da filosofia?

Criança: — Cheiro de aprender.

Criança: — Na filosofia a gente fica pensando.  
(Um dos diálogos na escola Prof. Paulo Freire, 2018).

Refletir sobre a infância de Paulo Freire como educadora implica pressupor que se trata de uma infância que ensina, uma vez que aprende desde uma certa sabedoria dada pela vida entre diferenças. O que ensina a infância de Paulo Freire? A ler o mundo pelo gosto à criatividade e à aventura sem ignorar a realidade material. Ensina a ler o mundo pela ótica da infância, especialmente da infância oriunda da classe popular. Há, nesse ponto de partida, a posição política dessa infância e a maneira pedagógica de Paulo Freire pensar e construir educação popular.

O ato de ler o mundo, através da infância como educadora, é um acontecimento que, ao dar sentido a esse mundo, a infância é autora dele também. A maneira como a infância lê o mundo, conforme Paulo Freire mostra reiteradamente, é um acontecimento extraordinário, porque é livre das cartilhas, manuais ou cronogramas criados autoritariamente, muitas vezes. Já os primeiros quintais, como recurso literário, são a primeira escola, a primeira professora, o primeiro livro, brinquedos, isto é, os primeiros quintais são o primeiro alfabeto da infância. É neles que a infância interage e reage dinamicamente ao mundo vivido.

Resgatar a infância de Paulo Freire, buscando dialogar com ela, remete-nos às infâncias de crianças com as quais dialogamos em três escolas públicas de Maceió/AL. Em um dos encontros com meninos e meninas do 2º ano na escola Prof. Paulo Freire, *lixão* foi um dos fragmentos que consideramos em nossa prática, porque fazia parte do contexto da comunidade local e, conseqüentemente, era um fragmento da vida das crianças direta ou indiretamente. Para pensarmos, através deste fragmento, fizemos um jogo chamado “jogo dos contrários”, pois queríamos provocar as crianças ao diálogo coletivo, à curiosidade, ao gosto pela palavra falada,



compartilhada<sup>15</sup>. Essa dinâmica nos parecia um estímulo para cultivarmos essas qualidades, que são fundamentais em nossa prática. Com algumas palavras dispostas no chão, entre elas, *filosofia* – a maneira como identificamos a nossa prática –, fez-se importante pensar esse fragmento pelo seu oposto ou a maneira como as crianças liam o oposto das palavras dispostas. Ao falarmos do lixão, o odor desagradável foi a característica que algumas crianças identificaram como o que é mais marcante nesse tipo de ambiente. Foi então que algumas delas disseram que o que fazemos, ou seja, filosofia, é o oposto de lixão, já que a filosofia tem cheiro de aprender. Por esse ângulo, as crianças compreenderam que pensar é uma maneira de aprender e isso é agradável. Dessa maneira, filosofia, ou a nossa prática perguntadora, não causava repulsa nessas crianças, mesmo quando algumas apresentavam cansaço e até impaciência devido à dinâmica constante de perguntar, pensar, responder, comentar, ficar sentadas em círculo entre 50 e 60 minutos, uma vez por semana. Nossa prática, portanto, era agradável na avaliação delas, porque tinha "cheiro de aprender" à medida que pensamos, da maneira que pensávamos.

Em diversas reflexões a respeito da escola popular, Paulo Freire menciona alguns meninos populares que foram seus amigos ao longo da infância, os quais foram escola tanto para si quanto para o menino Paulo Freire e podem ser escola para as escolas formais, contanto que estas se disponham a pensar, também, pela riqueza que advém dos saberes dessas infâncias. Assim, constatamos que a sabedoria desses meninos é algo que sempre chamou a atenção de Paulo Freire desde a infância, a qual é lida positivamente, pois, segundo o educador, pode ser inserida ao conhecimento ensinado nas escolas como a física, matemática, história, geografia, por exemplo. Contudo, é uma sabedoria que fica à margem dos interesses escolares.

Conforme analisa Paulo Freire (1982a), há dois fatores para que esse desinteresse ocorra: o primeiro é que as escolas, mesmo as de áreas populares, são escolas fundadas em valores da classe dominante, pois não têm compromisso, dentro de seus critérios de avaliação, com os saberes do povo, de meninos e meninas do povo. Segundo, porque há o entendimento dela de que o conhecimento é adquirido exclusivamente na intimidade da escola, ou seja, “[...] nada do que se dá lá fora tem significação cá para dentro” (FREIRE; GUIMARÃES, 1982a, p. 29). Essa crítica de Paulo Freire (1982a), ao descompromisso de escolas com os saberes da infância de crianças do povo, encontra fundamento naquilo que elas acabam reproduzindo: desigualdades. Ao desvincular os saberes das crianças dos que aprendem na escola, isso é uma

---

<sup>15</sup> A palavra falada foi uma das dificuldades concretas nas nossas práticas. Falamos disso no quintal III.

maneira de dizer, ainda que indiretamente, que a vida delas não importa enquanto saber legítimo, ou seja, é uma forma de silenciá-las.

Nessa ótica, a escola continua a estar montada em pressupostos que excluem, dado que não tem relação com a existência das crianças, das massas populares, e, portanto, com os quintais dos “educandos das favelas, aos meninos e às meninas populares. Aos meninos sem conforto, que não comem bem, que não “[...] ‘vestem bonito’, que não ‘falam certo’, que falam outra sintaxe, com outra semântica e outra prosódia” (FREIRE, 1997, p. 104). Contudo, contrária a essa prática e leitura da infância popular, verifica-se que “[...] a criança compreendida por Paulo Freire é curiosa, perguntadora e precisa de tempo e espaço para aprender. Aprender por meio do diálogo, da amorosidade” (FASANO; SILVA, 2020, p. 73-74), os quais demonstram respeito aos saberes da infância, logo, não há educação perguntadora sem que o respeito a essas qualidades esteja colocado.

Iniciamos as reflexões em torno da infância de Paulo Freire com um fragmento da vida de uma infância na escola Prof. Paulo Freire, porque, quando o mestre pernambucano remete à sua infância, são aos fragmentos dela que ele recorre, especialmente às suas sensações em relação aos fragmentos que lhe são próximos, igualmente aos fragmentos e saberes das infâncias com quem ele compartilhou a sua. Nesse aspecto, filosofia menina é pela maneira como a infância dialogou com a nossa prática. Outrossim, como na infância de Paulo Freire, existem muitas infâncias que são frutos do lugar de que fazem parte, do tempo e das condições em que elas nascem pela intimidade que elas têm com os fragmentos do seu lugar.

Quanto à infância de Paulo Freire, trata-se de uma infância nordestina que vive de forma singular o primeiro contato com a “palavra-mundo”; palavra-mundo não porque as palavras aprendidas eram lampião, acendedores, árvores, sombras, pássaros, quintal, balanço, gravetos, mas porque essas compunham o mundo do menino. Palavra-mundo porque são as primeiras leituras do mundo do menino, as quais têm a ver com o lugar onde nasceu e cresceu. Desde os cômodos da casa, das plantas de sua mãe, do cheiro das flores, dos frutos, da sua forma e tonalidade, são as palavras que vão constituindo os saberes de sua infância. Nesse contexto, a infância vai atribuindo sentidos às suas primeiras leituras.

A relação que a infância de Paulo Freire criou com os seus fragmentos, estimulada pelos seus genitores, é uma experiência sem tempo cronológico, uma vez que esteve presente no trabalho que o “menino conectivo” fez, assim como os bichos da casa, a dança das árvores em noite de trovões e ventania, as manias do cachorro do pai. Além desses fragmentos, fazem parte a contação de histórias durante as noites em que falta luz elétrica. Paulo Freire conta que sempre

teve medo de assombração; resquício de uma infância que vivenciou causos, antes mesmo da palavra decifrada.

Ora, até possivelmente os meus sete anos, o bairro do Recife onde nasci era iluminado por lampiões que se perfilavam, com certa dignidade, pelas ruas. Lampiões elegantes que, ao cair da noite, se “davam” à vara mágica de seus acendedores. Eu costumava acompanhar do portão de minha casa, de longe, a figura magra do “acendedor de lampiões” de minha rua. Uma luz precária, mais precária do que a que tínhamos dentro de casa. Uma luz muito mais tomada pelas sombras do que iluminadora dela. Não havia melhor clima para as peraltices das almas do que aquele. Me lembro das noites em que, envolvido no meu próprio medo, esperava que o tempo passasse, que a noite se fosse, que a madrugada semi clareada viesse chegando, trazendo com ela os cantos dos pássaros “manhedores” (FREIRE, 1986, p. 15, aspas do autor).

Essas vivências locais formaram a infância de Paulo Freire, que foi sendo alfabetizada, uma vez que ia se constituindo, mesmo tomada pelo medo, num menino atento ao que ocorria dentro e fora dos arredores da sua casa. Nesse aspecto, pela observação dos eventos, aprendia a decifrar como esses acontecimentos se apresentavam nesses ambientes tanto durante o dia quanto durante a noite.

Com a intimidade que tinha com o seu mundo, à medida que ia entendendo a sua dinâmica, os medos iam diminuindo devido à atenção movida pela curiosidade do menino que buscava compreender a dinâmica de um mundo que era muito maior do que ele, mas compunham seus saberes de menino: sons, ruídos, sombras, movimentos o faziam querer entender a razão das coisas. De tanto observar, ouvir, sentir, passou a entender, na sua imaginação de menino, que a busca por compreender essa dinâmica que se sucedia na sua cotidianidade era como um jogo, levando-o a compreender a constituição do quintal grande de sua casa. Já adulto, na infância de outro tempo, descreve os elementos que faziam parte desse grande jogo que era o quintal de sua casa:

[...] As touceiras das bananeiras, o cajueiro majestoso, com seus galhos enroscando-se sensualmente sobre o chão, suas raízes salientes, recurvando-se sobre a terra, como se fossem ampliações de veias de mão velhas; os coqueiros, as mangueiras, de diferentes espécies. O pé de fruta-pão, o vento soprando forte, fazendo gemer os galhos das árvores, o canto dos passarinhos, o sanhaço, o bem-te-vi, o sabiá, o olhar-pro-caminho-que-vem. Tudo isso ia se dando a minha curiosidade deslumbrada de criança (FREIRE, 2015a, p. 61).

A imaginação infantil do menino criava formas de lidar com os eventos de sua infância. Eram, portanto, aprendizagens que não mataram a espontaneidade do menino, pois somente vivia e era estimulado a viver curiosamente os fragmentos do grande quintal da sua casa. Nesse sentido, a leitura do primeiro mundo não antecipou o homem que viria a ser. Segundo ele, a sua

curiosidade menina e o modo como foi alfabetizado pelos genitores não foi prejudicada ao ser incentivada a ler o mundo que o cercava. Não fez dele “[...] um menino antecipado em homem, um racionalista de calças curtas” (FREIRE, 1986, p. 16). Em decorrência desses acontecimentos, Paulo Freire (2015a, p. 62) diz que foi aprendendo a emergir de sua cotidianidade sem que isso significasse o desaparecimento de seu encanto pelos fragmentos que buscava compreender, em cujo espaço de sua casa se movia com segurança, com tamanha intimidade que tinha. Embora tenha ido à escola da professora Eunice Vasconcelos, em Recife, já alfabetizado, e aprendido a construir sentenças com ela e com a professora Cecília Brandão, em Jaboatão, o menino Paulo Freire continuou jogando, ou seja, aprendendo através das palavras do seu quintal de maneira alegre e livre, também pela razão de que ambas lhe deram “[...] uma compreensão não *gramaticóide* da gramática” (FREIRE, 2020, p. 97, *itálico do autor*).

A professora Eunice Vasconcelos, primeira professora formal de Paulo Freire, teve papel importante em sua alfabetização, após a primeira alfabetização que ele recebeu dos pais, uma vez que não havia diferença no modo como ele havia aprendido no quintal de casa com a maneira como a nova professora e o novo ambiente lhe alfabetizavam. A memorização, fruto de uma educação bancária criticada em seus textos, especialmente em *Pedagogia do Oprimido* (2005b) e *Professora sim; tia não* (2012), não fez parte do seu primeiro mundo vocabular. As primeiras vivências educativas, em contexto de ensino formal, deram sequência à qualidade da alfabetização que recebia dos genitores em casa, porque aprender a estrutura da língua portuguesa era desafiador e divertido. Não havia razão para temer as palavras que já conhecia e as palavras novas que aprendia. Isso também tem a ver com o gosto que a professora Eunice Vasconcelos lhe iniciou no mundo das letras. Pelos relatos do educador, é um gosto semelhante ao que Paulo Freire procurou desenvolver no trabalho da alfabetização de jovens e adultos.

Segundo Paulo Freire (2015a), a professora Eunice não lhe causava medo, não tolhia sua curiosidade, muito semelhante aos seus pais quando o alfabetizaram no quintal de casa. Portanto, sua segunda professora não desvinculou do mundo do menino as palavras com as quais o alfabetizava. Foi com essa professora que Paulo Freire soube que sabia fazer “sentenças”, uma vez que já sabia ler e escrever quando chegou à escolinha particular de sua segunda professora, aos 6 anos. Sobre isso, Paulo Freire (1986) escreve que ela deu continuidade à alfabetização recebida por sua mãe e seu pai. Ou seja, com ela, a leitura da palavra e da frase jamais significou abandono da “leitura” do seu mundo.

Sua preocupação fundamental não era me fazer memorizar definições gramaticais, mas estimular o desenvolvimento de minha expressividade oral e escrita. [...] Não havia, em última análise, entre a orientação de meus pais em casa e a de Eunice, na sua escolinha particular, nenhuma ruptura. Em casa como na escolinha, eu era convidado a conhecer e não reduzido a um “depósito vazio” que devesse ser enchido de conhecimento. Não havia uma fronteira entre minha forma de estar sendo em casa e os meus exercícios na escola. Daí que esta não fosse para mim uma ameaça a minha curiosidade, mas um estímulo a ela. Se o tempo que levava brincando e buscando, livre no meu quintal, não era igual ao que vivia na escola, não tinha nele, porém, um oposto que, só em ser pensado, me fizesse mal. Um tempo se escoava no outro e eu me sentia bem em ambos. Em última análise, embora guardando sua especificidade, a escola não punha entre parênteses minha alegria de viver que me vem marcando a vida inteira (FREIRE, 2015a, p. 63-4).

A primeira escola e a primeira professora formal de Paulo Freire foram para ele uma experiência, dado muito próximo às experiências de alfabetização que vivia no quintal de sua casa, seja nos momentos com o pai e a mãe embaixo das sombras das mangueiras ou nos momentos em que, imerso na sua curiosidade de menino, procurava compreender a razão dos acontecimentos naturais que ocorriam em seu mundo particular – sua casa, o quintal, a rua em que morava, as pessoas com as quais convivía –, o que estimulava a aprender a língua portuguesa, por exemplo, ao invés de reprimir sua curiosidade de menino. Portanto, é nesse momento que Paulo Freire aprende que não há alfabetização libertadora quando desvinculada dos quintais dos educandos, quando é opressora.

Sua mãe amorosa e seu pai atencioso alfabetizaram-no em casa, durante uma infância marcada por dificuldades financeiras, todavia com muito amor e harmonia familiar. Acerca disso, Paulo Freire (2015a) escreve que seu pai teve um papel importante na sua primeira formação, o qual era afetuoso, inteligente e aberto, uma vez que nunca se negou a ouvi-lo em sua curiosidade. Nesse contexto, ele acrescenta que seu pai e sua mãe deram a ele e ao seu irmão o testemunho da compreensão, e jamais da intolerância. Pertencente a uma família da classe média do estado pernambucano, Paulo Freire narra alguns privilégios como os objetos que tinha em sua casa e, com eles, a posição de classe que a família ocupava, mesmo passando por profundas dificuldades financeiras.

Em casa, ouviam-se músicas de Chopin, Beethoven e Mozart tocadas em um piano alemão por sua tia Lourdes e tinha um pai que, diferente dos de seus amigos, usava gravatas. Na parede, havia um relógio muito grande que acalmava a sua mente cheia de imaginação em noites de trovões e ventania; rosas e violetas enfeitavam a sala da família, em jarros do século XIX, uma bacia de louça muito fina era conservada, pois era onde todos os irmãos, inclusive netos dele, haviam sido banhados nos primeiros anos de vida. Quando ele e seu irmão precisaram entrar em quintais dos vizinhos para pegar frutos, e quando, numa determinada vez,

pegaram uma galinha do vizinho, Paulo Freire percebe que jamais seriam tratados como delinquentes, ou que desconfiariam da sua família, pois, de acordo com o educador, o piano que pertencia a sua tia Lourdes e a gravata de seu pai, resquícios da classe social à qual pertencia, eram incompatíveis com este tipo de prática. Além disso, apesar das dificuldades financeiras, Paulo Freire pertencia a uma família “[...] que dava roupa aos filhos, que dava sapato. Era uma criança calçada, uma criança razoavelmente alimentada” (FREIRE; GUIMARÃES, 1982a, p. 26).

Do mesmo modo, as conversas que tinha em casa faziam-no desenvolver um vocabulário que não era esperado que crianças de sua idade, com condições menos privilegiadas que a dele, desenvolvessem: “[...] Já aí eu comecei a perceber a injustiça dos sistemas de avaliação” (FREIRE; GUIMARÃES, 1982a, p. 27). Em decorrência desses privilégios expressos pelos objetos e por ter mãe e pai oriundos de uma educação burguesa, Paulo Freire (1982a; 2015a) chama a atenção não apenas para as dificuldades de sua origem, mas de sua posição de classe para explicar as manhas que a sua família criou para superar as dificuldades.

Analisamos, portanto, que bastavam todos esses objetos que já faziam parte da dinâmica da família, antes mesmo de Paulo Freire nascer, para, como classe, distingui-lo dos meninos e das meninas que moravam nos mocambos. Desse modo, reconhece o seguinte: “o piano e a gravata eram, no fundo, símbolos que nos ajudaram a nos manter na classe social a que pertencemos. Implicavam um certo estilo de vida, uma certa forma de ser, uma certa linguagem (FREIRE, 2015a, p. 53). Todos esses elementos “[...] acidentalizavam a nossa fome [...] com eles, se descobertos, nossos furtos seriam vistos como puras trelas. [...] E tudo isso, expressões de classe” (ibidem, p. 53). A origem social e regional do educador pernambucano deu início às suas primeiras reflexões.

A alfabetização do menino Paulo Freire, como “palavra-mundo”, foi um marco em sua vida, pois trouxe-lhe o gosto pela leitura, pelo mundo, pelas pessoas. Isso é evidente na riqueza dos seus textos em decorrência das leituras de Gilberto Freyre, Lins do Rego, Jorge Amado, Graciliano Ramos, tantos outros literários, bem como no tratamento que dá à língua portuguesa. Rodeado do amor dos pais e das árvores, sombras e gravetos, é nesse cenário que os seus pais o alfabetizam com as palavras do seu mundo de menino, à medida que ele ia se reconhecendo nesse mundo, brincando. Por conseguinte, Paulo Freire (2015a, p. 62-63) diz que aprendeu a ler as palavras do mundo escrevendo as suas primeiras palavras no chão, com gravetos, à sombra das mangueiras de acordo com a própria vivência de menino.

Todos esses fragmentos aumentavam gradativamente a capacidade do menino para perceber o funcionamento dos elementos da natureza e os objetos que encarnavam como se fizessem parte dele. Dessa maneira, quando Paulo Freire ainda não lia a palavra decodificada, o mundo imediato, somado à sua sensibilidade infantil, o fez dar sentido ao mundo antes mesmo das palavras. Segundo testemunho de Paulo Freire (2005a, p. 16), “[...] foi na infância que [...] a decifração da palavra fluía naturalmente da ‘leitura’ do mundo particular”. Nas palavras de Kohan (2019, p. 167), “[...] seu início na leitura das palavras é prazeroso e brincalhão, leitura de um mundo amigo e hospitaleiro, de grande intimidade com as árvores e a natureza, de um mundo familiar amoroso, afável e dialógico.” É nesse sentido que, na educação de jovens e adultos, a leitura das palavras tornou-se um caminho para a leitura crítica do mundo (KOHAN, 2020, p. 84).

Paulo Freire, ao dialogar em vários textos após o seu exílio, revisitou como pano de fundo a sua infância e constata que retornar a ela é um ato de curiosidade necessário, significativo (FREIRE, 1982a; 2005; 2015a), uma vez que os fragmentos elucidam um modo de viver e, conseqüentemente, uma maneira de dizer que diz a si mesma, ou seja, o que e como a infância ensina e aprende com o seu mundo particular. A respeito dessa acepção e do impacto da origem de Paulo Freire em sua obra, escreve Kohan (2020, p. 94): “[...] o grande educador popular de jovens e adultos, inspirou-se para pensar essa educação na forma com que, menino, foi introduzido no mundo das letras por sua mãe e seu pai com palavras tomadas do seu mundo infantil.”

É desde a maneira com que foi inaugurado no mundo das palavras que a vida passou a ser para esse educador o pano de fundo da alfabetização de qualquer um/a, igualmente do aprofundamento reflexivo da vida dos alfabetizandos. Nessa acepção, ler o mundo é tentar dialogar com as perguntas que vêm da vida, da terra em que se vive. Ou seja, é primeiro pelas marcas inaugurais que “[...] toda criança que um dia fica ‘grande’ e vira ‘uma pessoa adulta’ carrega pela vida afora a menina ou o menino que ela foi antes” (BRANDÃO, 2014, p. 13, aspas do autor).

Brandão (2014) escreve para crianças do MST a história do menino Paulo Freire. Com isso, chama a atenção das crianças para o fato de que a vida que cada uma vive é também escola. Na vida, aprendem-se muitas coisas que as podem ajudar quando chegam à escola. Portanto, elucidada que, quando as crianças chegam à escola, não são folhas em branco que somente serão preenchidas pelos ensinamentos dados pela escola.

Para o antropólogo, o menino ou a menina que cada pessoa foi, permanece dentro de cada pessoa. No caso de Paulo Freire, conta às crianças que o educador deveria sentir saudades do “menino Paulo”, já que fala com bastante emoção dos detalhes de sua infância. Conforme escreve para crianças do MST, diz que Paulo Freire buscou deixar registrado em seus livros como aprendeu a ler as palavras antes de ir para a escola. E o quintal, especialmente, foi o mundo com o qual Paulo Freire aprendeu a ler e a escrever, ressaltando que os assentamentos, quintais dessas crianças, também são escolas. Escrevendo de maneira que o conteúdo e a forma cheguem ao entendimento das crianças, Brandão (2014, p. 14) diz assim a respeito do lugar que o “menino Paulo” aprendeu a ler e a escrever: “[...] vejam. Como é que Paulo Freire lembra os lugares onde ele foi criança? Primeiro a casa lá dentro, depois o grande quintal. E, no quintal, primeiro as árvores grandes e suas sombras, e os galhos e os frutos.” E acrescenta: “[...] ele, que sempre gostava de dizer que tinha uma ‘alma de menino’, mesmo quando já era gente grande há muito tempo” (BRANDÃO, 2014, p. 18).

A ideia de uma educação construída com o povo, e através de suas necessidades, foi o pano de fundo para o que foi construído no Brasil a partir de 1960, como Educação Popular, com base na pedagogia de Paulo Freire. Trata-se de um movimento educativo construído por grupos das camadas populares em função de seus interesses de classe. É importante destacar que essa educação buscou chegar às pessoas mais necessitadas no conjunto da sociedade, em especial, as da região Nordeste, as quais foram sendo introduzidas por movimentos sociais, associações etc. (MAGALHÃES, 2008, p. 76).

A educação das crianças do MST é uma reflexão importante a respeito da formação da infância popular e corrobora o que Brandão (2014) escreve a respeito da leitura do mundo originada no modo de vida da infância, bem como o que é e como se faz educação popular, conforme elucida Magalhães (2008).

No caso das crianças de assentamentos, a educação é construída desde as interrogações que vêm de seus fragmentos, da vida vivida com outras crianças e suas famílias, do tipo de relação que é construída entre elas e a terra que as ampara e alimenta, especialmente. Logo, a “palavra-mundo”, durante a alfabetização de Paulo Freire, exemplifica como ocorre uma educação popular que educa cada infância através do próprio quintal.

O texto *Paulo Freire e a infância no MST* (FREITAS; ROSSETO, 2020, p. 102-103) traz reflexões em torno da educação de crianças Sem Terrinha pensadas desde as complexidades que compõem os acampamentos, assentamentos, encontros, congressos, cirandas que realizam com elas. Esses espaços de educação para a infância, buscam, conforme elucidam os autores,



“[...] responder as questões concretas de uma infância marcada estrutural e contextualmente pela vivência das crianças na luta pela terra, pela reforma agrária e pela sua condição de classe”. Nesse ângulo, é uma reflexão em torno da educação das crianças vinculada ao contexto em que elas vivem, melhor dizendo, desde um movimento social que luta pela terra e pela transformação social. E a pedagogia do oprimido, conforme consta neste estudo, tem contribuído para pensar essas infâncias desde as leituras e participações efetivas delas nos processos de ocupação e reivindicação pela terra.

As reflexões que esse estudo traz para o debate em torno da infância, especialmente a das classes populares, são fundamentais, uma vez que reivindicam o modo como a infância vive e é material educativo, o que reforça o quanto o contexto de origem, ou seja, os fragmentos da infância, encarna a vida de cada uma, construindo leituras da infância a partir das leituras que ela faz do próprio contexto. No caso da infância de crianças no MST, analisada nesse texto, os autores dizem o seguinte:

A experiência de infância das crianças no MST nos mostra que elas participam, junto com seus pais, mães e familiares, dos processos de ocupação da terra, da organização dos acampamentos, da resistência das famílias na terra, da regularização e conquistas dos assentamentos, da construção das escolas nas áreas de reforma agrária, ou seja, participam de processos que marcam sua trajetória enquanto pequenos sujeitos da luta pela terra. Processos que mobilizam diversas dimensões da formação humana e que são vistos como processos educativos profundos (FREITAS; ROSSETTO, 2020, p. 102).

A infância que compõe o mundo em que vive, agindo e interferindo nele, vive um processo de dialogicidade permanente entre ela e o mundo que ajuda a construir. No caso da infância que participa da luta coletiva pela terra, direito humano fundamental, essa infância contribui para transformar o seu mundo particular na medida em que também se transforma. Sua leitura, palavra e linguagem vão sendo construídas dialeticamente dentro dessas dimensões, mobilizadas por princípios educativos do próprio movimento. Essa dialeticidade, construída entre as crianças Sem Terrinha e o seu contexto, mostra que as crianças são protagonistas, inclusive dos princípios educativos com que são formadas, os quais vão desde perspectivas socialistas, libertárias e comunistas até movimentos de cultura popular e, mais precisamente, “as experiências, reflexões e propostas de Paulo Freire que contribuíram para as propostas pedagógicas formuladas pelos movimentos sociais na América Latina e, em particular, pelo MST” (FREITAS; ROSSETTO, 2020, p. 107).

Em *Política e educação* (FREIRE, 2020, p. 57), Paulo Freire ressalta a importância dos educadores populares no processo de construção e reconstrução da própria história e, nesse sentido, a própria formação social e política através das suas manifestações originárias:

Venho chamando “manhas” dos oprimidos, no fundo, “imunizações”, que as classes populares vão criando em seu corpo, em sua linguagem, em sua cultura. Daí a necessidade fundamental que tem o educador popular de compreender as formas de resistência das classes populares, suas festas, suas danças, seus folguedos, suas lendas, suas devoções, seus medos, sua semântica, sua sintaxe, sua religiosidade. Não me parece possível organizar programas de ação político-pedagógica sem levar seriamente em conta as resistências das classes populares.

Paulo Freire também foi formado dentro de movimentos de cultura como a campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, realizada em Natal/RN, em 1961, bem como sua contribuição à alfabetização de jovens e adultos em condições adversas. É por essa razão que o seu apreço aos saberes populares e vocabulário se justifica. Brandão (2014), também formado pelas classes populares, observa a sensibilidade de Paulo Freire em criar um projeto de alfabetização para jovens e adultos que apenas respeitasse a semântica em conformidade com a idade, mas também com os contextos. A respeito disso, conta dessa maneira às crianças do MST:

E foi no movimento de Cultura Popular que Paulo Freire começou a trabalhar com algo chamado “alfabetização de adultos”. Vejam só! Parece uma coisa estranha, não é mesmo? Porque nós estamos acostumados a pensar que “alfabetização” é coisa para crianças. Uma coisa do estudo das meninas e dos meninos no comecinho da escola. [...] Foi por isso que Paulo Freire e sua equipe de educadores começaram a pensar um jeito diferente de ensinar as pessoas a escrever e a ler em Português. Ou vocês acham que eles iam gostar de aprender lendo uma coisa assim: “a boneca de Lili é bonita”?” (BRANDÃO, 2014, p. 38-39, aspas do autor).

Ao apresentar a infância e a maneira de Paulo Freire alfabetizar jovens e adultos para as crianças do MST, Brandão (2014) conta que o educador popular foi formado e começou a alfabetizar jovens e adultos dentro de um movimento popular como ocorre com elas. Por esse ângulo, mostra para as crianças que Paulo Freire tem qualidades e valores semelhantes ao movimento no qual também são alfabetizadas.

Nesse aspecto, a contribuição de Paulo Freire para a educação das crianças desse movimento, segundo os autores, é fundamental, porque, ao compreender as condições dos oprimidos na sociedade brasileira, sugeriu outra maneira de fazer educação, ou seja, uma educação que seja libertadora começando pelas organizações de base. Dessa maneira, o educador pernambucano, segundo observam os autores, “[...] contribuiu para que os oprimidos

desvelem a situação de opressão em que vivem e se tornem, eles próprios, sujeitos de seu processo de emancipação” (FREITAS; ROSSETTO, 2020, p. 112).

A conscientização, como categoria na educação das crianças Sem Terrinha, é um princípio social e político presente. As pesquisas de Kohan (2019, p. 225-226) apontam nessa direção a respeito do objetivo da educação freireana com a classe popular: “[...] seu objetivo era principalmente educar os ‘oprimidos’ analfabetos não apenas na leitura de palavras, mas na leitura do mundo. Somente tal leitura poderia criar um caminho para a libertação”, em outras palavras, para a conscientização.

É sobretudo como um educador popular que Paulo Freire se faz presente na educação das crianças desse movimento através de cadernos, cartilhas, ou seja, da literatura produzida para elas desde as ações que fazem dentro dos assentamentos. Brandão (2014) é inspirado pela história de Paulo Freire e escreve um livro que é um dos materiais que compõe a literatura das crianças desse movimento. Além da literatura, ação e reflexão, tal qual estão no núcleo da pedagogia do pernambucano, são igualmente direcionadoras da educação das crianças Sem Terrinha:

O processo de educação dos meninos e meninas Sem Terrinha muitas vezes, se dá, como vimos, nas ações de luta pela terra. Essas ações em alguns momentos vão se tornando referências nas suas brincadeiras, por exemplo, quando nos acampamentos as crianças brincam de fazer reuniões, de fazer ocupações, assembleias ou imitam os discursos dos dirigentes acampados. Isso só é possível porque as crianças estão presentes nas mobilizações junto com famílias na constituição dos assentamentos e acampamentos, não afastando a possibilidade de desenvolver uma prática educativa que trabalhe a realidade que todas as crianças Sem Terra vivem em seu cotidiano (FREITAS; ROSSETTO, 2020, p. 119).

Considerar a infância de Paulo Freire como educadora diz respeito, também, a colocar luz nas influências dela na educação de muitas infâncias do povo, especialmente as infâncias que conhecem logo cedo a violência da escassez e o valor da luta coletiva por direitos fundamentais. Isso visto, Paulo Freire sempre esteve atento à luta do povo, o que corrobora o fato de que pensar a origem da infância de Paulo Freire, como recurso educativo para pensar infâncias da classe popular, é significativo no contexto da realidade de escolas primárias e públicas do estado brasileiro.

Miguel Arroyo, no prefácio do livro *História do menino que lia o mundo* (BRANDÃO, 2014), se faz algumas perguntas fundamentais que têm relação com infâncias de crianças que ajudam a construir a luta pela terra e deixa muitas perguntas ainda não completamente respondidas sobre a violência que infâncias e suas famílias sofrem.

Pelo tipo de relação que Paulo Freire cultivou, desde a infância, com a terra, e, já adulto, com aqueles e aquelas que não apenas cuidam da terra, mas lutam por ela, esse autor elucida que há muitas histórias de meninos e meninas do campo que perguntam através da terra que habitam:

Mas onde e como Paulo Freire aprendeu a ler o mundo? Aprendeu a ler o mundo estando atento às lutas pela terra. Descobrimo os valores, os saberes e a cultura dos povos do campo. Ele ensinou a ler a cartilha, a ler o livro e a tentar entender as interrogações que vêm da vida, do trabalho e da terra. Paulo Freire escutou as perguntas da terra. O que a terra tem que cativou o menino Paulo Freire? Plantava palavras no chão, na terra, para aprender a ler e escrever letras. Aprende a ler a terra para aprender a ler o mundo. Aprende a ler o trabalho na terra para aprender o trabalho no mundo. Da vida no campo vêm perguntas que queremos aprender a ler: por que ameaçam tirar o direito a nossa terra? Por que lutar pela terra, pela vida, pela escola? Por que trabalhar tanto e viver no aperto? Por que os jovens têm que sair do campo? Aprender a ler o mundo é aprender a entender e responder essas perguntas (ARROYO, In: 2014, p. 8).

Nesse ponto de partida, chegamos a um aspecto fundamental do tipo de relação que Paulo Freire construiu com a infância de crianças e com infâncias de qualquer pessoa, igualmente com as naturezas diversas que encontrou pelo mundo: a sua autodefinição “menino conectivo”. Considerar essa declaração, com a qual o educador pernambucano se constituiu dialógico, é fundamental na reflexão em torno da infância oriunda da classe popular como educadora de si e de outras. Nesse aspecto, evidencia-se que não há dicotomia entre a vida que se vive e o mundo a ser lido, mas conexão entre eles no contexto de uma infância que educa pelos próprios quintais. No caso da infância de Paulo Freire, mesmo quando ela nem palavras lia, isto é, quando a linguagem escrita ainda não era um pressuposto para ler o mundo, a infância decifrava os fragmentos da sua primeira objetividade curiosamente.

Esse ponto de partida do nosso ponto de vista é capaz de gerar práticas permanentes de escuta da vida menina em ambiente escolar, as quais outorgam a ênfase que o mestre pernambucano dá à infância; como um acontecimento provocador e gerador de curiosidades e perguntas pela escuta de histórias intimamente conectadas aos quintais, aos fragmentos inaugurais dela, o “menino conectivo”

[...] aprendeu que, para aprender os “ensinos” da ESCOLA – a “escolinha-de-primeiras-letras” –, ele não precisava deixar de aprender as lições do MUNDO e as lições da VIDA. Ao contrário, quanto mais ele aprendia de novo a ler letras, a ler sílabas, a ler palavras, a ler frases, a ler histórias e a ler livros inteiros, cada vez mais ele queria seguir aprendendo a ler as outras leituras da VIDA e do MUNDO (BRANDÃO, 2014, p. 21, aspas e caixa alta do autor).

A curiosidade menina ou a “alma de menino”, jamais desvinculada de seu trabalho com as classes populares, chama a atenção para alguns aspectos importantes nesse quintal: ao fazer

esse movimento de retorno à infância, Paulo Freire está dizendo que a infância é alfabetizada pela própria vida que vive, pelas relações que vão sendo cultivadas entre ela e os contextos naturais e existenciais dos quais faz parte, igualmente que o conteúdo da infância não é insuficiente, debilitado, ou seja, a expressão de uma fragilidade epistemológica, porém, que o conteúdo da infância possui força e é presença impossível de ser ignorada em escolas formais ou assentamentos.

Em contexto escolar, a infância pode ser meninamente educadora, formativa de si e de outros à medida que se conecta ou é conectada a outros pelos próprios fragmentos dialogicamente. Nessa direção, o convite à infância, feito por esse educador aos professores e professoras, mesmo aos que trabalham com jovens e adultos, de maneira implícita ou explicitamente, vai mostrando algumas razões de a vida menina ser material educador indispensável a uma educação revolucionária, conectiva, não importando a idade que se tenha.

### 1.3 Infância conectiva

A infância é condição de ser afetado que nos acompanha a vida toda. O dito e o não dito, a falta de palavra, a ausência de voz (*in-fans*), nos afetos. É aquela singularidade silenciada que não pode ser assimilada pelo sistema. Uma condição de estar afetado que não pode nomear ou reconhecer essa afeição (KOHAN, 2011, p. 239, *itálico do autor*).

“Menino conectivo” é uma qualidade que Paulo Freire deu a si mesmo enquanto participava de um congresso internacional sobre suas ideias, realizado em setembro de 1996, na capital do Espírito Santo. Esta é a maneira que encontrou para dizer que é um homem afetado pela beleza e feiura do mundo e que continua sendo “menino conectivo”, ou seja, menino e homem coexistindo em qualquer tempo, porque é “[...] aberto à sua realidade local e geral” (MAFRA, 2016, p. 28).

Temos compartilhado de Paulo Freire o valor educativo que a infância tem, pois é primeiro com ela que homens e mulheres vão conhecendo o mundo e dando-lhe sentidos. Diante disso, a tentativa de abandonar ou superar a infância é como morrer um pouco a cada dia, logo, é como se homens e mulheres vivessem desconectados de si mesmos.

No texto *Pedagogia dos sonhos possíveis* (FREIRE; CAMPOS, 2001b), os autores dialogam sobre a alfabetização através tanto da leitura da palavra quanto da leitura do mundo e relevância disso. Nesse diálogo, Campos (2001b, p. 140) faz uma menção importante sobre a

alfabetização de crianças que é acrescentada pelas reflexões do educador pernambucano. Diz Campos: “[...] a criança não pode ficar numa campânula até que saiba ler e escrever apenas com os signos impostos para só depois poder ler o mundo”. E faz o seguinte questionamento: “[...] que depois é esse, se a situação histórica da criança já contém um antes que foi desprezado?” (idem).

O desprezo à história das crianças causa uma ruptura em sua formação, de modo que elas se tornam objetos e não sujeitos da sua aprendizagem. É comum, em espaços formais de ensino, o pressuposto de que a obtenção da leitura e da escrita é anterior à interpretação, à reflexão, e, portanto, à leitura crítica do mundo. Esse pressuposto é criticado por Paulo Freire, uma vez que esse entendimento exclui a vida e os saberes dos educandos. Por esse ângulo, o estar-no-mundo é dissociado dos conhecimentos conhecidos na escola.

Paulo Freire considera, assim como na alfabetização de jovens e adultos, que a cultura e os contextos os quais vivem os educandos não podem ser desvinculados de sua alfabetização, como ocorreu com ele na infância. No caso das crianças, diz o educador, “[...] é uma leitura que ela aprende a fazer, no convívio de sua casa, no convívio de sua vizinhança, de seu bairro, de sua cidade, com a marca forte de sua classe social” (FREIRE; CAMPOS, 2001b, p.140). Sem essa atenção, resultam “[...] meninos e meninas que no mundo, hoje, estão proibidos de aprender a ler e que vão depois acrescentar aos milhões de jovens e de adultos analfabetos” (ibidem, p. 140).

Quer dizer, é como se a escola devesse assumir por decreto divino a tarefa de apagar da memória e do corpo consciente dos meninos essa linguagem, que no fundo é esse comportamento, que no fundo é esse sentimento, é essa percepção do mundo que a criança chega a ela (FREIRE; CAMPOS, 2001b, p. 141).

É inclusive, por essa condição, que a passagem do sujeito sem voz para um sujeito de linguagem não significa dizer que a infância passou de um momento ou etapa para outra, ao contrário, essa transição não pressupõe um abandono da infância, porém a ampliação de sua dimensão humana. Em *Ideia e prosa* (AGAMBEN, 2013, p. 92), Jorge Agamben reforça que o homem está ligado à sua infância antes de transmitir a linguagem, ou seja, antes de ser adulto: “[...] foram as crianças, e não os adultos, as primeiras a aceder à linguagem [...]”.

Esse entendimento é pontuado por Walter Kohan em diversos textos ao longo das leituras da infância, da filosofia e da educação, os quais são pertinentes do ponto de vista do olhar que lança à infância, bem como das ações propositivas que podem originar delas em escolas públicas. Em *Infância. Entre educação e filosofia* (KOHAN 2011), é feito um longo

estudo das formas clássicas de compreender e lidar com a infância, herdeiras do mundo moderno.

Kohan (2011, p. 237) problematiza a maneira como a infância é interpretada ao longo da história, mostrando a necessária insistência de redirecioná-la. Segundo o autor, a infância é associada à imaturidade, e seria um momento da vida do qual o homem haveria que se emancipar para se tornar autor de si mesmo. Em outras palavras, a infância é “[...] uma metáfora de uma vida sem razão, obscura, sem conhecimento.” Uma vez que a infância é reconhecida dessa maneira, quer dizer, débil, incapaz, a saída, então, seria abandonar a infância, superá-la.

Kohan (2011) inscreve a infância como um acontecimento que educa a filosofia por não poder ser assimilada por nenhum sistema, por ser uma incógnita. Afetada pelo mundo, a infância amplia o olhar sobre o mundo e as possibilidades de ser de cada pessoa quando recorre a ela como educadora de si e do mundo.

Larrosa (2014) igualmente problematiza a existência humana desde a perspectiva do acontecimento, da ruptura e da ausência de sistemas. Conforme vai pensando a existência humana desde essa condição, a conclusão a que chega é a de que a vida é a sua radicalidade ensimesmada. Ao colocar a palavra e o sentido de experiência ao lado da vida, sugere que igualmente pensemos a infância por esse prisma, de experiência, radicalidade, indeterminação, invenção, acontecimento sem etapas das quais nenhum humano pode fugir.

Agamben (2013), como mencionamos, lê a infância como o primeiro instante de criação e compreensão do todo. É desde a infância que a experiência com a linguagem, o tempo, ou seja, o que fundamenta a história da vida humana, ganha uma leitura significativa, porque ultrapassa a cronologia e com isso qualquer pretensão de definição prévia, controle, burocratização e abandono dela. Através desse entendimento, o/a leitor/a é levado a pensar sobre o abismo que há entre homens e mulheres, o tempo e a história da própria vida, quer dizer, o abismo entre a sua própria infância, quando essa é suplantada. A compreensão de que ser *infante* já é a experiência mesma da existência, porque a linguagem nasce agregada da ausência de voz, deriva do fato de que a linguagem não é apenas um jogo gramatical com regras e princípios lógicos, mas é a vida vivendo atravessada pela sua primeira referencialidade.

Dessa leitura, a infância é a condição que não somente foi, mas é e, portanto, não é uma experiência que possa ser percorrida, uma meta que deva ser buscada, um objetivo, ou que possa ser esquecida, ignorada ou guardada dentro de um baú, colocando-a como parte de um passado. Essa leitura sugere que a infância não é um acontecimento anterior à linguagem, igualmente que ela possa ser abandonada quando o sujeito passa a ser falante.

As leituras de Kohan (2001, p. 239) sobre as leituras de Lyotard mostram o engano da modernidade em pressupor que os sistemas são capazes de resolver a infância quando supõe abandoná-la: “[...] em que pensem as pretensões da modernidade, a infância não nos abandona: tomados da mão pelos outros durante a infância, ela continua a exercer seu *municipium*<sup>16</sup> ainda quando nos imaginamos antecipados ou independentes.” A infância, ainda que abandonada, continua a exercer força sobre a existência de cada pessoa.

Na *Pedagogia Profana* (LARROSA, 2017, p. 229), é problematizada a infância para além das crianças. Nesse texto, o autor desenvolve uma reflexão muito interessante a respeito do inacabamento da infância ou de ela ser um acontecimento muito mais radical do que o ponto de vista evolutivo e pedagógico. Em “O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro”, o autor diz que “[...] as crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses selvagens que não entendem a nossa língua” são parte dos enigmas que constituem a existência humana, os quais são impossíveis de serem decifrados em sua totalidade. Nesse aspecto, conforme reflete o autor, as crianças comportam o lugar do mistério e analisa a maneira comum com que os saberes e práticas pedagógicas têm construído o sentido da infância e sua relação com ela. Uma vez que haja o pressuposto de que somos sujeitos determinados ou onde são depositadas ideias de progresso, a infância não é outra coisa senão um outro estranho, como foi dito. No caso de pensar a infância em espaços de ensino, essa maneira de atribuir sentido à infância limita o trabalho e a reflexão a respeito dela.

Se sustentamos a hipótese de que a infância é um outro, porém afirmativamente, ela não pode ser um objeto ou um objetivo a ser alcançado, mas é um outro, porque rompe com a cronologia e com leituras excludentes e duras dela mesma, o que poderá fazer com que professores e professoras revisitem a maneira como práticas pedagógicas são construídas. É nessa perspectiva que, ao nascer uma criança, Larrosa (2017) pontua, como um outro, nada está dado como definitivo. Nesse aspecto, a infância não é nem início, meio e bem menos fim, mas um acontecimento enigmático, uma vez que nada pode ser identificado completamente ou definido, o que nos leva a inferir que o nascimento de uma criança interrompe a ideia de cronologia do que é e sempre será.

Conforme exemplifica Larrosa (2017, p. 236), “[...] o nascimento é o aparecimento da novidade radical: o inesperado que interrompe toda expectativa; o acontecimento imprevisto que não pode ser tomado como consequência de nenhuma causa”. É nessa acepção que o nascimento de qualquer criança impossibilita qualquer tentativa de dedução acerca de qualquer

---

<sup>16</sup> Alguém que é levado pelas mãos, conduzido, orientado.



coisa a respeito dela ou do que o mundo deve ser a partir dela, todavia é um instante de perplexidade diante daquela que pouco se sabe.

Essa reflexão radicaliza a infância e o tempo da vida humana, e exemplifica a radicalidade da pedagogia freireana por recorrer à infância ou à meninice de Paulo Freire como princípio educativo da ação e da reflexão pedagógica. Enunciamos que o educador pernambucano resgata a sua infância, uma vez que se reconhece nela e jamais a fechou ou se fechou a ela, dado que seguiu sendo menino jamais abrindo mão de sua linguagem local e da linguagem de infâncias diferentes da sua, das suas e outras vivências e experiências de meninos de Recife/PE:

Paulo Freire nunca abandona seu jeito menino de ser e de viver, ainda ou sobretudo nos últimos anos de sua vida, o que lhe valeu, por exemplo, o título de *Menino permanente (Bambino permanente)*, a ele outorgado pela Biblioteca Comunale de Ponsacco, Pisa, Itália, em 31 de março de 1990. À época, Paulo Freire estava com 68 anos e já fazia muito tempo que não era um menino cronológico. Mas a distinção faz pensar que a infância habita Paulo Freire segundo um outro tempo. Ou que Paulo Freire habita na infância em outro tempo (KOHAN, 2020, p. 87, itálicos do autor).

É por não abandonar a sua infância e, mais do que isso, deixá-la registrada como parte fundamental de suas reflexões e ações revolucionárias que Paulo Freire lança luz ao que está na origem do seu trabalho educativo para que professores e professoras possam conhecer a densidade de suas propostas e então inspirar suas reflexões e práticas sob perspectivas mais infantis. As hipóteses de Kohan (2020) e também a nossa, as de que a infância habita Paulo Freire segundo um outro tempo, remetendo a sua infância cronológica, ou que Paulo Freire habita na infância cronológica, porém, já adulto, em outra cronologia, direciona as reflexões em torno da sua conectividade com o seu lugar de origem, sua infância e com outros mundos.

Na apresentação das *Cartas à Cristina* (FREIRE, 2015a), essa conectividade com a própria infância entre tempos fica evidente quando Paulo Freire escreve que

[...] não poderia deixar de fazer, evitando qualquer ruptura entre o homem de hoje e o menino de ontem, de minha adolescência, de minha juventude. É que, tais momentos, pelo menos em alguns aspectos, se encontram ligados às opções que iluminam o trabalho que venho realizando como educador. Por isso mesmo, seria uma ingenuidade pretender esquecê-los ou dicotomizá-los das atividades mais recentes, fixando, então, entre eles e estas, rígidas fronteiras. Com efeito, um corte que separasse em dois o menino do adulto que vem se dedicando, desde o começo da juventude, a um trabalho de educação, em nada poderia ajudar a compreensão do homem de hoje que, procurando preservar o menino que foi, busca ser também o menino que não pôde ser (FREIRE, 2015a, p. 37).

Por que Paulo Freire (2015a) precisa ir buscar o sentido da sua ação pedagógica e política em suas primeiras aventuras de menino cronológico para se conectar a outros?! A princípio, o que está já evidente é a conectividade jamais interrompida com a sua infância. Em consequência disso, mas não somente, essa posição pedagógica assumida pelo educador é significativa para nós por duas razões: a primeira é porque faz pensar de outra maneira, dentro dos espaços de ensino, em especial, a noção de que na condição de adultos, a infância é uma etapa e superada, como se a infância fosse somente uma fase obsoleta, por isso aquém de quem somos e podemos ser no mundo em qualquer idade. Por outro lado, e igualmente nessa direção, faz pensar a maneira como a infância é revisitada, ou seja, de maneira saudosista, quando é tornada recurso pedagógico, igualmente quando é usada como um modelo a ser seguido por outras infâncias de outro tempo. O segundo aspecto é a infância resgatada como um princípio ontológico para pensar os problemas que cercam a educação de crianças e pessoas em qualquer idade. Por esse segundo aspecto, a infância motiva o trabalho do educador que revolucionou a maneira de alfabetizar jovens e adultos populares.

“Menino conectivo” é uma qualidade que Paulo Freire deu a si mesmo enquanto participava de um congresso internacional sobre suas ideias, realizado em setembro de 1996, na capital do Espírito Santo. Quando foi questionado por alguém, que o ouvia como ele se definia no alto de sua idade e relevância para a educação brasileira, diz que se considera desde sempre um “menino conectivo”.

O pesquisador Mafra (2016; 2020), um dos importantes estudiosos da vida e obra de Paulo Freire nas últimas décadas, trouxe esse episódio para o debate em torno da pedagogia freireana porque percebeu, com essa resposta, que essa imagem, que Paulo Freire fez de si, lhe parecia um valor que não poderia ser ignorado no conjunto de sua obra, visto que o educador pernambucano jamais usava ideias, palavras ou mesmo se autodefiniria para distrair quem o ouvia sem intenção educativa. Conforme apontamos, para Mafra (2016, p. 26), menino conectivo é um princípio ontológico e, portanto, no contexto das pesquisas que realizou, concluiu que era urgente “levar a sério e investigar uma metáfora, espécie de auto-conceituação, reiteradas vezes empregada por ele, numa alegoria denominada menino conectivo”.

Nesse aspecto, Mafra (2016, p. 31) não se ocupa exatamente da infância de Paulo Freire ou do menino Paulo Freire como núcleo de suas investigações, todavia da noção *conectividade* como a capacidade humana de se relacionar com variadas dimensões da existência e, conseqüentemente, possibilitando homens e mulheres refazerem permanentemente suas práticas existenciais e sociais. Sem buscar definir Paulo Freire ao analisar sua obra através do

“menino conectivo”, escreve o seguinte: “[...] nossa missão consiste em tentar entender dele e sobre ele um pequeno fragmento”. Para nós, a primeira hipótese que temos de “menino conectivo”, como um fragmento importante de sua obra, é esta ser uma qualidade carregada de sentido infantil dentro de suas próprias ideias e ações.

A primeira menção que faz referência a Paulo Freire na qualidade de ser menino, dentro de sua obra, compõe o seu primeiro livro *Educação como prática da liberdade* (FREIRE, 1974). “Canção para os fonemas da alegria” é um dos registros públicos a respeito do estilo educador de Paulo Freire, presente desde os seus primeiros textos, o qual corrobora a sua pedagogia curiosa, inquieta, engajada, menina, menino, caracterizada em *Por uma pedagogia da pergunta* (FREIRE, 1985).

Esse poema, publicado em *Educação como prática da liberdade* (FREIRE, 1974), durante os primeiros meses de exílio no Chile, remete ao trabalho alfabetizador do mestre pernambucano com o homem e a mulher do campo no Nordeste brasileiro, precisamente à alegria dos que começaram a ler o mundo através das palavras dos seus contextos. É um poema que pede licença aos olhos emocionados do homem trabalhador que aprendeu a ler, celebra o coração do homem que floresce menino ao se emocionar com homens e mulheres que aprendem não apenas a ler palavras, mas a ler o mundo. É um poema que celebra o amor pela vida cultivada na terra e conectada aos quintais de homens e mulheres agricultores.

Thiago de Mello, autor desse poema, é um amigo de Paulo Freire e também um brasileiro exilado no Chile no início da década 1960, que relacionou sua atividade literária à convivência que teve com Paulo Freire nesse período do exílio, bem como à influência das ideias desse educador em sua obra (MAFRA, 2020). Os versos desse poema foram escritos nesse período e, pela reflexão em torno da imagem “menino conectivo”, compartilhamos alguns versos, uma vez que já havia elucidado a presença da infância de Paulo Freire no início de sua produção acadêmica. Em outras palavras, esse poema elucida a alegria na conectividade de sua vida alfabetizadora com meninas, meninos e homens e mulheres da classe popular, indicando a não ruptura de Paulo Freire com as origens de sua alfabetização: “[...] é uma coisa assim muito interessante. Porque, em primeiro lugar, eles me alfabetizaram partindo de palavras da minha infância, palavras da minha prática como criança, da minha experiência, e não das palavras deles” (FREIRE; GUIMARÃES, 1982a, p. 14). E completa: “[...] você veja como isso me marcou, anos depois. Já homem, eu proponho isso! Ao nível da alfabetização de adultos, por exemplo” (ibidem, p. 14-15).

Nesses registros, Paulo Freire não diz que jovens e adultos devem ser alfabetizados no quintal de casa embaixo de árvores, muito menos que devam ser alfabetizados pelos pais, todavia que a realidade de cada educando seja o ponto de partida para alfabetizá-los. Eis o poema:

Peço licença para algumas coisas.  
 Primeiramente para desfraldar  
 este canto de amor publicamente.  
 Sucede que só sei dizer amor  
**quando reparto o ramo azul de estrelas**  
**que em seu peito floresce menino**  
 Peço licença para soletrar,  
 no alfabeto do sol pernambucano,  
 a palavra ti-jo-lo, por exemplo.  
 [...]  
 que o mundo é seu também, que o seu trabalho  
 não é a pena que paga por ser homem,  
 mas um modo de amar – e de ajudar.  
 [...]  
 Peço licença para terminar  
 soletrando a canção da rebeldia  
 que existe nos fonemas da alegria:  
 canção de amor geral que eu vi crescer  
 nos olhos do homem que aprendeu a ler<sup>17</sup>.

Esses versos, implicitamente, fazem referência às origens de Paulo Freire, portanto do menino, e dos meninos que se conectaram durante a infância, as quais o tornaram um docente engajado, amoroso, afirmativo da “palavra-mundo” de jovens e adultos. Além do peito do educador Paulo Freire, que floresce menino devido à alegria de alfabetizar um homem do povo, também pode existir outro sentido para o verso “que em seu peito floresce menino”: o de que o homem alfabetizado se tornou menino pela alegria menina estampada em seus olhos, por ter aprendido a ler. Trata-se do tipo de alegria que transborda com a esperança de transformação da própria vida que nasce com a obtenção da leitura e da escrita.

No contexto das ideias freireanas a que nos reportamos, bem como ao trabalho revolucionário desse educador, o qual conheceu ainda menino o significado da fome e da miséria na quase totalidade do povo nordestino em meados da década de 1930, esse poema é testemunho da sua infância no trabalho alfabetizador de Paulo Freire desde sempre. Já na infância cronológica, Paulo Freire passou a desconfiar da naturalização dada às condições materiais de quem comia e de quem não comia; das injustiças pelas quais passou, mas, sobretudo, das que presenciou e o conectaram aos meninos e meninas de classe social diferente da sua.

---

<sup>17</sup> O poema completo está no texto *Educação como prática da liberdade* (FREIRE, 1974, p. 27-28).

“Canção para os fonemas da alegria”, portanto, é para elucidar a presença do menino no homem que encaminhou a alfabetização de jovens e adultos. Os versos “[...] sucede que só sei dizer amor quando reparto o ramo azul de estrelas que em seu peito floresce menino” chamam-nos a atenção pela amorosidade de quem nunca foi professor de crianças, entretanto não luta contra a força que meninos e meninas têm como educadores de si e de outros/as, o que fez com que a sua infância resistisse ao tempo compreendido somente a partir da cronologia: “[...] A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de ‘ler’ o mundo particular em que me movia [...] me é absolutamente significativa” (FREIRE, 2005a, p. 12), escreve décadas depois que o poema foi escrito.

Antes mesmo de sabermos que Mafra (2016) havia escrito sua tese de doutorado em posse dessa imagem como pano de fundo para pensar os valores que são caros à pedagogia freireana, como alfabetização, oprimido, leitura do mundo, liberdade, diálogo, igualdade, ato de perguntar, amorosidade, política, conscientização, entre outros, tivemos conhecimento desta imagem em *Cartas à Cristina* (FREIRE, 2015a), um livro autobiográfico escrito por Paulo Freire logo que deixa a secretaria de educação do estado de São Paulo em 1981. Precisamente na segunda carta, posterior a que relata sobre sua infância em Recife/PE, a fome que passou e de onde surgiu a inquietude de que o mundo precisava ser menos injusto, fala com riquezas de detalhes sobre como pensar a leitura da palavra e do mundo, através da própria infância, faz com que ele aprenda com ela e sobre ela a cada vez que a revisita: “[...] quanto mais me volto sobre a infância distante, tanto mais descubro que tenho sempre algo a aprender dela” (FREIRE, 2015a, p. 41). Assim, quando Paulo Freire considera que a sua própria infância o educa, ele traz luz às vivências e experiências que foram constituindo sua existência de menino, ou seja, os fragmentos que o possibilitaram, já menino, a se conectar com o todo, do qual era parte.

O seu pequeno mundo povoado de amor, todavia também de escassez, foi-lhe muito significativo do ponto de vista formativo ante essa posição no mundo que assumiu (ainda sem a consciência do adulto que relata como foi) já menino: “[...] apesar da dureza que a gente experimentou, eu tive, na verdade, uma infância feliz” (FREIRE; GUIMARÃES, 1982a, p. 20). Ana Maria Freire, uma de suas biógrafas e companheira na vida, confirma que Paulo Freire “[...] cresceu sem rancor, sem lamuriar-se, sem deixar que o menino-empobrecido prevalecesse sobre o menino-que-se-fazia-feliz” (FREIRE, 2006, p. 47).

Situando o/a leitor/a da sua infância através do local, contexto familiar, geográfico e de classe, a segunda carta é onde Paulo Freire já se define como “menino conectivo”; o registro dessa autodefinição logo no início desse texto, definição que ele também atribui ao seu irmão

e aos meninos com os quais conviveu, vem para situar o/a leitor/a das condições de classe e afetivas que ele, sua família e seus amigos viveram na crise econômica de 1929. Transcrevemos o contexto em que essa qualidade infantil aparece na segunda carta no sentido de elucidar as razões do educador se autodefinir dessa maneira nos idos de 1981:

Nascidos, assim, numa família de classe média que sofrera o impacto da crise econômica de 1929, éramos “meninos conectivos”. Participando do mundo dos que comiam, mesmo que comêssemos pouco, participávamos também do mundo dos que não comiam, mesmo que comêssemos mais do que eles – o mundo dos meninos e das meninas dos córregos, dos mocambos, dos morros. Ao primeiro, estávamos ligados por nossa posição de classes; ao segundo, por nossa fome, embora as nossas dificuldades fossem menores que as deles, bastante menores (FREIRE, 2015a, p. 51).

A conectividade, no sentido da empatia ante as necessidades vitais e condições de classes que os diferenciavam, os uniam. Por esse aspecto, conectavam-se pela solidariedade da fome, a busca por sobrevivência pelos quintais alheios ante essa necessidade vital e também pelo companheirismo nas brincadeiras como jogar bola, tomar banho de rio e jogar papagaio. Diante desse contexto social, menino conectivo não é uma abstração, dado que faz referência às condições objetivas e afetivas pelas quais passou, mais uma maneira de estar em contato com o mundo e de pessoas diferentes do seu convívio familiar e social. Por outro ângulo, uma vez que a conectividade os unia pelas ações mencionadas, separavam-nos pelas condições de classe. Portanto, à medida que havia uma conexão, também observamos desconexão, contudo não intencional, uma vez que as regras das condições de classes não haviam sido criadas por eles.

Paulo Freire (2015a, p. 52) já percebia, apesar de não saber as razões, o que os diferenciava tanto quanto o que os aproximava dos amigos de infância: “[...] éramos, para eles, porém, muitas vezes, meninos de outro mundo, acidentalmente no seu. Essas fronteiras de classe que o homem de hoje percebe claramente”, escreveu ressaltando a imagem que os pais dos meninos dos mocambos tinham da amizade entre o menino Paulo e os meninos Zezinho, Toinho Morango, Baixa, Dourado e Reginaldo, por exemplo.

Analisando a imagem que os pais e mães desses meninos faziam da amizade entre Paulo Freire e seus filhos, o educador lembra que, por estarem “existencialmente cansados” e “historicamente anestesiado”, acreditavam que os pais de Paulo Freire estavam fazendo um favor por deixarem-no ser amigo de seus filhos. Isso porque, de acordo com Paulo Freire (2015a, p. 52), ele e seus irmãos eram filhos do capitão Temístocles e moravam “[...] numa casa diferente da deles, noutra área da cidade que não a dos mocambos”. Como enfatizamos, na casa do menino Paulo Freire tinha piano, seu pai usava gravatas, era um capitão. Por conseguinte, bastavam esses utensílios para demarcar os seus territórios, diferenciá-los como classe social.

A respeito dessa observação de Paulo Freire, ainda menino, sobre a leitura que os pais dos seus amigos de outra classe social faziam de sua amizade, Kohan (2019, p. 166) pontua que “[...] Paulo Freire menino já percebe que, nessa cultura, o dominado internaliza e reproduz os valores do dominante de forma tal que a luta contra esse estado de coisas exigirá, necessariamente, uma transformação cultural e, mais especificamente, educativa das relações sociais”.

As classes sociais, as quais poderiam ser elementos sociais de distanciamento entre Paulo Freire e os outros meninos, logo os conectaram. A menção “menino conectivo”, feita pelo educador durante um congresso internacional realizado no Brasil em 1996 e analisada por Mafra (2016), comprova que o educador pernambucano seguiu reconhecendo-se “menino conectivo”, à medida que sua existência foi um compromisso com a vida dos oprimidos.

Encontramos essa menção ao menino no início de seus textos através do poema de Thiago de Mello, ao reconhecimento de si do educador em 1981, igualmente à menção em 1996 durante um congresso. Portanto, nota-se que “menino conectivo”, em diversos momentos da vida e obra de Paulo Freire, torna-se “[...] uma construção do pensador que, voltando o olhar sobre si mesmo e contrariando as tradicionais rotulações e convenções acadêmicas, produziu sua auto-definição” (MAFRA, 2016, p. 38), a qual, assim como a responsabilidade com as palavras, é uma marca da pedagogia freireana, o que faz “menino conectivo” ser “[...] uma intencionalidade pedagógica radical” (idem) de Paulo Freire que, chegando ao Brasil, diz que deseja (re)aprendê-lo. Sua infância é fonte necessária para esse novo momento de suas reflexões sobre o seu quintal Brasil.

O que é ser conectivo?! E mais ainda, o que é ser um menino conectivo?! Por qual motivo Paulo Freire que, no momento dessa autodefinição, estava com 75 anos, não respondeu que era um homem conectivo ou um adulto conectivo?! O que temos trazido até o momento, resgatando a infância de Paulo Freire como educadora e como sua infância foi alfabetizada, diz muito das razões de ele permanecer “menino conectivo”. A pesquisa de Mafra (2016) contribui para aprofundarmos essa condição primeira e permanente de Paulo Freire bem como o sentido educativo dessa autodefinição.

A respeito de a conectividade ser o fundamento dos estudos de Mafra (2016), evidencia-se que a qualidade “menino conectivo” expõe a radicalidade desse fundamento, contribuindo para o autor pensar os valores presentes na pedagogia freireana, ou seja, para compreender a conectividade que fundamenta vida e obra do educador pernambucano, é essencial recorrer,

primeiro, ao menino conectivo que foi Paulo Freire em sua infância, o que o impossibilita de ser limitado pelas múltiplas linhas de estudo.

De maneira objetiva, Mafra (2016, p. 28, *itálicos do autor*) sintetiza suas investigações em torno dessa imagem da seguinte maneira:

Em Paulo Freire, o princípio *conectividade* encontrou sua radicalização na imagem do *menino conectivo* [...] Essa expressão nos remete a observar Freire como um sujeito que, aberto à sua realidade local e geral, recupera, crítica e eticamente, os valores arquetípicos da infância, figurando-se, epistemologicamente, num ser construtor e reconstrutor de representações e práticas sociais libertárias e libertadoras.

Examinando as reflexões de Mafra (2016), em torno dessa imagem que está povoada, tanto pelo local onde a infância de Paulo Freire nasceu e cresceu quanto nos trabalhos de alfabetização que o educador ajudou a construir pelo Brasil e no mundo, a conectividade é um elo que sintetiza uma vida educadora cuja dimensão antropológica tem raiz na própria infância. Essa atenção que Paulo Freire dá às raízes está ligada não somente à história geral, todavia à própria história, ao local de nascimento. Desse ponto de partida, a infância é a nossa relação com o mundo, com os outros e com nós mesmos.

Menino conectivo é a expressão da infância sem idade. Walter Kohan se ocupa de pensar a infância, em certa medida, deslocada da idade de qualquer pessoa. Essa leitura da infância supõe que qualquer pessoa pode viver sua infância ou viver meninamente, e as reflexões em torno dela não necessariamente devem estar restritas ao ambiente escolar, no entanto é uma qualidade de ser no mundo que traduz a própria dimensão da existência humana. Nessa direção, a infância é pensada como um acontecimento extraordinário e não como uma categoria exclusiva da pedagogia de modo a dar conta do que ela não somente é, mas pode ser. O autor ocupa-se de pensar a infância desde uma filosofia educativa que busca criar relações mais humanas nos espaços que ocupa e nos textos que a problematizam. Ademais, para o autor, a infância é o que educa a vida de forma autenticamente filosófica no trabalho de ler o mundo.

No capítulo que faz a reflexão em torno da infância de Paulo Freire, Kohan (2019, p. 161) pensa a infância como um acontecimento permanentemente educador de cada pessoa que deseje dialogar com ela infantilmente:

A infância não é algo a ser educado, mas algo que educa. Numa educação política, não se trata apenas (ou sobretudo) de formar a infância, mas de estar atento a ela, de escutá-la, cuidá-la, mantê-la viva, vivê-la. A infância atravessa a vida toda como uma forma que lhe outorga curiosidade, alegria e vitalidade. Uma educação política é uma educação na infância: na sua atenção, sensibilidade, curiosidade, inquietude, presença.



Todo o resgate e as reiteradas vezes que Paulo Freire faz referência a sua infância em vários textos dialogados ou não, igualmente quando a resgata em palestras para professores/as como um princípio educativo para ele e inspiração para releituras de práticas educativas, existenciais e sociais e em entrevistas, mostram que ele vai até as suas raízes existenciais para preservar sua própria humanidade ao longo do seu trabalho. Portanto, Paulo Freire sempre esteve conectado à sua infância e, com ela, as suas raízes regionais, a saber, as conectividades que construiu quando menino.

A infância de Paulo Freire, assim como a infância pensada por Kohan (2019) é atenção, sensibilidade, curiosidade, inquietude e presença ante a vida que vive. É exatamente por isso que Paulo Freire “[...] não está preocupado em definir-se ou interpretar-se menino a partir dos cânones das ciências da infância” (MAFRA, 2016, p. 41-42). Em vista disso, a sua infância tornou-se um elo com o mundo, dado que sempre foi compartilhada de maneira propositiva e jamais impositiva. Nessa circunstância, encontra-se a condição de ser menino do homem Paulo Freire: livre.

Para pensar “menino conectivo”, Mafra (2016) não recorre, assim como Paulo Freire, às leituras clássicas da infância ou da criança. Em vista disso, quando Paulo Freire faz menção ao *menino*, como aquele que se liga a outras pessoas, ideias, lugares, ele se utiliza da forma como costumeiramente essa condição é compreendida por qualquer pessoa do povo. Logo, para dizer-se menino, o educador não está preocupado em definir-se dentro de linhas teóricas de desenvolvimento biológico da infância. É dessa forma que essa imagem, além de não passar despercebida na obra de Paulo Freire, dá ênfase à origem da sua história e da qualidade das vivências do “menino conectivo”.

Encontramos o sentido que Paulo Freire atribui à qualidade “menino conectivo”, uma vez que esta não está fundada nas linhas clássicas sobre a infância e as crianças. Em *Por uma pedagogia da pergunta* (FREIRE; FAUNDEZ, 1985), Paulo Freire constrói uma definição do que é a infância ou uma vida menina, a qual mostra que “menino conectivo”, como mencionamos, não parte de leituras clássicas da infância, sequer é uma abstração das ideias do educador, todavia diz respeito à concretude das existências ou às mudanças que ela é capaz de operar em torno das existências de uma classe social oprimida ou de um povo historicamente colonizado.

*Menina*, enquanto uma característica engajada com o mundo, remete ao sentido que Paulo Freire dá ao que ele chamou de pedagogia da pergunta ou revolução na conclusão de um longo diálogo com o chileno Antonio Faundez (1985). Eis o sentido: “[...] menina, não porque

recém- ‘chegada’, mas pelas provas que estava dando de sua curiosidade, de sua inquietação, de seu gosto de perguntar, por não temer sonhar, por querer crescer, criar, transformar, [...]” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 158, aspas do autor).

Paulo Freire se refere à revolução sandinista, que ocorreu em Nicarágua de 1960 a 1970, ao nomear o percurso pelo qual passou de *menina*, pelas razões já mencionadas por ele. Acrescentamos ainda suas conclusões a respeito dessa conquista, porque elucidam a leitura que Paulo Freire faz desse acontecimento e pelas razões de chamá-lo *menina*: “[...] imprescindível que o povo nicaraguense, lutando pelo amadurecimento de sua revolução, não permitisse, porém, que ela envelhecesse, matando em si a menina que estava sendo” (FREIRE, 1985, p. 158). O vigor por sua libertação fez com esse povo permanecesse ativo, perguntador e sonhador, conforme elucidada. Essas atitudes coroam a construção de um novo estado de coisas na vida de um povo que viveu sob o jugo dos colonizadores.

O que é possível pensar a partir da referência *menina* à revolução ou ao espírito de um povo historicamente oprimido que lutou por sua libertação? Que o amadurecimento, enquanto superação de uma condição histórica precária, não tem relação com envelhecer, na acepção daquilo que perde força e ânimo, porém com tornar-se menina, infantil. Não envelhecer significa não parar de perguntar e perguntar-se, pois é próprio de revoluções meninas saber por que se luta sem jamais perder a curiosidade, amorosidade e o vigor que perguntar suscita. Isso quer dizer que revoluções, desde o sentido exemplificado por Paulo Freire (1985), são radicalmente curiosas, inquietas, sonhadoras, perguntadoras de seu povo e suas condições, não porque se conservam dessa maneira, e sim pois expandem essas condições fortalecendo a própria luta.

As revoluções construídas e conquistadas pelo povo, nesse aspecto freireano, derivam dessas formas ou atitudes *menina* de ser, de se relacionar com o próprio contexto, ou seja, de lidar com as suas próprias questões. Isso não quer dizer que Paulo Freire (1985) ignora o rigor teórico para a conquista de mudanças fundamentais, porém sua crítica é ao autoritarismo de onde resultam a rigidez e hierarquias que, muitas vezes, são a tônica das buscas pelas mudanças históricas as quais têm excluído povos indígenas, negros, crianças, mulheres, portadores de deficiências etc. Isso ocorre pela razão de que, na história das revoluções, o protagonismo é majoritariamente elitista, branco, adulto, racionalista e a busca por ensinar e demonstrar que as ideias sustentadas não deixam dúvidas a respeito dos caminhos escolhidos são marcas profundas do que está localizado em termos conceituais e práticos na história das ideias a respeito de o que *é* e *como* se constroem revoluções sociais, políticas.

É por essas marcas universalizadas do sujeito ou da história revolucionária que relacionar a revolução nicaraguense a uma menina é profundamente criativo, crítico, sensível, justo, isto é, coisas que “meninos conectivos” fazem na tentativa de ler diferentemente um mundo bastante massacrado e desigual. A respeito dessa analogia feita por Paulo Freire, nas palavras de Kohan (2020, p. 91), “[...] a infância/meninece é o maior elogio de uma revolução, quase que uma condição essencial para que ela mantenha a sua força política e a sua capacidade de se manter viva.”.

Assim como está colocado na obra de Paulo Freire e reforçado por Mafra (2020, p. 52, itálicos do autor), o educador pernambucano “[...] descobriu não só a validade, mas a potência revolucionária dos *paradigmas dos oprimidos*”; em vista disso, recorrer ao espírito infantil torna-se uma condição existencial necessária para ler os paradigmas do povo. Segundo as palavras do pernambucano a respeito do que as revoluções não podem admitir, enquanto amadurecem, é “[...] a falsa relação, dada como necessária, entre rigorosidade e autoritarismo” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 93).

Desde essa perspectiva da revolução, uma revolução menina não é autoritária, violenta e centralizadora de forças. Ao contrário, é engajada e engajadora, alegre, ativa, vigorosa, autêntica, saltitante e festiva. Por fim, anos depois, Paulo Freire voltou à Nicarágua e pôde perceber o que já havia concluído do povo nicaraguense: “[...] a menina continua engajada na construção de uma pedagogia da pergunta” (FREIRE, 1985, p. 158).

Essa leitura, que reconhece o exercício permanente da pergunta como ferramenta fundamental na construção e conquista de revoluções, remete à dialogicidade defendida e praticada por essa pedagogia. Nessa direção, a respeito da maneira como um povo é capaz de se organizar e superar as condições de sua desumanização, ressaltamos nas palavras de Mafra (2020, p. 50) que “[...] a vida de Paulo Freire foi entrelaçada por um modo (menino conectivo) de produzir saberes, de refletir sobre uma ética universal e de atuar organicamente na produção da mudança.”.

Qualidades ou valores como ousadia, criatividade, curiosidade, inquietação, amorosidade, teimosia, solidariedade, intuição atravessam toda a obra de Paulo Freire e todos eles fazem referência à imagem do “menino conectivo” ou da menina que faz revolução. Eis, então, o que é e como se relaciona com o mundo um menino conectivo.

Mafra (2016) também chama a atenção para esses valores fundamentais na obra do educador pernambucano que os liga tanto à sua infância quanto aos quintais que conheceu. Todavia, essa imagem do menino e da menina não é mencionada por Paulo Freire como uma

categoria positivista, mas uma qualidade existencialmente revolucionária. Logo, em nenhum momento de sua obra, o educador problematiza essas qualidades que atribui a meninos e meninas como universais, porém particulares com as quais compartilha momentos alegres e tristes com outros particulares.

É por esse ângulo que Mafra (2016, p. 44) entende, assim como nós, que, da mesma maneira que nem todas as qualidades mencionadas por Paulo Freire fazem parte de todas as crianças, também é verdadeiro que é incomum encontrarmos em crianças qualidades antagônicas às que o educador pernambucano menciona como “[...] (in)curiosidade, ódio, desinteresse, desprezo, desencanto, hipocrisia, artificialidade, formalidade, calculismo, passividade, frieza, conformismo, indiferença, etc.”, que são opostas da conectividade, uma vez que são qualidades centralizadoras e egocêntricas as quais podem ser encontradas tanto em crianças quanto em adultos.

Se considerarmos essas qualidades como parte das qualidades encontradas em meninos e meninas, da mesma maneira que em adultos, estaria Paulo Freire idealizando não somente a imagem que criou dele mesmo, mas de meninos e meninas cronológicos? Mafra (2016) conclui que não, uma vez Paulo Freire é um homem histórico e se reconhece como tal, ou seja, uma das condições de ser homem histórico é ser conectado, o que não o impede de ser o contrário, porém a existência histórica pressupõe o engajamento com o todo, não exclusivamente com a individualidade. Por esse lado, o educador não construiria a respeito de si uma imagem antagônica, conforme pontua Mafra (2016, p. 45, *itálicos do autor*):

Em se tratando de Freire, temos consciência de que a criação *menino conectivo* não se inscreveria na tradição positivista. Como sabemos, a perspectiva desse educador é, historicamente, de origem hegeliana. Freire jamais se consideraria, arquetipicamente, *homem conectivo*, pois ele (homem) o é (conectivo), por regra natural da existência. Também não se definiria como um *menino egocêntrico*, posto que, supostamente, e pela mesma razão, tratar-se-ia de uma tautologia.

Paulo Freire (2020, p. 93) diz que “[...] ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte”. Portanto, parte do pressuposto de que todo homem e toda mulher se fazem no meio social e histórico do qual participam. E esse dado mostra que cada um é sujeito de relação que em comunhão são capazes de construir práticas perguntadoras, por exemplo. Ou seja, o mestre pernambucano não precisaria admitir que é um homem conectivo, dado que é um homem histórico. Por outro lado, assumir-se egoisticamente na condição de menino não somente é contraditório diante do fato de que vivemos em relação, e, em certa medida, meninos e meninas possuem qualidades como curiosidade, inquietude,

criação, solidariedade e transformação, que poderiam excluir o homem do menino, o que Paulo Freire não admite, uma vez que essas qualidades é parte da historicidade dos homens e mulheres. Nessa acepção, Mafra (2016) pontua que Paulo Freire, quando constrói menino conectivo como uma imagem de si, não exclui o adulto, mas incorpora os elementos do adulto quando se diz menino conectivo.

“Menino conectivo” e não somente “homem conectivo” é a maneira que Paulo Freire encontra de não abandonar a sua infância e as suas origens, como temos dito. Nas reiteradas vezes em que faz referência aos fragmentos de sua infância, Paulo Freire busca aprender dela extraindo lições epistemológicas (MAFRA, 2016, p. 49); lições essas que também educam o homem histórico. Como temos mostrado até aqui, Mafra (2016, p. 53, *itálicos do autor*), que também recorre aos textos que Paulo Freire retorna a sua infância, sempre relacionando-a à beleza das primeiras descobertas e da alegria no quintal da casa de Recife/PE, mesmo em momentos difíceis ante as aprendizagens com outros meninos, reforça que “[...] o menino que acompanha Paulo Freire, em suas frequentes recordações, é exatamente esse da história da *Estrada do Encanamento*. Um lugar que, pela magia e sedução trazidas nas reminiscências de Freire sobre a infância, poder-se-ia chamar também de *Estrada do Encanamento*”.

Os encanamentos que ficam nos subterrâneos das construções estão ligados entre si de modo a cumprir uma função mecânica. Mafra (2016), inclusive, relaciona muitas áreas do conhecimento como a Física, Química, tecnologias e as condições genéticas para exemplificar a qualidade conectividade que Paulo Freire se deu. E o autor tem razão quando diz que é ao menino da *Estrada do encanamento* que o educador mais recorre ao se referir à conectividade.

Paulo Freire precisa ir buscar palavras, inclusive incomuns a sua época, como conectividade, para ajudá-lo a ler suas aventuras “menores” no quintal da casa em Recife/PE, e suas andanças pelo mundo. Em razão dos seus primeiros fragmentos, que se revelam jamais perdidos, o educador revisita a sua infância, uma vez que compreende que esse movimento de retorno é um exercício criativo para ler o mundo particular e coletivo e então a imagem de menino conectivo (FREIRE, 2015a, p. 51), embora adulto. É uma maneira de ler o mundo alfabetizando e deixando-se ser alfabetizado/a pelas palavras e sabedoria do menino e do homem.

Brandão (2014, p. 29), ao fim e ao cabo, conta para as crianças do MST sobre o menino conectivo que foi Paulo Freire ou o homem de “alma de menino” assim:

Vocês já sabem que o Paulo Freire de quem estamos contando a vida é um professor. Um professor que foi criança e foi estudioso da vida, dentro e fora da escola. Por isso,

quando ele lembra o tempo de menino no Nordeste, gosta de narrar como foi aprendendo a ler e a escrever, primeiro com gravetos, no chão do quintal, e, depois, no quadro-negro da escola. Um dos primeiros “amores” da vida de Paulo foram as letras e as palavras. Foi o que ele ia descobrindo ao aprender a sua própria língua e a nossa: o Português.

É especialmente à infância do menino da *Estrada do encanamento* que Paulo Freire recorre para continuar se conectando com as palavras, com os textos e com a vida do professor dialógico. É no quintal da casa de Recife/PE que Paulo Freire vive contente com a presença da mãe, do pai, do irmão, da tia, do tio e dos primeiros amigos, em contato com a natureza. A mudança para Jaboatão, aos 11 anos, foi muito difícil, porque foi o início de muitas rupturas: da geografia, com os amigos, as dificuldades, a morte do pai, as dificuldades para estudar. Então, enquanto o menino de Recife/PE está conectado amorosamente a esse mundo, Jaboatão, o novo mundo do menino trouxe-lhe novas conexões, todavia, muitas rupturas, conforme afirma: “[...] deixar o Recife, em 1932, a casa relativamente grande onde nasci, meu primeiro mundo, e ir para Jaboatão, foi uma experiência traumática, apesar da curiosidade que a mudança em si pudesse causar” (FREIRE, 2015a, p. 72).

Outras rupturas aconteceram com o Paulo Freire adulto: o exílio forçado, as mudanças culturais, territoriais, geográficas, a morte do pai, do tio querido, a volta ao Brasil após 16 anos. Todas essas mudanças na vida de Paulo Freire elucidam uma existência cercada por conexão e desconexão, o que nos faz pensar que o menino da *Estrada do encanamento* e igualmente o de Jaboatão o mantiveram conectado às coisas mais importantes: a sua infância, a sua família e ao seu país.

Igualmente, Kohan (2019) dedica um momento de sua reflexão, em torno da vida e obra de Paulo Freire, à infância do educador conectivo. Em *a infância*, Kohan (2019, p. 162) esclarece, primeiramente, que, ao recorrer à sua própria infância como recurso pedagógico, Paulo Freire está dizendo que a sua preocupação fundamental não é com alguma prática específica, mas qualquer uma. Assim como sua preocupação educativa não se restringe aos jovens e adultos, e sim à educação em qualquer idade, “Paulo Freire está interessado na prática educativa em seu conjunto e em como educadores e educadoras vivem essa prática” (ibidem, p. 162), elucidando que a preocupação do educador pernambucano é com a qualidade das práticas e não em atender este ou aquele nível de educação escolar.

*Cartas à Cristina* (FREIRE, 2015a) é o texto onde Paulo Freire traz com riqueza de detalhes a sua infância em Recife e em Jaboatão. É nesse texto que Kohan (2019, p. 165) diz que a leitura que Paulo Freire faz da própria infância é mais adulta do que infantil. Isso é verdade e compreensível do ponto de vista do cuidado reflexivo e, por conseguinte, rigoroso que o

educador sempre procurou manter em suas reflexões. É por essa razão que o educador, agora adulto, sabe que resgata a sua infância não por nostalgia, todavia como uma espécie de exercício crítico de ler o mundo sob a perspectiva da sua infância que lê da maneira que sente, o que não anula o fato de que o ato de retorno à própria infância já é infantil, à medida que procura descrever os fragmentos de sua infância atravessados pelos sentimentos e sensações que sentiu e percebeu quando menino e não exclusivamente uma análise do adulto educador.

Dois dos exemplos infantis a respeito da relação de Paulo Freire com o seu primeiro quintal, nesse texto, é o que ele diz sobre a maneira como viveu no quintal de sua infância: “[...] eu o vivia intensamente” (FREIRE, 2015a, p. 62). Em razão desse tipo de vivência de sua infância com a geografia que o cercava, descreve os sons e os nomes dos passarinhos que voavam sob o quintal de sua casa, os diversos tipos de árvores e os sons deles com emoção não contida. Desse modo, observamos que o mundo sensível era o mundo do menino que o vivia com intensidade e igualmente o lia, dando-lhes sentidos. Inclusive quando descreve as noites de lua cheia e de chuva, está expressa, igualmente aí, a infância de Paulo Freire adulto, ajudando adultos a lerem o mundo infantilmente como se a geografia o fosse.

Sobre a geografia do menino, reflete sobre “[...] as sombras ondulantes, como se fosse corpo movendo-se, que as folhas das bananeiras projetavam, multiplicadas em noites de chuva” (FREIRE, 2015a, p. 61-62), o que traz a percepção do menino recriada pelas palavras do adulto. Assim, completa: “[...] nunca me esqueço de um desses instantes. Era noite. Chovia grosso. A chuva caía furando o chão, fazendo geografia que bem entendia – ilhas, lagos, riachos” (ibidem, p. 65). Nesse sentido, embora respaldado por uma reflexão especializada a qual fala para adultos que educam outros adultos, Kohan (2019, p. 167) elucida que, apesar disso, Paulo Freire faz a descrição de sua alfabetização de maneira “[...] extremamente bonita, delicada e cuidadosa, ao narrar o momento em que é alfabetizado pela mãe e pelo pai no quintal da casa em Recife, à sombra das mangueiras”, como é constatado pelas memórias do educador.

Em *A importância do ato de ler* (FREIRE, 2005a), texto anterior às *Cartas à Cristina* (FREIRE, 2015a), Paulo Freire já mostrara os sentimentos que o moviam quando da sua tentativa, já adulto, de resgatar a sua infância cronológica de modo a não adultizá-la em razão de sua condição de grande especialista da educação brasileira. Escreve o educador: “[...] neste esforço a que me vou entregando, re-crio, e re-vivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra” (FREIRE, 2005a, p. 12).

A fala de Paulo Freire a respeito da importância do ato de ler o mundo, diferente das cartas à Cristina, é direcionada à sua infância no Recife/PE e não em Jaboatão, quando já era

um menino grande. Isso é significativo do ponto de vista que, em uma palestra que tem a leitura como conteúdo, o educador introduza suas reflexões a respeito da alfabetização de jovens e adultos em São Tomé e Príncipe, resgatando justamente a infância que lia o próprio mundo pela curiosidade de menino e não pelo alfabeto da sua língua oficial. Como pontua Kohan (2019, p. 177), “[...] seus pais vivenciam um clima dialógico e oferecem todo o tempo de que o filho precisa para se alfabetizar. Oferecem um tempo próprio, de afetos e sentimentos, que não se pode medir pelo relógio.”

Esses acontecimentos, descritos ricamente por Paulo Freire, vividos em sua infância cronológica, sintetizam a autoimagem “menino-conectivo” de que falávamos com Mafra (2016), sendo pensada por Kohan (2019).

Observamos, junto a esses autores, que a conectividade construída por Paulo Freire, incentivada por sua mãe e pai, a professora Eunice e os amigos de classe social diferente da dele, originalmente, são expressões de uma condição existencial contra a qual Paulo Freire jamais lutou. É nesse aspecto que, mesmo adulto, o Paulo Freire educador não somente se assume conectivo, mas menino conectivo. O que isso nos diz de Paulo Freire, seus textos e ações? Nos diz que ser menino é uma condição que merece ser cultivada, uma vez que agrega e amplia o modo de ser e estar sendo, pensando e fazendo mundos menos desiguais. Em outras palavras, “[...] ‘menino conectivo’ e infância não se restringem somente a uma etapa cronológica, mas são uma condição para que o ser humano continue a viver transformando o que parece dado como definitivo” (KOHAN, 2019, p. 172, aspas do autor).

O “menino conectivo” é o alongamento da infância na vida e nos trabalhos do educador. Isso indica um modo de ser no mundo o qual é capaz de agregar, ampliar, reunir, juntar o todo do mundo nas partes ou na prática construída.

#### 1.4 *Menino conectivo em conexão com crianças*

Eu vi um menino correndo. Eu vi o tempo brincando ao redor do caminho daquele menino. Eu pus os meus pés no riacho e acho que nunca os tirei. O sol ainda brilha na estrada e eu nunca passei [...] Eu vi muitos cabelos brancos na frente do artista. O tempo não para e, no entanto, ele nunca envelhece.  
Caetano Veloso

Por que revisitar a infância?! Por que viver a infância num outro tempo?! Por que preservar-se menino para se manter conectado com o mundo?! Essas são algumas perguntas



que fazemos a Paulo Freire quando nos ocupamos de pensar a sua infância, procurando razões para entender esse gesto demasiadamente humano do educador. E o que encontramos é que não há resposta conceitual capaz de dar conta dessas perguntas, igualmente Paulo Freire não pretende dar conta nem da sua infância e nem da sua opção por revisitá-la em ambiente acadêmico. Falemos, procurando dialogar com o “menino conectivo” Paulo Freire, que revisitar a infância é um exercício pedagógico curioso, o qual busca, através de práticas dialógicas, ler o mundo diferentemente. Todavia, fundamentalmente, o que o educador nos fornece são os sentidos que a sua infância deixa ao ler o próprio mundo pelo próprio olhar e não através do olhar adulto “conhecedor” de todos os caminhos, igualmente que a infância pode ser educadora de qualquer um/a, basta um gesto, uma abertura a aventurar-se, a viver a pergunta. Em outras palavras, viver a infância, como educadora em qualquer tempo, é uma ação capaz de promover sentidos mais humanizados a respeito da própria prática pedagógica. É a construção de diálogos com um tipo de inteligência que conecta homens e mulheres ao mais profundo do humano: a sua origem.

Além das vivências dialógicas com os próprios filhos, os momentos em que Paulo Freire mais demonstrou sua condição menino foi quando se conectou com crianças e através de cartas. O educador se manteve “menino conectivo” também pela razão de que, mesmo adulto, procurou dialogar criativamente com qualquer um, inclusive com crianças. Possuímos registros de algumas cartas trocadas com crianças onde essa condição fica evidente, ampliando, assim, o sentido da infância. O texto *A casa e o mundo lá fora: cartas de Paulo Freire para Nathercinha* (LACERDA, 2016) é um importante material, porque evidencia essa condição “menino conectivo” que Paulo Freire preservou. E é através dessas cartas que Paulo Freire mostra ter vivido meninamente entre tempos: os dele e o tempo de criança.

Os versos da canção *força estranha*, composta pelo compositor baiano Caetano Veloso para o cantor Roberto Carlos, traduz o que pensamos a respeito do menino conectivo entre tempos. Caetano Veloso escreve e canta que vê o tempo brincando em volta de um menino, dando a entender que o tempo é companhia amiga e não ameaça de que a velhice uma hora chega e o menino deixará de ser menino e, portanto, deixará de brincar. É nesse sentido que ele escreve, entre uma nota e outra, que vê os cabelos brancos na cabeça do artista que, nesse caso, é o próprio Roberto Carlos, porém não envelhecido, sugerindo que o tempo, mesmo seguindo sua lógica de ser, não envelhece o artista que canta e cria brincando de inventar mundos. Em outras palavras, o espírito do artista que, mesmo adulto, parece continuar brincando com o tempo, igualmente a um menino que brinca com outro menino amigo, não envelhece. Menino

conectivo, nessa acepção a qual coexiste entre tempos, é sobre não parar de brincar, criar e inventar mundos, ou seja, “menino conectivo” é sobre não envelhecer, não importando os cabelos brancos que nascem na cabeça ao longo do tempo cronológico.

Menino conectivo entre tempos escrevia e também recebia muitas cartas de vários lugares e pessoas com finalidades variadas, o que era uma maneira de ele continuar conectado a muitas pessoas, ideias e lugares. Tantas cartas escreveu e recebeu que acabou publicando alguns livros cujos títulos evidenciam essa forma de comunicação muito comum à época, e necessária, sobretudo, pelo tipo de trabalho e relação que ele mantinha com amigos/as, leitores/as de seus contextos e textos. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo* (FREIRE, 1978, p. 13) é onde escreve sobre o grande valor que sempre teve para ele estar em solo africano: “pisar pela primeira vez o chão africano e sentir-me nele como quem voltava e não como quem chegava”, remonta à maneira como Paulo Freire participou do processo de descolonização em territórios africanos. Contudo, preocupado não somente com a leitura do texto, mas da realidade, já aqui, precisamos esclarecer que *Cartas à Guiné-Bissau* (FREIRE, 1978) é a composição de alguns textos cujo propósito é auxiliar educadores e educadoras no sentido de que possam tê-los como um horizonte de suas atividades de alfabetização de jovens e adultos.

Nesse sentido, ao invés de esses textos serem encarados como “guias”, o próprio Paulo Freire sugeriu ao governo de Guiné que “fossem cartas para deixar o animador, desde o começo, mais ou menos, convencido de que cartas não são prescrições, mas são antes elementos desafiadores também deles” (FREIRE; GUIMARÃES, 2005a, p. 63), conforme registrado em *A África ensinando a gente* (2005d). Logo, as orientações escritas, em forma de cartas e não como um “guia metodológico”, são um modo de a pedagogia freireana ensinar ao educador e de sugerir algumas práticas para implementação em seu ofício. Já *Cartas à Cristina* (FREIRE, 2015a, p. 36) é resultado de um pedido feito, através de uma carta, por uma menina adolescente, sua sobrinha. Sobre o aceite desse pedido, diz o seguinte: “[...] no fundo, tinha, frente a mim, na minha mesa de trabalho, na carta inteligente de minha sobrinha, a proposta de um projeto não só viável, mas interessante”. Também *Professora sim; tia não: cartas a quem ousar ensinar* (FREIRE, 2012) e *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (FREIRE, 2014) são textos que devem ser lidos como cartas e, portanto, jamais como prescrições a respeito de qualquer coisa, e sim como veículos de diálogos permanentes.<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Este último texto, particularmente, é uma publicação organizada e publicada por sua última companheira Ana Maria de Araújo Freire.

Nesses textos, o educador compartilha sua vida e obra com leitores/as, dialoga com educadores/as a respeito do papel de cada um/a na transformação da educação que cultiva as certezas diversamente às perguntas; bem como a respeito de seu trabalho prático em terras africanas e de sua indignação escrita e verbalizada tantas vezes. Suas últimas palavras, publicadas como se fossem cartas aos educadores/as, são coerentes com suas denúncias e anúncios. Transcrevemos um trecho longo de *Pedagogia da indignação* (FREIRE, 2014, p. 42), uma vez que elucida a opção ético-político-pedagógica de Paulo Freire em pensar com outros e outras através de cartas, bem como o porquê de cartas não serem meios de comunicação espontaneístas, mas meios de diálogos permanentes, como dissemos:

[...] de umas certas marcas deveriam estar resguardadas, desde logo, as cartas pedagógicas. Resguardadas da arrogância que intimida e inviabiliza a comunicação, da suficiência que proíbe o próprio suficiente de reconhecer sua insuficiência, da certeza demasiado certa do acerto, do elitismo teoricista, cheio de recusas e indisposição contra a prática ou do basismo negador da teoria, do simplismo reacionário e soberbo que se funda na subestimação do outro – o outro não é capaz de me entender. Assim, em lugar de procurar a simplicidade na apresentação do tema de que falo, trata-o de forma quase desdenhosa. Protegidas do simplismo, da arrogância do cientificismo, as cartas, por outro lado, deveriam transparecer, na seriedade e na segurança com que fossem escritas, a abertura ao diálogo e o gosto da convivência com o diferente. O que quero dizer é o seguinte: que, no processo da experiência da leitura das cartas, o leitor ou a leitora pudesse ir percebendo que a possibilidade do diálogo com o seu autor se acha nelas mesmas, na maneira curiosa com que o autor as escreve, aberto à dúvida e à crítica. É possível até que jamais o leitor venha a ter um encontro pessoal com o autor. O fundamental é que fiquem claras a legitimidade e a aceitação de posições diferentes em face do mundo. Aceitação respeitosa.

Paulo Freire escreve sobre como ele entende as cartas, ou seja, o que são e qual é o seu propósito. E elucida que cartas não são somente cartas quando usadas como material pedagógico, todavia um espaço de diálogo, de encontro e conexão que não coloca teoria e prática como duas atividades opostas; e onde escritor/a e leitor/a estão em condição de igualdade, ainda que muitas diferenças estejam postas. Da mesma maneira, que esses assumam a responsabilidade de sujeito crítico diante do texto que recebem.

Nesse sentido, através de cartas ou textos feito cartas, o autor convida à reflexão crítica povoada pela curiosidade, a qual deve ser uma qualidade própria de quem escreve qualquer texto. Por outro lado, que cartas pedagógicas sejam escritas de forma simples sem serem simplistas. Outrossim, nelas, a informalidade que esse recurso suscita, convida ao diálogo com o diferente, de maneira que o processo de leituras delas possa ser permeado pelo respeito às formas diferentes de ler o conteúdo em face à complexidade do mundo compartilhado.

Portanto, Paulo Freire encontra, nas cartas, um espaço de diálogos possíveis com qualquer um/a, e, em vista disso, envia e recebe cartas com o mesmo entusiasmo e criticidade

amplamente compartilhados em seus textos mais formais. Pelas razões mencionadas pelo próprio Paulo Freire, referenciadas acima, crianças também são suas interlocutoras nesse veículo entendido por ele como pedagógico.

Algumas crianças escrevem cartas para Paulo Freire e recebem resposta escrita por ele. As cartas à Nathercinha, bem como a carta compartilhada com 24 crianças de uma escola pública de São Paulo, são exemplos de diálogos que esse pernambucano mantinha também com crianças, tanto com a sua sobrinha Nathercia, em diferentes momentos do exílio, quanto com crianças que ele não conhecia, já de volta ao Brasil. Por outro lado, além das cartas trocadas com Cristina, sua sobrinha e Nathercia, também sua sobrinha, temos registro de uma conexão bonita entre o educador e 24 crianças da 1ª série de uma escola pública do estado de São Paulo nos idos de 1983<sup>19</sup> a Paulo Freire no dia de seu aniversário.

As crianças dessa escola pública lhe escrevem não para dar, mas para pedir algo, o que acaba sendo para ele um presente. O que elas pedem a Paulo Freire nessa carta? Que ele continue amando as crianças. Esse pedido leva-nos a levantar a hipótese de que essas crianças já conhecem Paulo Freire, sua personalidade, seu gosto pela infância porque elas não pedem para que ele ame as crianças, mas para que ele continue amando-as.

As crianças, apesar de o verem como professor, pois é dessa forma que se direcionam a ele na carta, também parecem tê-lo como um amigo, uma pessoa querida e que também, ou exatamente por isso, as ama. Uma vez que as crianças que escrevem a carta estão na 1ª série do Ensino Fundamental em 1983, podemos imaginar que elas possuem apenas 7 anos de idade, enquanto Paulo Freire estava completando 62 anos, recém chegado ao Brasil, após 16 anos exilado.

Antes desse pedido, essas crianças compartilham um pouco de sua história escolar com ele dizendo em qual série estão, o nome da escola em que estudam, cujo patrono é o mesmo que dá o nome a sua escola, e que também é poeta, identificando-o da seguinte maneira: “amou muito as crianças e a natureza.” Podemos também imaginar que uma professora ou professor sensível e também leitores/as atentos/as de textos de Paulo Freire ajudaram-nas a escrever essa carta. Contudo, para além dos direcionamentos dados por um adulto-professor, é notável que exista admiração e carinho pelo professor Paulo Freire, que sabiam, também, amar as crianças e a natureza. Essa desde a sua infância cronológica.

---

<sup>19</sup> A carta das crianças a Paulo Freire e a resposta dele a elas estão no livro *Convite à leitura de Paulo Freire* de Moacir Gadotti, 1991.

A natureza é fragmento corriqueiramente presente em textos, entrevistas e conferências, consequência da presença dela, desde muito cedo e com muita intensidade, na vida de Paulo Freire. À *sombra desta mangueira* (FREIRE, 2001a), último texto publicado, tem as árvores de sua infância, mais especificamente, as sombras delas, como o lugar de origem de diálogos no que diz respeito à relação dele com o mundo a ser pensado: “não foi por acaso a escolha do título deste livro, aparentemente desligado do texto. Ele me devolve a meu quintal cuja importância da minha vida sublinho” (2001a, p. 24). Portanto, nesses textos e em outros, de maneira explícita ou não, encontramos com o menino do Recife: “[...] menino de uma geração que cresceu em quintais, em íntima relação com árvores, minha memória não poderia deixar de estar repleta de experiências de sombras” (FREIRE, 2001a, p. 15).

Voltando ao pedido das crianças para Paulo Freire e a resposta de Paulo Freire à carta, a forma e o conteúdo também chamam a atenção. A forma evidencia uma tentativa de o pernambucano aproximar-se dessas crianças tanto quando se direciona a eles e a elas como amigas e amigos quanto pela palavra “cartinha” que usa no diminutivo como forma de aproximar-se do modo de dizer delas. Isso ocorre igualmente pela construção de um texto curto considerando, possivelmente, que se tratava de crianças que estariam sendo alfabetizadas. Nessa perspectiva, nota-se que há a preocupação de que as crianças acessem o que ele escreveu e sintam que podem continuar confiando nele, pois, como temos evidenciado, “na concepção de Paulo Freire, o diálogo é uma relação horizontal. Nutre-se de amor, humildade, esperança, fé e confiança” (GADOTTI, 1991, p. 66), valores importantes na construção, segundo ele, de um mundo menos feio.

Já nos anos em que esteve exilado, Paulo Freire escreveu cartas a Cristina, uma adolescente curiosa que passou a ter interesse por conhecer a vida do seu tio famoso. Com ela compartilhou muitos momentos da sua vida em muitos lugares do mundo. Além das vivências que contava à jovem sobrinha Cristina – como era possível fazer a uma adolescente –, Paulo Freire escreveu cartas para uma menina de 9 anos que morava com os pais na cidade do Rio de Janeiro nas décadas de 1960-1970. Pela constituição parental, Paulo Freire é primo de Nathercia, uma vez que ele é filho de uma das irmãs do avô dela, o que o torna primo-irmão da sua mãe. Pela idade e convivência com ela e seus pais, Paulo Freire poderia ser tio dela, porque, para a menina Nathercinha, primos eram os que brincavam com ela “[...] e tios eram os que conversavam sobre assuntos de adulto, como política, trabalho, família”, (LACERDA, 2016, p. 40). Sob o olhar da menina em relação a Paulo Freire, vamos considerá-lo tio de Nathercia.

Compartilhamos algumas cartas disponibilizadas por Lacerda (2016) no sentido de pensar o conteúdo e a forma como Paulo Freire se conecta e se meniniza também com crianças, através das vivências que passa em lugares diferentes e o tom que usa para se comunicar com elas. Nas “primeiras palavras” sobre o extenso livro *Cartas a Cristina* (FREIRE, 2015a, p. 35, aspas do autor), Paulo Freire menciona ter escrito para Nathercinha durante o exílio:

Antes de Cristina, no meu primeiro momento de exílio, o do Chile, após dois meses na Bolívia, tive outra correspondência, Natercinha, prima de Cristina. Compartilhei com ela o espanto e a alegria de criança, em que de novo me tornava, quando não apenas vi, pela primeira vez, a neve caindo em Santiago, nas proximidades da cordilheira onde morávamos, mas também quando fui para a rua com meus filhos “meninizar-me”, fazendo bolas na neve e expondo-me inteiro à brancura que caía em flocos sobre a relva, sobre o meu corpo tropical.

*A casa e o mundo lá fora* (LACERDA, 2016) é um rico trabalho para quem se interessa em acessar a obra de Paulo Freire, pela perspectiva da infância de Paulo Freire em outro tempo e em conexão com uma criança através de cartas. Por conseguinte, esse livro, organizado por textos, fotografias e cartas, oferece-nos a oportunidade de aproximação da infância sem idade de Paulo Freire, enquanto esteve exilado.

Durante muitos anos, Paulo Freire, junto com a sua esposa Elza e os filhos (com exceção de Lutgardes e Joaquim, pois ainda não haviam nascido), visitava a casa dos pais de Nathercia no Rio de Janeiro. Era uma casa de encontros entre irmãos, tios, sobrinhos, primos, cunhados. Era uma casa bastante movimentada por crianças e adultos, conta Lacerda (2016). Em 1964, a movimentação alegre tão comum na casa de Nathercinha reduziu, dando lugar a uma movimentação tensa, pesada, permeada por silêncios e explicações que não explicavam a razão de as coisas estarem da maneira como se seguiram durante anos. Em 1964, conta: “Paulo se foi do Brasil e nunca mais voltou à casa da ladeira, à casa das frutas, à casa onde o conheci. Muitas coisas haviam acontecido com ele antes de partir para outros países, mas eu, ainda criança, não sabia de nada” (LACERDA, 2016, p. 42).

Essa mudança repentina na rotina da casa da menina, que nasceu em 1958, sem imaginar que dali a alguns anos estaria vivendo num país que desaparecia com pessoas, fê-la escrever a sua primeira carta, cujo destinatário era um “menino conectivo” de 46 anos nessa época. Endereço: Santiago-Chile. Assim, aos 9 anos de idade, Nathercinha procura razões para escrever para o seu tio que, repentinamente, deixou de visitar a sua casa:

Não sei se foi pela curiosidade sobre um país vizinho em que caía neve, pela novidade de trocar cartas pela primeira vez, pela saudade de Paulo ou porque eu via as cartas que iam e vinham; mas o que aconteceu é que um dia resolvi escrever a primeira carta

da minha vida. Para Paulo. Ele já estava na Bolívia com sua mulher e filhos e, naquele ano, em 1967, morava no Chile (LACERDA, 2016, p. 46-47).

Paulo Freire esteve exilado de 1964 até 1980. Nesse período, teve uma vida de andanças, sem paradeiro. Dificilmente ficava muitos anos em um só lugar, devido às circunstâncias que é ser um exilado, bem como a experiência da ditadura chilena que o faz se exilar nos Estados Unidos, depois Suíça. Esse tempo também contribuiu para que Paulo Freire escrevesse grande parte de sua obra. Nesse aspecto, era um homem bastante ocupado. Todavia, é um homem que responde às cartas de uma menina de 9 anos. E não escrevia de qualquer maneira. A linguagem com que conversa com Nathercinha mostra um querer bem a ela, a sua infância, que se revela no gosto que ele tem em contar-lhe as novidades das coisas bonitas que não conhecia antes do Chile. Ademais, porque a saudade dos que saíram e dos que ficaram no Brasil é uma constante. Por esse ângulo, trocar cartas é um meio de matar as saudades, embora perigoso.

Desde que precisou sair do Brasil, Paulo Freire escrevia semanalmente para a sua mãe. No entanto, “misteriosamente”, as cartas deixaram de chegar até ela. Em uma tarde de inverno genebrino, Paulo Freire recebe uma carta de sua mãe, a qual estava muito triste, dizendo-lhe estar magoada, porque não recebe cartas do filho.

Triste, mais do que triste, magoada, ela me dizia não compreender a razão por que eu deixara de escrever-lhe. Um tanto ingenuamente me indagava em torno de se havia dito algo errado em alguma de suas cartas passadas. A última coisa que ela podia admitir é que, por malvadez, não mais do que por malvadez, algum burocrata do golpe interceptasse minhas cartas ou meus cartões semanais a ela. *Cartas de bem querer, de pura esperança, de alegria menina*. Cartas em que jamais, nem metaforicamente, fiz referência à política brasileira. Era só malvadez. Escrevi, então, seis cartas para ela, endereçando-as a amigos da África, nos Estados Unidos, no Canadá, na Alemanha, pedindo a eles que enviassem a ela, em seu endereço em Campos, no estado do Rio. Obviamente a cada um deles expliquei a razão do meu pedido. Algum tempo depois ela me escreveu felicíssima dizendo da alegria de estar recebendo cartas minhas de tão diferentes lugares do mundo. Deve haver entendido, então, a malvadez que provocara o meu silêncio rompido pela solidariedade de meus amigos, a quem escrevi, no meu nome e no dela, agradecendo o gesto fraternalmente amoroso de todos eles (FREIRE, 2015a, p. 31, itálicos nossos).

É importante elucidar esse acontecimento, uma vez que atesta as dificuldades que os exilados tinham para se corresponder com pessoas queridas que ficaram no Brasil. Desse modo, Paulo Freire criava algumas situações desse tipo, como não escrever o seu nome nos envelopes, inventando nomes em cada um deles ou recorrendo aos amigos. Outrossim, ocorria quando Nathercinha escrevia cartas para ele. Lacerda (2016, p. 48) conta que não lhe era permitido citar o nome de Paulo Freire do lado de fora do envelope, já que qualquer um podia ler. Em razão disso, ela seguia à risca as orientações da sua mãe em virtude de não colocar o tio em risco.

A riqueza da linguagem e sentidos escritos por Paulo Freire, durante o exílio, para Nathercinha, faz-nos pensar o “menino conectivo” Paulo Freire de que viemos pensando até aqui, através das seis cartas que Lacerda (2016) compartilha em seu livro, uma vez que, na intimidade, tal qual em seu quintal, a infância é a linguagem que utiliza para compartilhar experiências vividas em quintais tão distantes e diferentes do quintal da casa do Recife/PE. É como se dialogar com essa menina, através de cartas, permitisse manter diálogo com a sua própria meninice.

A primeira carta de Paulo Freire para Nathercinha chegou de Santiago, no outono de 1967. Nesta carta, Paulo Freire descreve, com detalhes, da mesma maneira com que descreve o quintal da casa do Recife/PE, as bonitezas geográficas que encontra por lá. Nessa carta, a neve é a primeira descoberta do educador, cujo momento infantil compartilha com a menina. Conte-lhe sobre como a neve deixa as árvores corcundas como velhinhas devido ao peso que faz sobre suas copas. Muito diferente das árvores verdes, de troncos grossos e raízes robustas do quintal da casa em Recife/PE, escreve sobre a boniteza que é ver e sentir a neve caindo sobre o corpo, sobre o seu chapéu. Descreve a neve como uma poeira caída do céu e conta a ela que se sentiu um menino novamente. Ao que se segue, diz que “[...] a gente nunca deixe de ser menino” (FREIRE, In: LACERDA, p. 51). Portanto, Paulo Freire não se tornou, pois jamais deixou de ser menino. Escrevendo para uma menina de 9 anos, diz que é bom que nunca deixemos de ser criança, porque “os homens atrapalham as coisas, complicam tudo” (ibidem, p. 51).

Para Nathercinha, um lembrete: “[...] Cresça, mas nunca deixe morrer em você a Nathercinha de hoje, que começa a descobrir o mundo, cheia de curiosidade” (FREIRE, In: LACERDA, p. 51). E complementa: “[...] Se os homens não deixassem morrer dentro deles o menino que eles foram se compreenderiam melhor” (ibidem, p. 51). Não deixar morrer a Nathercinha da infância cronológica implica não deixar morrer a menina curiosa ou a curiosidade menina que se dispõe a escrever para o tio em outro país e conhecer, através dele, lugares ainda não vistos por ela. Por conseguinte, Paulo Freire diz que é importante que, não importando o tempo e as circunstâncias, que a infância esteja conectada a cada pessoa, porque com isso cada um estará mais próximo da curiosidade radical em vez do basismo, mais atenta ao mundo do que conformada com ele.

Percebe-se, com isso, durante toda essa carta, o cuidado que Paulo Freire tem em não escrever para Nathercinha palavras que, de alguma maneira, ela não se reconheça menina. Dessa maneira, há uma preocupação em não adultizar as palavras para contar-lhe das suas



vivências com a neve, da sua alegria em ver a Cordilheira dos Andes<sup>20</sup>, muito alta e bonita para ele que, até então, não vira geografia tão diferente da sua costumeira: “[...] Mas não quero fazer uma carta complicada para você. Carta de gente grande. Mas é possível também conversar com menino conversa como esta.” (FREIRE, in: LACERDA, p. 67).

A segunda carta de Paulo Freire para Nathercia está datada de 04/06/1967. Nela, Paulo Freire diz ter recebido a carta de Nathercinha e fica feliz que ela lhe escreva. Diz que adora trocar cartas com amigos e, por isso, sempre arruma um tempinho para escrevê-las. Diz ainda que há uma importância em conversar com seus amigos, por carta ou pessoalmente, assim como para ela é importante brincar quando chega da escola. Então, escrever para Nathercinha é como brincar com uma amiga após a escola<sup>21</sup>. Aqui, Paulo Freire procura fazer com que Nathercinha perceba como é divertido para ele conversar com ela, amigos que são, mesmo através de cartas. Nesta carta, menciona um disco que enviará para ela assim que alguém vá para o Rio de Janeiro, a cidade onde a menina mora. Além de falar que escrever cartas é como brincar depois de chegar da escola, ele volta a falar com gosto da natureza e do clima de Santiago, muito constante nas cartas que escreve para ela. Particularmente, é uma das formas mais bonitas de contar sobre um lugar para uma criança, por isso insistimos aqui:

Santiago agora está muito frio, mas muito bonito. Estamos no fim do outono. O inverno vai chegar mais frio ainda. As árvores estão com suas folhas douradas, caindo nas ruas, nos jardins, nos parques. Muitas já estão sem folha nenhuma, como se estivessem mortas mas não estão. Aguardam a primavera que só chega em setembro, para vestir-se com novas folhas de novo. E enfeitar a cidade e alegrar as pessoas. A Cordilheira dos Andes está ficando linda. Tôda branquinha vestida de neve. (FREIRE, in: LACERDA, 2016, p. 54-55).

A geografia de Santiago, que ora se veste de neve ora de folhas de várias cores, encanta Paulo Freire, apesar de o frio chileno incomodar o pernambucano vindo de terras predominantemente quentes. O tipo de relação que Paulo Freire teve com a natureza nasceu quando ainda era um menino pequeno. Ela traz as lembranças de como foi alfabetizado, como já mencionamos, e, em vista disso, ele gosta de se sentir parte dela, como as raízes estão para o tronco, em qualquer lugar que esteja no mundo. Isso ocorre porque a natureza não lhe deixa esquecer o menino curioso que foi em meio às árvores e as suas sombras do seu primeiro quintal. E por falar em manter-se menino, Paulo Freire conta para Nathercinha sobre um passeio que fez com seus filhos e a esposa Elza e como ele se sentiu:

---

<sup>20</sup> Lacerda (2016) conta que a Nathercinha esperava as cartas do tio com muita ansiedade. Dessa primeira carta, conta que gostava da alegria de como ele lhe contava sobre a neve e as folhas do outono.

<sup>21</sup> Nessa carta conta a Nathercinha que escreve 30 cartas por mês.

Ontem de tarde eu fui com Elza, Madá e o marido dela “brincar” de fazer boneco de neve, num morro que fica perto da nossa casa. Depois de um dia muito frio e chuva, o morro ficou parecido com um Papai Noel, só que em lugar de algodão era neve. É muito bonito tudo isso. Às vezes eu me sinto como se fôsse um menino também. Tenho vontade de correr. De brincar. De cantar. De dizer a todo mundo que gosto de viver (FREIRE, in: LACERDA, 2016, p. 55).

Paulo Freire sente-se menino em meio à natureza que o convida a viver uma experiência inusitada, pelo gosto de viver sem medidas, muito peculiar às crianças. Descreve como se sente em meio a ela, e que sente vontade de fazer coisas que não costuma fazer normalmente como brincar, correr e cantar, coisas que lhe despertam o gosto pela vida. Nessa carta, reforça o lembrete da carta anterior sobre a sobrinha não abandonar a meninice, mesmo depois que o corpo deixe os traços infantis: “Você nunca deixe morrer em você a Nathercinha de hoje. A menina que você é hoje deve acompanhar a mocinha que você vai ser amanhã e a mulher que será depois” (FREIRE, in: LACERDA, 2016, p. 55).

Em outra carta escreve: “Deixei por um momento o estudo de um livro novo que estou escrevendo, para conversar um pouquinho com você, minha amiga mais moça” (FREIRE, in: LACERDA, 2016, p. 58)<sup>22</sup>. Nessa carta, aproveita e lhe conta sobre a nova boniteza que a natureza chilena continua a lhe presentear:

Hoje é sábado. Um dia lindo de primavera. Um céu azul. Tudo claro, com um sol mansinho, quase deixa a gente olhar pra ele. A cidade está ficando cheia de flores, de tôdas as côres. O jardim de nossa casa azul está com a grama toda verdinha. As roseiras começam a abrir suas rosas. A gente olha pras roseiras e parecem gente rindo. Meninos rindo, com a pureza do riso das crianças. Se os homens grandes, as pessoas grandes pudessem ou quisessem rir como as roseiras, como as crianças, não lhe parece que o mundo seria uma coisa linda? Mas eu acredito que um dia, com o esforço do próprio homem, o mundo, a vida vão deixar que as pessoas grandes possam rir como as crianças. Mais ainda – e isto é muito importante – vão deixar que tôdas as crianças possam rir. Porque hoje não são todas as crianças que podem rir. Rir não é só abrir ou entreabrir os lábios e mostrar os dentes. É expressar uma alegria de viver; uma vontade de fazer coisas, de transformar o mundo, de amar o mundo e os homens, somente como se pode amar a Deus. [...] Se viajar, mandarei o postal mais bonito que encontrar (FREIRE, in: LACERDA, 2016, p. 57-58).

Durante a infância de Paulo Freire na casa de Recife/PE, em especial, a casa de Paulo Freire vivia perfumada por rosas postas dentro de jarros da família e pelos arredores da casa, todas cuidadas com muito zelo pela mãe. Descrever as flores, que encontra em Santiago, expressa também as memórias que remontam a sua infância. É nesse sentido que o menino sempre está presente nas cartas que Paulo Freire escreve para a Nathercinha de forma explícita.

---

<sup>22</sup> É possível que se refira à escrita da *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2005b).

Em razão disso, ele se coloca na condição de menino que tem gosto pela vida, que sorri e igualmente sorriem as roseiras, que é um riso tão bonito, e que por fim sente o desejo de transformar o mundo. Também, como menino que sorri, sabe que há muitos que não sorriem.

Nessa carta para Nathercinha, procurando não se distanciar do mundo dela, quer dizer, de uma menina que é feliz, cuidada pelos pais, fala sobre os meninos que não sorriem, o que remonta aos meninos descalços, seus primeiros amigos de infância em Recife/PE, bem como aos que encontrou até então. Todavia, ao invés de tecer uma longa explicação à Nathercinha sobre o porquê de haver muitos meninos que não sorriem, ele diz que um dia esses homens grandes vão deixar que os que não sorriem possam sorrir e assim poderão expressar uma alegria e vontade de viver que irão transformar o mundo, amando o mundo e os homens. Essa é uma forma bonita de dizer que há crianças tristes e felizes a uma menina.

A amorosidade e o gosto pelas palavras, do interesse pela vida, pelas infâncias, justificam todas essas cartas cheias de “alegria menina” como Paulo Freire costuma dizer sempre que faz referência à maneira como se conectou com a beleza do mundo. O cuidado com a infância é presente em todas as cartas, porque, com a infância, a qualidade das conversas é muito significativa do ponto de vista da abertura ao mundo e de colocar atenção na beleza do mundo, embora, por vezes, feio, uma vez que nem todas as crianças podem sorrir, por exemplo. Desse modo, ao aceitar o convite de uma adolescente para contar-lhe sobre sua vida e, disso, compartilhar com o mundo as cartas, de trocar carta com crianças de uma escola no Brasil e com uma menina de 9 anos, durante o exílio, mostra o seu acolhimento à infância e a abertura genuína para pensar com ela. Da sua conectividade com crianças.

Em 1980, todos os exilados enfim puderam voltar ao Brasil, a sua casa. No dia em que parentes e imprensa foram receber Paulo Freire e outros exilados no aeroporto de Viracopos em Campinas-SP, Lacerda (2016, p. 72) descreve que foi um dia de emoções quentes, em razão de muitas pessoas voltarem a rever os parentes que há muito não viam e também porque esse retorno sinalizava um novo tempo para o Brasil. Cercado pela imprensa, intelectuais e pessoas do povo, era quase impossível chegar até Paulo Freire. Todavia, diz ela: “[...] quando consegui me aproximar, ele sorriu, me abraçou e disse: ‘Nathercinha, você me escrevia quando era pixotota!’”. Paulo Freire a reconheceu e lembrou das trocas infantis que fizeram quando Lacerda (2016) já era uma menina curiosa.<sup>23</sup>

Na primavera de 2012, estação do ano em que Paulo Freire nasceu, Lacerda (2016) escreveu uma carta muito emocionante para Paulo Freire, porém, agora ausente de tal maneira

---

<sup>23</sup> Não constam no trabalho de Lacerda (2016) as cartas que Nathercinha escreveu para Paulo Freire.

que não poderá lhe responder. Já crescida, portanto, Lacerda (2016) lhe conta que seus ensinamentos, através das cartas cheias de “alegria menina” e de querer bem a ela, jamais foram esquecidos porque, conforme diz na carta, a menina Nathercinha segue viva em tudo que faz.

Da mesma maneira como Paulo Freire escrevia à Nathercinha, narrando seu cotidiano, ela lhe escreve uma carta, já adulta, contando-lhe como caminha sua vida, segunda ela, igualmente menina. Considero significativa a carta abaixo porque indica que Lacerda (2016, p. 177) seguiu com os conselhos dados pelo tio quando ainda era uma menina curiosa querendo saber da vida do tio em países distantes:

Oi, Paulo! Há quanto tempo! Por aqui, a vida segue como uma longa viagem. Como você deve saber, estou escrevendo sobre nossos encontros e as cartas que trocamos. Será que você vai gostar? [...] A menina que você conheceu segue comigo com vivacidade. Em meu trabalho com crianças, o que mais gosto é de peraltar brincadeiras e histórias em escolas, praças, ruas, pátios, quadras, chãos de terra, de areia, de grama, de cimento e de asfalto, junto com muitas gentes: amigos de caminhada, crianças, professores, famílias, mais velhos (que guardam saberes aprendidos na lida dos dias), quilombolas, caiçaras, indígenas... Muitas gentes. Estou feliz em voltar a escrever para você depois de tantos anos! Aguardo notícias suas em uma folha que cai, em um voo de pássaro ou em um desabrochar de flor em minha janela. Um longo abraço. Nathercia e Nathercinha.

O “menino conectivo” foi mestre de Lacerda (2016) de modo que as cartas compartilhadas em um período histórico tão difícil, especialmente para as famílias que precisavam separar-se de seus parentes, tornaram-se fonte de inspiração para a Nathercia adulta. Coincidência ou não, Lacerda (2016) conta que, no dia seguinte que escreveu esta carta para Paulo Freire, contando-lhe sobre o seu trabalho que reúne cartas escrita por ele endereçadas, uma violeta nasceu em um pequeno jarro de sua minha janela (LACERDA, 2016, p. 78).

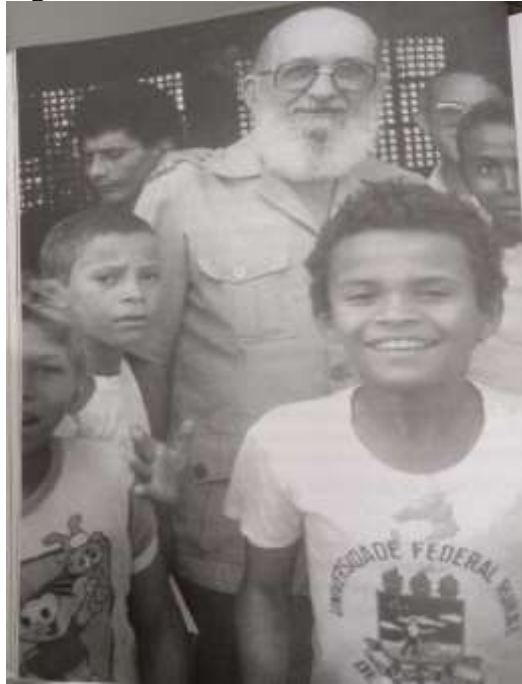
Essas cartas, a exemplo da leitura que faz Mafra (2016, p. 39) sobre a autoimagem “menino conectivo”, elucidam o sentido de pensar essa metáfora no estudo da vida e obra de Paulo Freire, uma vez que o conteúdo e a forma encontrados nelas mostram uma concordância ética e política a qual “[...] trata-se de uma postura antropologicamente conectiva”. Isso porque menino conectivo, quando pensado no contexto biográfico e bibliográfico, evidencia a profunda convicção existencial de Paulo Freire a respeito do ser menino que entra em relação inclusive com o adulto que se tornou.

Abaixo temos um registro de Paulo Freire com alguns meninos, o que parece ser um encontro na Universidade Federal Rural de Pernambuco:<sup>24</sup>

---

<sup>24</sup> Esse registro antecede o artigo de Ana Maria Araújo Freire que compõe o livro *Paulo Freire vive! Hoje, dez anos depois...*, 2007. Este livro foi organizado pelo Deputado Federal Ivan Valente do PSOL.

Figura 3: Paulo Freire com meninos.



Fonte: Livro “Paulo Freire Vive!”, 2007.

Conforme elucida Mafra (2016, p. 32) nesse estudo, o ato criador ao qual se refere “[...] repousa sobre um princípio que ele carrega desde sua infância e que aperfeiçoa e radicaliza ao longo de sua história: a conectividade”. Segundo o autor, a conectividade no sentido da ligação entre uma coisa e outra, podendo ser com pessoas, ideias, pensamentos, lugares, momentos e práticas, explicita a fundação do trabalho freireano: “menino conectivo” é condição existencial vivida e proposta por Paulo Freire.

Nos estudos de Mafra (2016), cuja categoria fundamental sobre a vida e obra de Paulo Freire é a *conectividade*, há o entendimento de que o contrário dessa qualidade é parte da condição de ser conectivo, isto é, a desconexão, as rupturas que também fizeram parte da vida e obra do educador, as quais foram tão importantes quanto as conexões. No dicionário *Houaiss*, conectivo, como adjetivação, significa aquele ou aquilo que estabelece conexão; que une (uma coisa à outra) (MAFRA, 2016, p. 60).

Dada essa conceituação genérica, Mafra (2016) faz uma longa reflexão em torno dela tanto no contexto das ciências humanas quanto das tecnologias, biológicas, físicas, químicas, na arquitetura e mostra que Paulo Freire estava à frente de seu tempo, já que essa palavra normalmente é associada às tecnologias e a campos dos saberes a qual é incomum na Educação. Desse modo, Paulo Freire viveu no século XX e não alcançou as tecnologias de ponta capazes de reunir milhões de pessoas no mundo sem sair do lugar, contudo usou-se de uma palavra

muito à frente de seu tempo para exemplificar a ligação necessária que deve haver entre o professor dialógico e seus alunos, seus contextos, e a história, o menino e o homem.

Desse universo de levantamentos de referências, de modo a mapear a que *conectividade* a pedagogia de Paulo Freire está associada, Mafra (2016, p. 54, itálicos do autor) chega à conclusão de que

*A conectividade não é apenas a junção/união/ligação de um elemento com outro. É também perda, separação, ruptura. Ela é a síntese do fenômeno resultante de dois atos opostos: conexão e desconexão. Se levarmos em conta que no choque dos contrários algo se perde, desconectando-se, e algo se ganha, ao conectar-se, ela é, em certo sentido, o ato-processo de realização da dialética.*

Nesse cenário, destacamos um aspecto importante dessa reflexão que é a separação, os distanciamentos, as perdas, em outras palavras, o que aparentemente é o contrário do que temos refletido até aqui, enquanto pensamos a imagem do menino conectivo. As rupturas que mencionamos anteriormente, sendo a primeira delas a mudança para Jaboatão/PE, oportunizaram igualmente ao menino novas conexões, posto que entrou em relação com uma nova casa, geografia, pessoas, amigos etc. Nesse aspecto, rupturas dentro dos acontecimentos humanos não são somente perdas, e sim ganhos, à medida que elas ampliam os modos de ser do menino e do adulto Paulo Freire. Conforme explicita Mafra (2016, p. 67), reflexão da qual compartilhamos, pensar o sentido de conectividade empregado por Paulo Freire ao lado do sentido de ser menino que observamos, diz respeito à curiosidade, inquietude, perguntador de si e do mundo, é um arquétipo criado pelo educador que intensifica os valores que povoam sua prática libertadora.

Se falarmos em *conectividade* como um fenômeno físico, isto é, meramente mecânico, grosso modo, poderíamos dizer que se trata de um princípio com fim em si mesmo: conectar, unir um ponto a outro. Mas ao transpormos essa categoria para o gênero humano, uma vez apropriada criticamente pela consciência, entendemo-la como um rico instrumento nos processos de humanização. Nessa perspectiva, a *conectividade* crítica entendida como uma condição do sujeito que, por suas habilidades, competências e saberes, construídas socialmente, nas múltiplas esferas da existência humana (valorativa, conhecimento e pragmática), apropria-se de determinados elementos, os quais retrabalhados, crítica e organicamente, gerando outras conexões, configuram em novos saberes e em novas práticas sociais, destinadas a dar respostas a um determinado objeto de estudo e/ou às necessidades de uma dada realidade social.

A tensão entre conexão e desconexão indica que os processos humanos são muito mais complexos do que sistemas físicos, operacionais e biológicos. Isso ocorre porque, nos processos de mudanças na vida humana, as relações não são simples como geralmente são os

determinismos científicos ao ligar uma coisa à outra, desligar, conectar e desconectar. É importante salientar que, no campo dessas ciências, se elas não partissem do pressuposto do determinismo, seria impossível estabelecer qualquer lei que garantisse o resultado das pesquisas realizadas, ou seja, para o determinismo científico, tudo o que existe possui uma causa. Dessa maneira, a Física, a Química, a Biologia constituíram-se como ciências ao longo dos quatro últimos séculos na medida em que identificaram relações constantes e necessárias entre fenômenos através de leis que lhe são próprias. Em vista disso, não haveria conhecimento científico se tudo fosse contingente, isto é, se tudo pudesse acontecer ora de uma maneira, ora de outra. No entanto, no caso da vida humana acontecendo em contextos históricos, culturais e sociais, uma vez que compreendidos esses acontecimentos e processos humanos criticamente, as múltiplas formas de mudanças que sucedem refletem novas maneiras de configuração em meio às necessidades e condições sociais de uma determinada realidade. Portanto, o determinismo científico é o oposto de contingência, comum ao longo da existência. Ademais, nos processos de mudanças, cujo laboratório é o mundo social, os acontecimentos não sucedem sempre da mesma maneira.

A respeito do mundo humano, como um grande laboratório de contingências, destacamos um momento crucial de ruptura durante o exílio de Paulo Freire. O educador recebeu concomitantemente um convite para trabalhar em Harvard e outro convite para o Conselho Mundial de Igrejas quando ainda estava morando no Chile. Aceitou ambos os convites, nesse momento, entre 1969-1970, porém, pensava que em Harvard sua passagem seria rápida, 3 ou 4 anos, já o Conselho Mundial de Igrejas lhe traria uma prática que o conhecimento sistemático e burocrático da universidade não lhe traria.

Destacamos como ele discorre sobre sua escolha, pela maneira como recebe as mudanças, embora essa mudança, em específico, tenha sido uma escolha clara do educador, isto é, a escolha pelo mundo e o que vem junto com ele:

Estava, já na época, absolutamente convencido de quão útil e fundamental seria para mim correr mundo, expor-me a contextos diversos, aprender das experiências dos outros, rever-me nas diferenças culturais. E isto o Conselho me oferecia indiscutivelmente mais que qualquer universidade [...] A Universidade, no fundo, por boa que fosse, por famosa que fosse, por grande que fosse, significava a oportunidade de trabalhar, em semestres, com grupos de estudantes, vinte, trinta. O conselho Mundial de Igrejas me oferecia uma cátedra mundial, me oferecia não o espaço de uma universidade, mas o espaço do mundo, me oferecia o contexto maior do mundo, as suas diferentes experiências, a visão de algumas tragédias, de suas misérias, de suas desgraças, mas também de alguns de seus momentos de beleza – o da libertação de povos africanos, o da revolução nicaraguense, o da revolução de Grenada [...] Foi caminhando por esses pedaços de mundo, como exilado, que pude compreender melhor o meu próprio país (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 21).

As rupturas e conectividades são marcas da trajetória de Paulo Freire, assim como a fome na infância; foram experiências mais de aprendizagem do que de ensino. Do exílio forçado, assim como a fome, pôde se conectar com mundos diferentes do seu. As tensões culturais e geográficas mencionadas reiteradas vezes, inclusive na introdução de *Por uma pedagogia da pergunta* (FREIRE, 1985), reforçam que as mudanças forçadas foram bem aproveitadas e muitas delas escolhas do próprio educador.

O exílio que, para muitos, trouxe mais dores e sofrimentos do que alegria, para Paulo Freire transformou-se em escola andarilha. Sobre isso diz: “[...] posso te dizer finalmente que foi exatamente esta possibilidade de apanhar o real, o concreto, que me salvou como exilado e como gente. Ao fazer esse discurso, devo ter sido um pouco emotivo. Não me arrependo” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 23). Por esse ângulo, o mundo e as pessoas foram escola para Paulo Freire, que ia se conectando ao longo das mudanças. Abrir mão de Harvard oportunizou abrir-se para o mundo.

O exílio que separou Paulo Freire do seu país foi o mesmo que o manteve conectado com as suas raízes de maneira ainda mais intensa. Em uma carta que escreveu a um amigo brasileiro, o educador compartilha dessa tensão entre conexão e desconexão com o amigo chileno: “[...] se não fossem as marcas da nossa cultura, presentes, vivas em mim, marcas que eu cuido com carinho, a minha andarilhagem, que hoje, por causa delas, tem significação profunda para mim, se tornaria um puro vagar pelo mundo, sem quase razão de ser” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 32).

As marcas de nossa cultura também estão presentes nas perguntas que fazemos. Desse entendimento, perguntar e pensar a pergunta fazem parte dos exercícios que antecedem a resposta e, por outro lado, supõem que as respostas não são definitivas, uma vez que todas podem perguntar e responder igualmente. Disso se trata a dialogicidade à qual Paulo Freire se refere quando pensa o cultivo da curiosidade com crianças em escolas, no texto dialogado *Sobre Educação: diálogos* (FREIRE, GUIMARÃES, 1982a). Refletiremos acerca do ato de perguntar e a importância dada a ele em *Por uma pedagogia da pergunta* (FREIRE; FAUNDEZ, 1985).

### 1.5 Práticas perguntadoras da vida menina na escola pública

Eu acho que uma das coisas melhores que eu tenho feito na minha vida, melhor do que os livros que eu escrevi, foi não deixar morrer em mim o menino que eu não puder ser e o menino que eu fui, em mim (FREIRE, 2001b, p. 101).



Carla: — O que tudo isso que a gente falou tem a ver com a vida da gente?

Criança: — Porque o que a C. disse é importante.

Carla: — Oh! A colega disse que o que a C. diz é muito importante. Por que o que ela diz é muito importante?

Menina: — Porque a gente pode pensar pra poder falar pra todos. Aí os outros podem pensar no que a gente falou e falar pra os outros. Aí ao mesmo tempo todo mundo pode pensar e aí sair outra coisa.

(parte de um dos diálogos na escola Silvestre Péricles, 2018).

Por que perguntar?! Por que perguntar com meninos e meninas e por que na escola pública?! Por que viver a pergunta com crianças?! Que dimensão filosófica e educadora as perguntas têm quando construídas com a infância cronológica?! Que infâncias existem em crianças de escolas populares?! Por que perguntar através dos quintais da infância de crianças?! Por que perguntar com infâncias no tempo cronologicamente infantil?! O que a infância popular ensina e aprende quando pergunta através dos seus quintais, da sua geografia?

Essas perguntas não buscam respostas, embora saibam que as respostas também são partes importantes das perguntas, sobretudo sabem que perguntar é próprio da infância, dos começos, da filosofia que é menina, porque tem gosto pelas perguntas, pelo exercício mesmo, pelos inícios ou pela razão de que é aberta, por isso tende a ser curiosa, a perguntar. Em todo caso, a escola que tenha crianças populares não é, em nosso entendimento, somente um espaço amigo do tempo cronológico, todavia um espaço onde é possível construir práticas que também tenham o tempo cronologicamente infantil como um tempo amigo.

As perguntas, como dinâmica própria a qualquer filosofia, mostram-nos que esse é um passo importante para o conhecimento. No caso da filosofia menina, as perguntas não são apenas perguntas cuja finalidade é a produção de conhecimento epistemológico, intencionada a provar alguma coisa ou conferir qualquer coisa, senão para *meninizar-se*, ou seja, é uma maneira de não esquecer das condições originárias de sua meninice, tornar menino ou menina permanentemente quem dela se alimenta.

Temos dito que perguntar, dialogar, conversar com meninas e meninos de escolas públicas, localizadas em áreas populares de grandes ou dos pequenos centros urbanos, é uma experiência extraordinária, não somente pela boniteza ou feiura dos seus contextos naturais e existenciais que dão o que pensar, porém pela maneira como podem dizer, quando convidados/as a pensar através de alguns fragmentos de seus quintais. Através de palavras oriundas dos seus quintais, esses meninos e meninas oportunizam pensar meninamente no mundo da escola, à medida que aprendem e ensinam através de palavras familiares aos seus contextos.

Por outro aspecto, salientamos que, da mesma maneira que há o pressuposto de que crianças, em especial crianças de escolas populares, são incapazes de participar da atividade filosófica, cuja reflexão é atravessada pelas perguntas, o mesmo entendimento é direcionado aos jovens e adultos das camadas populares, aos quais foram negados o direito da alfabetização da palavra e da leitura da palavra nos primeiros anos da vida. No entanto, tendo em vista o reconhecimento da pedagogia de Paulo Freire de que qualquer pessoa do povo é capaz de ler através dos seus contextos sociais, o educador convida a ultrapassar a formalidade da obtenção da escrita e da leitura da palavra como primeiro recurso para dialogar com os próprios contextos, dado que “[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura da palavra implica a continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 2005a, p. 20).

Por essas razões, as leituras que a infância pode fazer dos seus quintais são inspirações que ocupam um lugar especial na obra de Paulo Freire, como recurso pedagógico e transformação de práticas burocratizantes, pois, quando faltam condições de escrita e da leitura de palavras, transbordam saberes ligados à própria vida das crianças, jovens e adultos. Desse modo, revisitar a infância e vivê-la independentemente da idade é um exercício da própria curiosidade pedagógica, porque oportuniza a alfabetização de qualquer um através da curiosidade e da interrogação, contrárias, portanto, à repetição de manuais. Outrossim, “[...] a cartilha ignora a existência de realidades diversas e não abrange as diferenças regionais e culturais do país” (GADOTTI, 1991, p. 43).

Ao fazer esse movimento, em relação à própria infância, aprendemos de Paulo Freire que a atenção aos fragmentos da infância durante a vida escolar é importante à própria curiosidade infantil e à escola como um espaço de ensino que se (re)organiza em permanente diálogo com a história das crianças. Nesse sentido, o ponto de partida da educação escolar passa a ser outro, isto é, passa a ser os fragmentos de mundo com que as crianças brincam, dado que são acontecimentos inseparáveis do mundo a que pertencem e não podem ser desconsiderados no processo de sua educação.

É nessa compreensão que as palavras, geradoras de reflexões a respeito do mundo de meninos e meninas, sugerem a construção de práticas pedagógicas, a qual é oriunda da realidade social da infância, dado que o mundo não é oco, vazio de sentido, mas “[...] A existência humana é, porque se fez perguntando, à raiz da transformação do mundo. Há uma radicalidade na existência, que é a radicalidade do ato de perguntar. Exatamente quando uma pessoa perde a capacidade de assombrar-se, se burocratiza” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 51).

A radicalidade da existência que está na ousadia de perguntar é uma ação educativa e coletiva que convida a viver a pergunta e a curiosidade dentro e fora das escolas, interrompendo, dessa forma, lógicas pedagógicas que anestesiam a inquietude que o ato de perguntar devolve às crianças. Em outra acepção, é possível que perguntas curiosas sejam feitas por um sujeito pensante e solitário em seu escritório ou biblioteca ou por uma criança que escreveu um texto solicitado pela professora, porém as perguntas, quando oriundas dos contextos daqueles e daquelas que perguntam e as pensam coletivamente em ambiente escolar, podem gerar o entendimento de pertencimento nas crianças.

Nas palavras de uma menina da escola Silvestre Péricles, mencionadas no início dessa reflexão, o ato de perguntar é uma ação conjunta a qual tem relação com o ato de pensar. Quando perguntada o que todo o diálogo sobre a atividade pesqueira tem a ver com a vida da gente, ela diz para as demais crianças: “porque a gente pode pensar pra poder falar pra todos. Aí os outros podem pensar no que a gente falou e falar pra os outros. Aí ao mesmo tempo todo mundo pode pensar e aí sair outra coisa.”.

Nesse seguimento, decorre que as crianças passam a entender o ato de perguntar como parte do processo de conhecimento, o qual é uma maneira de falar para as outras, criando uma dinâmica que podemos caracterizar de dialogicidade. A dialogicidade, nesse contexto colocado pela menina, traz o entendimento de que todos são parte da construção dessa ação coletiva que é perguntar e perguntar-se, de sentir-se tanto do conteúdo quanto da forma. O ato de perguntar e perguntar-se, por esse lado, implica conexão entre pessoas, palavras, geografia, pensamentos, modo de vida; é a feitura de uma ação dialógica atravessada pelo mundo de quem pergunta e é perguntado dentro da escola, bem como ampliação de possibilidades para aprender.

A respeito do ato de perguntar, o *Dicionário Paulo Freire* (REDIN; STRECK; ZITKOSKI, 2017, p. 117, itálicos dos autores) dá-nos uma pista do que é o diálogo/dialogicidade na obra do educador. Destacamos dois aspectos correspondentes: a) “[...] através do diálogo podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação [...]”. Já que o diálogo oportuniza olhar a existência não como um dado acabado, mas como um dado dando-se, b) “[...] podemos *dizer o mundo* segundo nosso modo de ver.”

Dessa leitura do diálogo, não há verdade como princípio e causa, mas a reflexão de como a existência vai sendo. Nesse sentido, a existência não está fadada ou determinada quando, através do diálogo, compreende-se a si mesmo integralmente dentro de um processo onde é possível ler o mundo através da própria realidade.

O diálogo, compreendido e praticado dessa maneira em ambiente escolar, faz parte da dimensão filosófica do projeto para alfabetizar jovens e adultos do educador pernambucano. Para alfabetizar, o diálogo é o caminho cuja finalidade não é apenas fazer ler palavras e textos, todavia construir a capacidade dos educandos de compreender a razão de ser das coisas. Nessa concepção, no diálogo da pedagogia do oprimido que pergunta, a realidade de cada estudante é indispensável para a leitura e escrita da palavra, porque é o que conecta sujeitos pensantes com o mundo o qual é pensado.

Gadotti (1991, p. 46) escreve um capítulo elucidativo dessa dimensão filosófica à qual nos referimos: “O método que levou Paulo Freire ao exílio”. Nele, vai mostrando a importância do diálogo enquanto uma prática de leitura vital atravessada pela realidade que toca os educandos:

O diálogo não é apenas uma técnica para conseguir melhores resultados, não é uma tática para fazer amigos ou conquistar alunos. Isso não seria diálogo e sim manipulação. Para Paulo Freire, o diálogo faz parte da própria natureza humana. Os seres humanos se constroem em diálogo, pois são essencialmente comunicativos. Não há progresso humano sem diálogo. Para ele, o momento do diálogo é o momento em que os homens se encontram para transformar a realidade e progredir. Embora no processo de conhecimento haja uma dimensão individual, essa dimensão não é suficiente para explicar todo o processo de conhecimento. Precisamos do outro para conhecer. Conhecer é um processo social, e o diálogo é justamente o cimento desse processo.

O diálogo em Paulo Freire pressupõe a conexão de pessoas com a realidade justamente porque diz respeito à construção de algo no coletivo. Em vista disso, dialogar não é ensinado enquanto transferência de conteúdo, uma vez que dialogar já é parte constitutiva de todas as pessoas, pois, em certa medida, as pessoas vivem em intercâmbio de ideias, pensamentos e ações. É nessa medida que o diálogo não pode ser um instrumento de verificação, mas de reflexão da realidade. Por essa ótica, o diálogo contribui com a leitura de si e do mundo, seja a particular ou a coletiva.

Outrossim, o diálogo, enquanto uma ação movida pela curiosidade que as perguntas suscitam, é significativo, pois oportuniza revisitar permanentemente o próprio mundo em relação com outros, o que implica a transformação do que pode ser dado como definitivo. Um exemplo disso é o próprio ato de perguntar, o qual pode ser compreendido pela finalidade de uma atividade avaliativa que espera de todos a mesma resposta para cada pergunta feita por quem construiu esse tipo de atividade, porém pode ser entendido como uma atividade coletiva onde cada pessoa pode pensar para falar com os outros e que igualmente falar aos outros pressupõe escutá-los, o que reforça a reflexão de uma menina em um diálogo na escola Silvestre

Péricles sobre o processo de pensar a atividade pesqueira. Nas palavras de Faundez (1985, p. 50), essa menina nos lembra durante a prática, que “[...] o valor não está tanto nas respostas, porque as respostas são, sem dúvida, provisórias como as perguntas...”. Perguntar e responder, conseqüentemente, é muito mais complexo do ponto vista educativo que preza pela interrogação e pode ser mais significativo do que responder a perguntas cujas respostas estão prontas.

Os textos *Aprendendo com a própria história* (FREIRE; GUIMARÃES, 1987), *Dialogando com a própria história* (FREIRE; GUIMARÃES, 2011a), *Partir da infância: diálogos sobre educação* (FREIRE; GUIMARÃES, 2011b)<sup>25</sup> e *Por uma pedagogia da pergunta* (FREIRE; FAUNDEZ, 1985) são exemplos de pontos de partida que expressam uma maneira e um conteúdo para iniciar um diálogo potente com qualquer um/a na escola, portanto, pensar, perguntar, dialogar, aprender e ensinar são expressões de uma prática educadora que, quando mediada pela história de quem pensa, pode fazer perguntar, dialogar, ensinar e aprender dinamicamente. Conforme define o texto *Aprendendo com a própria história* (FREIRE; GUIMARÃES, 1987, p. 26), essas reflexões são fundamentais “[...] para que se avance, apreendendo com a própria história”.

Através desses textos, Paulo Freire dialoga com amigos professores, partindo da premissa de sua infância e, em seguida, o compartilhamento reflexivo da sua vida docente que, como vimos, seguiu conectada a sua origem. E ter a vida, infantil ou não, como um princípio reflexivo, é ter a própria história como material de ensino e aprendizagem atravessada por histórias diferentes ou histórias comuns a todos. É dessa maneira que Gadotti (1991, p. 46) diz que “as escolas deveriam ouvir sempre os alunos a respeito do que lhe é ensinado e fazer avaliações permanentemente”.

Kohan (2020, p. 95) discorre a respeito dessa posição política e pedagógica de Paulo Freire à medida que vai mostrando que essa posição tem fundamento na conexão com a própria infância, o que o leva a considerar que a pedagogia de Paulo Freire é “[...] uma pedagogia menina, infantil, uma pedagogia menina da pergunta”. Essa pedagogia, escreve o autor, se comunica de duas maneiras:

Paulo Freire cuidou até os últimos dias de sua vida de manter viva a sua infância. Essa presença da infância percebe-se de muitas formas. Num sentido, no jeito menino de “estar sendo”, de se relacionar com as palavras e as coisas, com as pessoas e o mundo; na sua obstinação, enfim, em questionar-se a si mesmo e aos outros. Essa forma menina se expressa assim no seu modo curioso e inquieto de ser, na sua paixão por

---

<sup>25</sup> Esse texto é uma reedição do *Sobre educação: diálogos* (FREIRE; GUIMARÃES, 1982a).

perguntar e se perguntar pelas coisas do mundo e da vida. Em outro sentido, ela expressa-se, também, pela ousadia e afinco em sonhar e lutar, até o final da sua vida, por uma vida que seja mais vida para todos os seres humanos, em particular os das classes mais castigadas (KOHAN, 2019, p. 94).

Paulo Freire é um educador que tem a capacidade de pensar o macro da maneira crítica e cuidadosa que encontramos em suas análises, porque sempre esteve atento ao micro, aos detalhes, os quais, muitas vezes, passam despercebidos. E a condição de ser menino e se reconhecer menino conectivo é um desses detalhes importantes.

Uma amostra disso é a riqueza descritiva e reflexiva como conta sua infância; cada fragmento importa, cada memória, cada percepção. Essa maneira atenta, expressa, como diz Kohan (2020), o seu apreço pelas perguntas, pelas perguntas feitas com pessoas, no mundo. E essa maneira de ser presente exterioriza uma sensibilidade que advém também do apreço aos detalhes, às coisas grandes, como as percepções da infância que ecoam nas intenções do seu trabalho, nos sonhos de uma educação onde ninguém precise passar pela vida sem ler e escrever através da própria história.

No próximo quintal, apresentamos o trabalho de educadoras em escolas públicas de bairros populares com crianças, através do projeto de extensão universitária “Em Caxias, a filosofia en-caixa?”, o qual se assemelha à proposta de construção de pedagogias possíveis que vimos com Paulo Freire. São relatos de práticas significativas, porque também têm apreço pelas perguntas como exercício da prática pedagógica.

Figura 4: Curiosidade menina no quintal da escola. Quintal da Escola Prof. Paulo Freire, 2018



Fonte: a própria autora.

## 2 QUINTAL II: APRENDENDO A PERGUNTAR COM OUTROS QUINTAIS

**O meu olhar é nítido como um girassol**  
 O meu olhar é nítido como um girassol.  
 Tenho o costume de andar pelas estradas  
 Olhando para a direita e a esquerda  
 E de vez em quando olhando para trás...  
 E o que vejo a cada momento  
 É aquilo que nunca antes eu tinha visto,  
 E eu sei dar por isso muito bem...  
 Sei ter o pasmo essencial que tem uma criança  
 Se ao nascer, reparasse que nasceras deveras...  
 Sinto-me nascido a cada momento  
 Para a eterna novidade do Mundo...  
 Creio no mundo como um malmequer,  
 Porque o vejo, mas não penso nele  
 Porque pensar é não compreender...  
 O mundo não se fez para pensarmos nele  
 (pensar é estar doente dos olhos)  
 Mas para olharmos para ele e estarmos de acordo...  
 Eu não tenho filosofia, tenho sentidos...  
 Se falo na natureza não é porque a amo, amo-a por isso,  
 Porque quem ama nunca sabe o que ama.  
 Nem sabe porque ama, nem o que é amar...  
 Amar é a eterna inocência  
 E a única inocência é não pensar.  
 Alberto Caeiro, in “o guardador de rebanhos – Poema II”<sup>26</sup>

### 2.1 Aprender a olhar com as crianças: “eu não tenho filosofia, tenho sentidos...”

*Assim falou Zaratustra* (NIETZSCHE, 2011) é um texto repleto de imagens infantis e da tentativa de inventar filosofia como uma criança que acabara de nascer para o mundo. Em carta a Peter Gast, datada de 10 de janeiro de 1883, Friedrich Nietzsche dirá o seguinte sobre esse texto: “[...] a mais livre de minhas produções”. É logo no início da travessia de Zaratustra, que o filósofo alemão Friedrich Nietzsche anuncia entregar ao mundo, no contexto histórico e educacional da modernidade, um presente. É pela maneira como inicia a sua jornada, com qualidades infantis, que ele é notado: “Sim, reconheço Zaratustra. Puro é seu olhar, e sua boca não esconde nenhum nojo. Não caminha ele como um dançarino? Mudado está Zaratustra; tornou-se uma criança Zaratustra, um despertado é Zaratustra: que queres agora entre os que dormem?” (NIETZSCHE, 2011, p. 12, itálicos nossos). De rosto e corpo leves e vendo o que

<sup>26</sup> Pela beleza dos versos do poema de Alberto Caeiro em “O meu olhar é nítido como um girassol” recitados pela voz do ator e recitador português Mário Viegas, que também compartilhamos esse poema através da plataforma eletrônica Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=4jWRcbVoO04>.



ninguém consegue ver, Zaratustra é confundido com uma criança. Em outro momento da jornada, é como um despertado, porém, igualmente a uma criança tomada pelo medo e coragem diante do inverno e dos doentes, que Zaratustra implora: “[...] deixai vir a mim o acaso: ele é inocente como uma criança!” (NIETZSCHE, 2011, p. 167).

A condição de ser criança aparece no início desta jornada (ou desta filosofia) e em repetidas vezes quase como uma entidade que o salva, igualmente a alguém que é humano, demasiadamente humano, porque é movida pelo desejo de sua vontade de liberdade. Ao nascer, Zaratustra apresenta-se não somente como uma alternativa, um poeta ou um profeta, mas (e sobretudo) como uma criança, que é, para o filósofo, “um começo sagrado: um jogo, uma roda a girar por si mesma, um primeiro movimento, um sagrado dizer-sim” (NIETZSCHE, 2011, p. 29). Para o quê Zaratustra, nessa condição, é afirmativo? “[...] Sim, para o jogo da criação, meus irmãos, é preciso um sagrado dizer-sim: o espírito quer agora *sua* vontade, o perdido para o mundo conquista o seu mundo” (ibidem, p. 29, itálico do autor).

Através dessas passagens e outras que colocam a condição de ser infantil no início dessa trajetória de Zaratustra, ou no início de um novo ciclo na filosofia de Nietzsche (2011), os sentidos que revestem a primeira aparição desse personagem nesse texto são muito significativos, porque o filósofo objetiva “[...] libertar a palavra da universalidade do conceito, construindo um pensamento filosófico através da palavra poética” (MACHADO, 1997, p. 21), ou seja, Nietzsche deseja refazer sua filosofia. Nesse aspecto, assim como as crianças estão no início da vida e, geralmente, cheias de vitalidade, força e desejando liberdade, a filosofia de Nietzsche (2011) coloca-se igualmente a um início, uma nova esperança alegre no seu filosofar, por isso caminha, como se fosse um dançarino com características infantis, buscando fugir do que é pesado e velho. Em outras palavras, *Assim Falou Zaratustra* (2011) – cujo personagem é reconhecido no mundo com essas características – é sobre reaprender a pensar, a viver para o jogo da criação enquanto pensa vivendo em movimento. Trata-se do início do tempo de uma filosofia que não teme o acaso, porque o olha de frente e arrisca tudo jogando.

Aprender a ler o mundo com crianças – porque são os sentidos, os seus educadores – é uma atitude que é própria dos poetas ou de filósofos movidos pelo desejo de liberdade. Alberto Caeiro diz, no poema “O meu olhar é nítido como um girassol”, que o seu olhar é nítido como essa flor de amarelo intenso, indicando que o seu olhar é luminoso. Já essa flor de cor amarela intensa, como o sol, volta-se sempre para a luminosidade mais intensa que a visão humana pode atingir. Há ainda tantos mistérios no espaço sideral que pode haver fenômeno cósmico tão intenso quanto o sol, mas é o sol, que majestoso, torna o mundo visível e igualmente cega a

visão humana pela mesma razão. Disso decorre que o poeta parece querer dizer que é preciso ter olhar de criança, ou seja, intenso para olhar os caminhos através da mais intensa beleza e luminosidade.

O poeta ainda acrescenta que costuma andar olhando para várias direções. Portanto, semelhante ao girassol, que procura sempre a direção do sol, o poeta olha os caminhos por onde anda como se antes não os tivesse visto. Nesse mesmo sentido, não importa quantas vezes o girassol procure pelo mesmo sol, assim como não importa quantas vezes o olhar do poeta veja as mesmas coisas ou caminhe pelos mesmos caminhos, importa a maneira como o olhar os vê, importa a beleza de um girassol quando procura pela direção da luminosidade mais intensa.

A forma de olhar, por esse ângulo, é a que cultiva o olhar na novidade do mundo, tornando cada momento um momento sempre novo. Olhar o mundo, nessa perspectiva, portanto, tem a ver com a novidade que ele é para esse tipo de olhar, ainda que os seus eventos se repitam. Isto é, o poeta cultiva o espanto que crianças costumam preservar e, por isso, se sente nascido a cada momento para a infinita novidade do mundo. Desse modo, o poeta e o mundo, como as crianças, são sempre novos. Nessa direção, olhar o mundo com olhos espantados e curiosos, como os de crianças, tem mais a ver com senti-lo do que em compreendê-lo, sugere o poeta. Se dialogasse com poetas e filósofos a respeito do olhar de crianças, Giuseppe Ferraro (2012, p. 183) talvez diria que “[...] a infância é excesso puro da vida. A criança excede sem excesso. A criança é exigente. Como a vida”.

Ítalo Calvino, em *Cidades invisíveis* (1990), escreve alguns contos sobre cidades que não são vistas, apesar de, em alguma medida, serem atrativas aos olhos. Cada uma recebe um nome, e a Fílide é a cidade que Calvino (1990, p. 85) relaciona o olhar à capacidade de olhar cidades que ora se deixam ver, ora se escondem dos olhares de moradores e visitantes. Fílide é uma cidade marítima que, “[...] em todos os pontos, a cidade oferece surpresas aos olhos” pela variedade de atrações que apresenta. No entanto, essa cidade tem uma rotina em que parte dela é apagada, evitando ser vista em um dado momento. Os passos dos viajantes passam, assim, a ser guiados pelo que deixaram de ver. Cidades assim “[...] evitam os olhares, exceto quando pegadas de surpresa” (CALVINO, 1990, p. 86), indicando que, mesmo as cidades que se escondem intencionalmente, podem ser surpreendidas por viajantes de sentidos (olhos e pés) curiosos.

A infância cronológica, guiada por suas percepções e sentidos, é uma das maneiras como Paulo Freire pensa o ato de ler o mundo e a palavra dinamicamente. Ler o mundo, com

amorosidade e crítica, é princípio importante da pedagogia de Paulo Freire, a qual necessita, segundo a sugestão do educador, ser atravessada pelo olhar da infância.

É nessa direção que Paulo Freire reitera que não abandonar o menino que foi é uma maneira de não matar a curiosidade infantil, tão necessária à educação de crianças, jovens e adultos e à pedagogia que pergunta. Igualmente quando manteve diálogos com crianças através de cartas, procurando manter-se menino e motivando as crianças a não deixarem a sua meninice morrer quando se tornarem adultas, bem como quando não silenciava ou desdenhava as perguntas da infância dos próprios filhos, a curiosidade lhe foi companheira, independentemente de sua idade ou em que quintal estivesse.

Em decorrência desse tipo de relação com a própria infância e outras, Paulo Freire denuncia a maneira como a educação de crianças é lida em escolas e as consequências dessa leitura, afirmando que “[...] não é possível criar a disciplina intelectual castrando a imaginação, castrando a espontaneidade, castrando a expressividade da criança – de si mesma e do mundo que a cerca...” (FREIRE, GUIMARÃES, 1982a, p. 53). Alimentado pelo “menino conectivo”, Paulo Freire (1982a) mostra como não educar crianças, uma vez que há práticas que não somente não alimentam a curiosidade infantil na escola, mas inibem a sua possibilidade. Desse modo, há práticas que precisam ser superadas pela razão de que não oportunizam as perguntas e a curiosidade como parte do exercício da educação de crianças e de qualquer um/a através dos próprios contextos.

Matthew Lipman, idealizador da proposta *Filosofia para crianças* como comunidade de investigação, o qual defendeu sua tese de doutorado sobre arte em 1950, concedeu uma entrevista ao jornal Folha de São Paulo em 1994. Nessa entrevista, diz como compreende o que vem a ser uma educação criativa para crianças em contexto escolar: “[...] a criação artística é uma atividade altamente cognitiva (1994)”<sup>27</sup>, a qual, quando alinhada à filosofia, pode promover transformações significativas no meio social das crianças. E, como educador que pensa a formação escolar de crianças, acrescenta: “[...] sempre estive interessado na relação entre estética, poesia e filosofia em geral. A poesia é frequentemente um avanço, mesmo em relação à filosofia, quando se trata de desenvolver novos conceitos” (1994). E explica o porquê: “Primeiro rascunhamos os nomes em forma poética e, só em seguida, a filosofia dá um novo polimento e os passa à ciência, que os coloca sob verificação” (ibidem, 1994).

---

<sup>27</sup> A entrevista completa está no Banco de dados Folha: “Jogos cotidianos e lições metafísicas” [http://almanaque.folha.uol.com.br/entrevista\\_filosofia\\_matthew\\_lipman.htm](http://almanaque.folha.uol.com.br/entrevista_filosofia_matthew_lipman.htm).

A arte, nesse aspecto, dá condições para que a filosofia se desenvolva na natureza que lhe é própria: analítica, conforme se verifica na relação do pensador com a atividade filosófica através das contribuições para a educação de crianças. Em vista disso, a educação escolar deve motivar a curiosidade das crianças, pois isso pode despertá-las à curiosidade, razão pela qual a escola dará condições para que elas comecem a se localizar no seu espaço, na comunidade, no mundo com mais qualidade e assim percebam que os saberes não estão separados da vida coletiva. Desse entendimento, como já disse Antonio Faundez (1985, p. 46) em diálogo com Paulo Freire: “[...] a curiosidade é uma pergunta”.

Em textos mais analíticos como *Política e educação* (FREIRE, 2020), Paulo Freire diz que a *curiosidade epistemológica* é ferramenta indispensável para a alfabetização de jovens e adultos. Desse modo, a curiosidade funciona como leitura crítica, uma parte fundamental do processo de conhecimento que oportuniza aos educandos entenderem a razão de suas fatalidades existenciais. Em outro sentido, há algumas passagens de sua obra que o educador se refere à *curiosidade menina* como modo de se referir à curiosidade de meninos e meninas cronológicos, e não a de adultos.

Quando o educador se refere à curiosidade menina – e “menina”, linguisticamente, pode ser substantivo ou adjetivo –, ele está reconhecendo que há formas de ser curioso, e que a curiosidade encontrada em meninos e meninas é uma delas e deve ser incentivada na escola. Por outro lado, a curiosidade epistemológica deve ser incentivada nos jovens e adultos em processo de alfabetização, uma vez que alfabetizar precisa, necessariamente, da conscientização das condições de classe dos alfabetizandos, a qual é tão importante quanto a curiosidade menina na formação de qualquer um/a que, conforme o sentido político presente nessa proposta, não deve ser impositiva. Assim, a conscientização, enquanto produto da curiosidade epistemológica, “[...] não é imposição, não é manipulação. Eu não posso impor ao outro minhas opiniões; só convidá-lo a conversar, a discutir. Impor aos outros minha maneira de pensar é uma forma de aliená-lo, manipulá-lo” (TORRES, 2014, p. 82).

Em outras palavras, Paulo Freire não está dicotomizando essas curiosidades, mas reconhecendo, assim como ocorreu em sua infância, que a curiosidade menina precisa ser respeitada, ou seja, considerar os quintais da infância no sentido de não transferir o mundo do adulto (ou a curiosidade epistemológica) para o mundo das crianças é uma sinalização de que a curiosidade menina precisa ser preservada no mundo infantil. Do mesmo modo que, na educação de jovens e adultos, a curiosidade científica é essencial, a curiosidade menina também é fundamental aos meninos e meninas, porém também pode ser uma inspiração aos jovens e

adultos, dado que a infância é uma condição intrínseca à existência de qualquer ser humano em qualquer idade.

Não há dicotomização dessas duas formas de ser curioso, pois o próprio educador se exercitou nessas duas dimensões do ato de ser curioso. Portanto, sem as curiosidades infantis e epistemológicas, é a memorização do conhecimento que tem protagonismo na escola, impossibilitando a dialogicidade entre educandos e educadores/as de maneira que o conhecido contribua a compreender o mundo criticamente e amorosamente.

Quando foi diretor de Educação e Cultura no SESI/PE em 1947, Paulo Freire (2015a, p. 143, *itálicos do autor*) conta que a curiosidade epistemológica era um meio de evitar que a formação dos jovens e adultos fosse mecanicista:

Eu me empenhava em fazer uma escola democrática, estimulando a curiosidade crítica dos educandos, uma escola que, sendo superada, fosse substituída por outra em que já não se apelasse para a memorização mecânica dos *conteúdos transferíveis*, mas em que ensinar e aprender fossem partes inseparáveis de um mesmo processo, o de conhecer.

A curiosidade, para o mestre pernambucano, não é somente aquilo que move para o que não sabemos, mas o que nos move a saber mais e melhor o que já sabemos. Segundo o educador, na educação de jovens e adultos, por exemplo, a curiosidade epistemológica é o que move a conhecer a lógica de ser das coisas, é o que inquieta os educandos a saírem da condição de receptores do conhecimento para fazedores do conhecimento. Em outras palavras, a curiosidade epistemológica ou crítica “[...] é uma racionalidade que busca construir a existência humana de modo crítico e criativo frente à realidade sociocultural que nos condiciona, desumaniza e coisifica” (ZITKOSKI, 2010, p. 23).

Paulo Freire, ao revisitar-se constantemente, encontra razões de suas críticas às práticas que não ajudam os educandos a liberar a criatividade em razão da prática educadora em que foi iniciado no mundo das palavras de sua língua, como vimos no quintal I. Em *Política e educação* (FREIRE, 2020, p. 97), exemplifica a tristeza que é a memorização como processo da formação humana em qualquer idade através das vivências que teve com a língua portuguesa durante a sua infância: “[...] na infância e na adolescência havia tido, entre outras, duas experiências com professoras que me desafiavam a entender as coisas em lugar de me fazer memorizar mecanicamente pedaços ou retalhos de pensamento”. Ou seja, é o estímulo à curiosidade que desafia a inteligência.

A qualidade das vivências que teve Paulo Freire (2020), em seus primeiros anos de vida, foram determinantes, embora não o tenham determinado a ser o educador que se tornou. A

curiosidade, portanto, é um aspecto bastante significativo de sua proposta, pela razão de que o próprio educador retoma episódios de sua infância cronológica, momento em que foi mais incentivado ao exercício de aprender a ler e a escrever atravessado pela curiosidade menina, não somente pelos seus genitores, mas por suas primeiras professoras formais. Em decorrência das vivências de sua infância e suas opções educacionais e políticas, a curiosidade menina e epistemológica tornou-se princípio essencial em seu trabalho alfabetizador.

A maneira sempre aberta como me experimentei em casa, com direito posto em prática, de perguntar, de discordar, de criticar, não pode ser desprezada na compreensão de como venho sendo professor. De como, desde os começos de minha indecisa prática docente, eu já me inclinava, convicto, ao diálogo, ao respeito ao aluno. Minha prática dialógica com meus pais me preparara para continuar a vive-la com meus alunos (FREIRE, 2020, p. 98).

O conhecimento não pode ser acessado por transferência e nem compreendido por educandos e educadores de maneira mecânica, uma vez que o conhecimento é uma construção conscientemente ativa e não passiva, e também de acolhimento e respeito e não de repulsa e autoritarismo. Contudo, é importante ressaltar que Paulo Freire reconhece que suas primeiras vivências educadoras no quintal de sua casa, e posteriormente com as duas primeiras professoras em ambiente formal de ensino, foram fundamentais para a constituição do educador dialógico que se tornou, que somente educadores/as que passaram por esse tipo de vivência serão dialógicos/as e perguntadores/as. Como escreveu Kohan (2020) aos professores/as, ter a infância como ponto de partida não é crédito para adotar práticas infantis. É necessário um exercício permanente de práticas que alimentem a curiosidade menina de que as práticas podem se fazer, o que sugere a nutrição dessa curiosidade a que temos dado ênfase, com a qual temos procurado dialogar com crianças.

Por outro lado, para educadores/as cujas infâncias não foram amadas como foi a de Paulo Freire, as opções literárias também podem fazer parte do espírito curioso do/a educador/a. As escolhas literárias do educador pernambucano, por exemplo, também foram fundamentais na construção do seu estilo literário, reflexivo e prático. Leitor de vários pensadores brasileiros e portugueses, ler o pernambucano Gilberto Freyre, por exemplo, foi para Paulo Freire um despertar para a curiosidade como educador, o que é verificado quando diz: “[...] seu estilo me predispôs a ter uma concepção plástica de minha prática docente. A entender a minha atividade docente como um ato dialógico, aberto e, tanto quanto eu pudesse, bonito” (FREIRE, 2020, p. 98).

Essas reflexões em torno da curiosidade convidam-nos, como educadores/as, a pensar sobre as nossas práticas e as leituras que fazemos do mundo escolar, por exemplo, desde os literários que nos servem de inspiração. No caso de práticas educacionais que insistem em posições passivas dos educandos, é significativa a revisão permanente do que move a nossa prática como educador/a que, muitas vezes, distante da curiosidade menina e dos quintais das crianças, incentivam a ler com elas pela mesmice do mundo. De outra forma, o que diz Paulo Freire (2020) é que é possível construir práticas próximas a leituras que convidem a vivenciar os saberes de maneira ativa, desvinculada, portanto, da memorização mecânica e da tentativa de “[...] docilizar a criança para que ela receba o pacote do conhecimento transferido” (FREIRE; GUIMARÃES, 1982a, p. 36-37).

A sugestão pela construção de práticas com crianças que incentivem a curiosidade infantil, ao invés do medo e da reprodução, dado que a escola pública, fundamentalmente, é um espaço que, embora tenda a ser um lugar autoritário pelas precárias estruturas políticas, econômicas e de classes, e, nesse aspecto, antidemocrático e excludente, é também espaço do que é público, de idas e vindas de qualquer um/a, de encontros, espaço onde sonhos coletivos habitam, é significativa porque sugere uma releitura das práticas que têm a aprendizagem mecânica das crianças como um fim de sua formação. Nas palavras de Paulo Freire (1982a, p. 36), em que pese a educação de crianças, em especial, é urgente que evitemos “[...] o autoritarismo da transferência de um conhecimento parado, como se fosse um pacote que se estende à criança, em lugar de se convidar a criança a pensar e a aprender a aprender [...]”.

Paulo Freire (1982a) sugere que a educação escolar das crianças seja um convite a aprender a aprender. Isso é muito elucidativo do diálogo que nos aproxima da curiosidade menina e o que nos faz pensar o ato de perguntar ou de se exercitar na curiosidade com crianças, à qual demos algumas traduções: filosofia menina, nascer a cada momento para a novidade do mundo, aprender a olhar com crianças, exercitar-se na construção de revoluções meninas, menino conectivo.

Aprender a aprender, aproximando-se a cada dia da curiosidade menina, é se deixar ser movido pelo desejo permanente de caminhar com a infância que é origem, a qual, para nós, é uma prática também permanente de retorno à infância e às próprias raízes no chão da escola, aos quintais da escola. Aprender a aprender é um convite a perguntar e a vivenciar a educação pela pergunta antes de responder na escola. Aprender a aprender é aprender e ensinar através dos inícios antes das conclusões.

Alguns trabalhos realizados por educadores/as em escolas públicas que fazem parte do Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI)<sup>28</sup>, através do projeto de extensão “Em Caxias, a filosofia en-caixa?”, pratica esse desejo há quase duas décadas. Jason Wozniak (2012, p. 119-120), em “Exercícios para tornar o mundo estranho”, relata algumas vivências com cerca de 40 estudantes jovens e adultos que estavam sendo alfabetizados em duas escolas de Duque de Caxias/RJ e, concomitantemente, tendo encontros com esse projeto<sup>29</sup>. Os exercícios registrados neste texto, o qual compõe o livro *A escola pública aposta no pensamento* (KOHAN; OLARIETA, 2012), mostram, pela prática desenvolvida, que essa lógica mecanicista, criticada por Paulo Freire, pode ser rompida.

No sentido de se distanciar das formas habituais de construir vivências pedagógicas na escola pública, o autor se faz algumas perguntas que consideramos significativas, porque elucidam o quanto uma postura não autoritária, diante dos educandos, contribui com atitudes menos receptoras e mais ativas:

O véu da percepção habitual é espesso e difícil de levantar; com frequência ele encobre o que o mundo nos pode apresentar. Mas haveria meios de remover esse véu que, com frequência, encobre nossa percepção do mundo? Pode a filosofia, tal como a arte, nos permitir a reaprender a ver o mundo? Podemos, por meio da filosofia, defamiliarizar nossos modos habituais de perceber e pensar e com isso conquistar novas maneiras de aproximarmo-nos da realidade? (WOZNIK, 2012, p. 119).

<sup>28</sup> Informações sobre o Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI) e as atividades que desenvolvem: <https://www.filoeduc.org/>.

<sup>29</sup> No sentido de levantar quantos grupos de Pesquisa que se envolvem atualmente com as temáticas “filosofia com crianças”, “infância e filosofia”, “infância e educação” existem no Brasil e em quais regiões eles se encontram, consultamos o banco de dados do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, do CNPq, e inserimos o seguinte: “Filosofia com crianças”. Dessa primeira consulta, resultou o total de quatro grupos registrados. São eles: *Educação Filosófica de Crianças, Adolescentes e Jovens* na Universidade Estadual de Londrina (UEL) na área Educação, *Cabeça de Criança: Arte, Educação, Filosofia e Infâncias* na Universidade Federal Rural do Rio Grande do Sul (UFRGS), também na área Educação, *DEVIR - Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia e Educação* na Universidade Federal Fluminense (UFF) na área Filosofia e *Ensino de Filosofia e Filosofia da Educação* na Universidade Federal de Pernambuco na área Filosofia. Ao inserir “Filosofia para crianças” aparecem os seguintes 6 (seis) grupos: *GEP Filosofia para crianças e adolescentes* na Universidade Federal de Goiás (UFG) na área Filosofia, *GEPEID - Grupo de Estudos, Pesquisas Educação Infância & Docência* na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) na área Educação, *Grupo de Estudos e Pesquisas Filosofia para Crianças* na Universidade de São Paulo (UNESP) na área Filosofia, *Grupo de Estudos em Filosofia* no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) na área Filosofia, *Grupo de Pesquisa e Estudo em Filosofia e Educação - GRUPEFE* na Universidade Estadual do Cariri (URCA) na área Filosofia e *Laboratório Práxis filosófica* na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) na área Filosofia. Ao inserir “Infância e Filosofia”, encontramos 3 (três) registros: *Educação, pensamento e filosofia. Forças políticas do ensinar e do aprender* na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) na área Educação, *GEPEIF - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia* na Universidade Federal do Pará (UFPA) na área Educação e *Núcleo de Estudos e Pesquisas em Linguagem, Infância e Filosofia. NEPLIF* no Colégio Pedro II (CPII) na área de Educação. Quando inserimos “Infância e Educação” aparecem 114 registros, predominantemente na área da Educação. Esses dados revelam, apesar de sua expansão nas últimas décadas, o ineditismo que ainda é fazer pesquisa em torno da prática filosofia com crianças nos Programas de Pós-Graduação no Brasil.



Participar de práticas movidas pela curiosidade menina, ainda que com jovens e adultos, é uma maneira de cultivar a curiosidade como “alegria menina”, desejo que não é posse, maneira de não silenciar histórias e ler o próprio mundo de forma mais acolhedora. Ousar levantar o véu da percepção habitual é uma atitude movida pelo desejo que mobiliza sonhos através dos “exercícios de *curiosidade menina*: perguntar com crianças”, na direção de espaços e reflexões que acolham a curiosidade menina, como inspiração desse tipo de movimentação na escola pública com crianças, em especial.

Assim como as reflexões de Wozniak (2012) em torno das práticas desenvolvidas com jovens e adultos em escolas públicas em Duque de Caxias/RJ, outros trabalhos semelhantes desenvolvidos com crianças, os quais são compartilhados nesse quintal, têm contribuído para manter o véu da leitura costumeira levantado, e o olhar que, quando infantil, se abre tal qual um girassol.

## 2.2 O ato de pensar com outros quintais: algumas palavras

Esse quintal convida à reflexão da temática *filosofia com crianças* pela prática. Do mesmo modo, é uma introdução semelhante a que está colocada em *À Sombra desta Mangueira* (FREIRE, 2001a), a qual ressalta o necessário intercâmbio entre a solidão-comunhão de quem escreve. Nesse texto, além de Paulo Freire (2001a) reivindicar a volta à sombra das mangueiras, que é uma exigência ao encontro com a infância cronológica, é também uma reflexão em torno da necessária solidão para pensar com outros quintais: “[...] ficar ‘sozinho’ por horas, escondido do mundo e dos outros, fazendo-me perguntas ou discursando, nem sempre provocado por minhas perguntas” (FREIRE, 2001a, p. 17, aspas do autor), é um exercício necessário para pensar em comunhão.

Nessa perspectiva, o ato de ler o mundo ou quintais tem a ver com uma solidão-comunhão sabedora de que existe uma relação sem intermediários. Para Paulo Freire (2001a), é importante reconhecer que, da mesma maneira que precisamos de outros quintais, outros quintais também precisam do nosso, ou seja, assim como precisamos do mundo, o mundo precisa do leitor, pois é intercambiando que ambos se ressignificam.

A necessária solidão do ato de ler o próprio quintal enquanto escreve, bem como da relação de independência, embora de necessidade tanto de quem pensa quanto do quintal que mobilizou a curiosidade, é parte da construção da autonomia de qualquer leitor/a que, de alguma

maneira, espera contribuir com o desejo de sua curiosidade. Por conseguinte, esta necessária relação entre quem pensa e o pensado, em qualquer ambiente, exige, primeiro, um retorno às próprias raízes ou o não abandono delas.

O que isso sugere e dá pistas sobre a introdução desse quintal?! Que a solidão de quem pensa e escreve conectado ao seu quintal diz respeito ao retorno à sua infância e ao apego às origens, as quais sempre estarão povoadas do mundo, da ancestralidade, conseqüentemente, de pessoas, trabalhos, pensamentos, ideias, culturas, linguagens, ou seja, quintais... Ninguém pensa e escreve sozinho, mesmo que cada um desses pensamentos não esteja referenciado formalmente.

É nesse aspecto que as primeiras palavras de Paulo Freire (2001a), nesse texto, precisam resgatar a sua infância, melhor dizendo, recuperar a si mesmo para manter-se em comunhão ou conectado aos outros quintais. Assim, esclarecem quem é ou o que constitui o pensador, educador e escritor que pensa de um lugar que lhe serve de base. Com isso, sugere Paulo Freire (2001a) que leitores/as progressistas tracem os seus próprios caminhos.

No caso do educador, busca esclarecer que não é um pensador dicotômico que, para escrever, deve excluir a afetividade da razão e a razão da afetividade, ou a infância da sua maturidade, marcas fortes de sua reflexão-ação educadora. E, pela consciência que carrega de quem ele próprio é, responde às críticas ao que ele chama de “crítica cientificista” daqueles que colocam em dúvida seu trabalho pela linguagem demasiada afetiva que usa para dialogar com outros, como se isso pudesse desqualificá-lo: “[...] sou primeiro recifense, pernambucano, nordestino. Depois, brasileiro, latino-americano, gente do mundo” (FREIRE, 2001a, p. 25).

A partir da sinalização de sua origem local e sua postura diante do mundo e do texto que escreve em decorrência da sua primeira condição, acrescenta a essa identificação o seguinte: “sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática, meticulosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentidos, paixão. Razão também” (FREIRE, 2001a, p. 18).

A apresentação desse texto que reivindica a origem do próprio autor é significativa, porque Paulo Freire (2001a) esclarece algumas razões de não abrir mão de quem é para pensar com outros quintais. Assim, do nosso ponto de vista, sua paixão pelas árvores não diz respeito apenas às sombras que elas lhe dão, mas às raízes que o vinculam ao seu primeiro quintal geográfico.

Elucidar as raízes de um educador que andou o mundo pode parecer contraditório. No entanto, essa ênfase é necessária, porque diz respeito à maneira como se conecta com quintais

alheios sem se desconectar dos seus. Essa posição ética, política e pedagógica, diz respeito à compatibilidade de quem é como “menino conectivo”, ou seja, o pensador, educador popular e o que igualmente é como homem constituído de marcas que são particulares, conforme já mencionamos através da *Pedagogia dos sonhos possíveis* (FREIRE, 2001b, p. 101), diz: “[...] eu acho que uma das melhores coisas que eu tenho feito na minha vida, melhor do que os livros que eu escrevi, foi não deixar morrer o menino que eu não pude ser e o menino que eu fui, em mim”. Em consequência dessa posição do educador pernambucano, lembra Kohan (2020, p. 96) aos educadores e educadoras: “[...] não basta manter o menino que fomos na própria vida: é preciso também manter, cuidar, dar vida a todos os meninos que não podemos, mas poderíamos ser”.

À sombra de árvores, analisando o papel da história na educação brasileira e de quem pensa passivamente a história como já dada no mundo, portanto, nada faz para transformá-la, bem como as críticas que recebe, o pernambucano escreve sobre a atenção que intelectuais progressistas devem ter quanto à construção de seus próprios caminhos. Lembra-nos Paulo Freire (2001a, p. 23, itálicos do autor) que “[...] somos seres da transformação e não da adaptação. Não podemos renunciar à luta pelo exercício de nossa capacidade e de nosso direito de *decidir* e de *romper*, sem o que não reinventamos”. É desse entendimento do ato de fazer e pensar em educação, buscando os próprios caminhos em meio à solidão-comunhão, que é possível dialogar com outros quintais, construindo um jeito particular de continuar pensando.

Esse quintal antecipa alguns sentidos do trabalho perguntador com crianças que construímos em escolas públicas de Maceió/AL em 2018 e podem ser lidos pela prática compartilhada *com* quem as construiu em outros quintais, porque “[...] nenhum pensamento reclama tanto a comunhão dos olhares para fora e para dentro como o pensamento sobre a educação” (SANTOS, 2001c, p. 9), o que corrobora o que escreve Paulo Freire (2001a) a respeito da solidão-comunhão da qual falávamos no exercício de aprender a perguntar com outros quintais.

Resguardando o direito de decidir e romper, devido ao reconhecimento de nossa capacidade de construir e pensar em comunhão sem anular os próprios quintais, esse quintal é parte da nossa comunhão com algumas práticas feitas por educadoras, crianças e pré-adolescentes em escolas públicas de áreas populares, construídas em Duque de Caxias/RJ, Caicó/RN e La Plata/ARG, registradas em alguns trabalhos de dissertações e teses que compartilham do mesmo sonho que “exercícios de curiosidade menina: perguntar com crianças.”.

*Filosofia com crianças: cenas de experiências em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (ARGENTINA)* (2016)<sup>30</sup> é o trabalho de tese de Maria Reilta Dantas Cirino, professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e coordenadora do Grupo de Pesquisa “Aprender e Ensinar na Educação Básica/UERN/Caicó/RN”. Nesse trabalho, que compartilha práticas dialógicas com crianças em três escolas de três lugares territorialmente e culturalmente diferentes entre si, um dos marcos é a mudança de perspectiva da autora no trabalho com crianças a partir do contato com o projeto “Em Caxias, a filosofia en-caixa?”, desenvolvido em escola pública de Duque de Caxias/RJ. *Gestos de Escrita: pesquisar a partir de uma experiência de filosofia na escola* (OLARIETA, 2017) é inclusive resultado da pesquisa de doutorado de Beatriz Fabiana Olarieta que, assim como o trabalho de Vanise de Cássia de Araújo Dutra Gomes *Dialogar, conversar e experienciar o filosofar na escola pública: encontros e desencontros* (GOMES, 2017) e Maria Reilta Cirino, constroem práticas que perguntam com crianças da primeira etapa do Ensino Fundamental.

Outros trabalhos significativos encontram-se no texto *A escola pública aposta no pensamento* (KOHAN; OLARIETA, 2012). Nele estão registrados alguns artigos que contam práticas dialógicas com crianças, pré-adolescentes e adultos em escolas públicas e entrevistas com professores/as e pesquisadores/as de diversas partes do mundo que mantêm diálogo permanente com o Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI) pela similaridade com os seus trabalhos.

Portanto, são trabalhos cuja relevância é verificada pelos relatos das práticas construídas por educadoras com seus educandos, os quais buscaram dar outro sentido a sua prática educadora, ao tempo e espaço escolar destinado à educação de pessoas em qualquer idade, além de como todas elas, educadoras e seus educandos, podem ocupar a escola se reinventando *em comunhão*. Dessa maneira, os relatos compartilhados contribuem com a reflexão em torno de educadores/as e educandos de escolas de áreas populares que buscam se aproximar da pedagogia que pergunta.

Essa reflexão-comunhão é parte do que aproxima e do que difere, em certa medida, das práticas que construímos com crianças em escolas públicas em Maceió/AL, devido ao que temos considerado essencial na nossa prática com crianças: o diálogo com a infância de Paulo Freire, pensada desde o seu lugar de nascimento e como educadora, coexistindo entre tempos

---

<sup>30</sup> Todos esses trabalhos estão publicados pela Coleção Teses e Dissertações organizada pelo NEFI: <http://filoeduc.org/nefiedicoes/editora.php>.

na vida do educador, igualmente por ter como conteúdo reflexivo os fragmentos da regionalidade das infâncias com as quais perguntamos, os quais para nós é essencial.

Dessas considerações, o que é feito tem íntima relação com o que é considerado essencial nas práticas com as crianças. Nessa medida, a questão fundamental que trazemos, nesse quintal, diz respeito a duas coisas: a primeira é a) *o que* pensamos quando pensamos com crianças de áreas populares; e a segunda é b) o que as práticas pensadas nesse quintal vêm gerando tanto nas educadoras envolvidas quanto nas crianças, segundo os relatos mencionados nos trabalhos. É nesse ângulo que esse quintal, territorialmente distante dos quintais alagoanos, dialoga com os outros quintais desse estudo, porque preserva certos gostos ou princípios importantes na prática com crianças em escolas públicas e, por isso, se aproxima das nossas práticas em escolas públicas localizadas em áreas populares da capital alagoana. Eis alguns gostos que nos aproximam: a necessidade permanente de perguntar e perguntar-se, o exercício da curiosidade menina na escola pública e o gosto por perguntar com crianças em escolas públicas de áreas populares.

Através desses trabalhos, somadas às curiosidades acima mencionadas, perguntamos: Que sentidos filosóficos circulam nessas práticas que possuem crianças de escolas públicas em áreas populares como interlocutoras? Gomes (2017, p. 24), uma das educadoras que exercitam sua docência através do diálogo com crianças em escola pública de Duque de Caxias/RJ, indica uma resposta a essa curiosidade ao fazer algumas perguntas no início de seu trabalho de tese. Inserimo-las na conclusão dessa introdução de modo a sinalizar os sentidos que circulam nos trabalhos e sintetizam o que essas práticas têm gerado nas educadoras: “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 contribuem, conforme registro, para que Gomes (2017) pense permanentemente o seu ofício através das práticas com as crianças. Também observamos que essas perguntas expressam mais do que isso: expressam a relação da autora com a atividade do pensamento através do projeto que atualmente coordena “Em Caxias, a filosofia en-caixa?”

Diante dessas observações, esse quintal não é sobre o NEFI<sup>31</sup>, mas o que e como são feitas, na escola pública, as práticas envolvendo crianças, educadores/as e estudantes da UERJ,

---

<sup>31</sup> Sugerimos a leitura da tese *A infância como caminho de pesquisa: o Núcleo de estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI/PROPED/UERJ) e a educação filosófica de professoras e professoras* (2018), a qual tem o NEFI como tema. Simone Berle, autora dessa tese, é membra desse Núcleo e se ocupou da pergunta “o que é o NEFI?”. Nela a autora se ocupa de garimpar os trabalhos de pesquisa e extensão feitos por professoras e estudantes que integram esse Núcleo de 2006 a 2017 e colabora para compreender os tipos de reflexões e práticas que constituem o trabalho

através do projeto de extensão “Em Caxias, a filosofia em-caixa?”. Num primeiro momento, apresentamos como o projeto trabalha e o sentido das práticas a partir dos relatos de educadores/as que participaram das práticas e, num segundo momento, pensamos a prática de filosofia com crianças denominada “experiência” através de três estudos de teses que apresentam o que foi e tem sido pensar perguntando com crianças de escolas públicas, gerando, assim, reflexões em torno das seguintes curiosidades que nos despertam: O que é perguntar com crianças? Que infâncias encontramos quando perguntamos com crianças de escolas públicas? O que perguntamos quando perguntamos com crianças de escolas públicas de áreas populares?

Esta última curiosidade nos parece fundamental, uma vez que temos considerado que o conteúdo das perguntas que fazemos com crianças em escolas públicas contribui para que vidas meninas estejam vinculadas ao nosso ato de perguntar e responder, sendo, portanto, o que mobiliza as nossas conversas com as crianças na escola pública. E é nesse sentido que esta pergunta contribui para pensar: por qual motivo dialogamos com crianças de escolas públicas? Que sonhos nos mobilizam e motivam as nossas curiosidades na direção da infância de crianças populares?

É provocado por essas curiosidades que o diálogo com esse quintal mostra, pela prática, a razão que cada pessoa envolvida dá ao trabalho que faz devido à maneira como é afetada, seja pela origem social e geográfica (no caso desse estudo), ou a formação docente (o que é forte nos relatos das educadoras que trabalham no projeto). Em outras palavras, o trabalho com crianças, nesses quintais, não separa as suas raízes dos sonhos que as movem.

### 2.3 Filosofia e crianças

O trabalho perguntador com crianças, seja como *filosofia para crianças* ou com crianças, é problemático por sua própria natureza. Mesmo práticas dialógicas com crianças em escolas, que diferem dessa primeira proposta, carregam complexidades como toda prática que se pretende filosófica.

Matthew Lipman e Ann Margareth Sharp são os idealizadores dessa primeira proposta educativa para crianças, cujo fim é a formação escolar de crianças, a qual possui enorme valor

---

desse Núcleo. Sua tese considera que os/as professores/as que passam pelo NEFI se formam ao longo de suas pesquisas devido a transformação relatada pelos/as próprios/as professores/as, leitura corroborada por Berle (2018) em suas avaliações.

pelo ineditismo e ousadia até o tempo presente. Aproximar a filosofia das crianças, em contextos escolares diversos foi e continua sendo um exercício complexo tanto do ponto de vista prático quanto teórico. Por essa razão, até mesmo Matthew Lipman reconheceu o caminho arenoso e longo desse trabalho: “Se fosse mesmo Filosofia, não podia ser para crianças, e se era para crianças não poderia ser Filosofia (LIPMAN, in: CARVALHO, 2020, p. 34).

A leitura da prática filosofia para crianças ou qualquer prática que tencione o diálogo, somado ao exercício da pergunta como um “método” para pensar com crianças na escola, é visto ainda com desconfianças, pois a compreensão em torno das capacidades cognitivas de crianças segue firme, especialmente quando se trata de relacionar a inteligência infantil ao saber rigoroso e sério como o da filosofia, majoritariamente estudado dentro do espaço também sério e rigoroso da universidade. Embora levantando reflexão em torno da filosofia e da criança, quase que colocando suas intenções numa encruzilhada, Lipman (1990) mostra ter se ocupado da condição humana e conclui que a infância, como condição intrínseca à própria história de cada homem e mulher, não poderia ser ignorada pelo sério e rigoroso saber filosófico: “Parece-me, portanto, que a infância é uma dimensão legítima do comportamento do humano e da experiência humana e que não é menos habilitada ao tratamento filosófico que as outras dimensões para as quais já existem filosofias [...]” (LIPMAN, 1990, p. 215) – escreve o autor, ciente dos problemas, porém sabedor de que a filosofia não poderia se furtar desse desafio.

Trazemos brevemente essa complexidade trazida por Matthew Lipman e Ann Margareth Sharp em torno do trabalho filosófico com crianças, pois nos parece fundamental, neste quintal, apresentar, ainda que de maneira breve, a sua relevância, bem como para elucidar as razões das práticas compartilhadas nesse estudo tomarem caminhos diferentes aos dessa primeira iniciativa. Por considerarmos ser impossível pensar qualquer prática dialógica com crianças e não reconhecer o seu esforço em se aproximar da infância de crianças, reconhecendo-a igualmente como uma força inspiradora para a filosofia e na educação escolar de crianças.

Escreve Lipman (1990) sobre sua leitura a respeito de concepções que afastaram a filosofia e os filósofos da infância e da compatibilidade desta com aqueles:

Embora não seja o caso que toda criança seja um filósofo, admite-se (excerto em alguns exemplos raros) que todo filósofo um dia foi uma criança. E se os anos recentes ajudaram-nos a demonstrar que a experiência da filosofia não precisa ser incompatível com a infância, então pode decorrer que a experiência da infância – ou ao menos a perspectiva da criança – não precisa ser incompatível com a maioria (LIPMAN, 1990, p. 215).

A filosofia grega carrega na etimologia de sua palavra o sentimento do amor e da amizade. Isso diz bastante sobre essa filosofia, porém não diz tudo. A filosofia grega originalmente é inventada, procurando entender as razões dos fenômenos do mundo físico e inventando condições contemplativas para dar conta desse primeiro espanto. Trata-se de um amor intelectual pelo inteligível, que é o amor pelo verdadeiro, pelas ideias claras e verdadeiras. E Matthew Lipman é filho dessa tradição, assim como outros.

A verificação de que todo filósofo foi um dia criança é, em outras palavras, o reconhecimento do que falávamos no quintal I a respeito da infância, como uma condição fundamental da experiência humana em qualquer tempo, também reconhecida por Matthew Lipman (1990) em seu trabalho. Desse modo, a possibilidade de um homem ou uma mulher ser um/a filósofo/a verifica-se, entre outras condições, pelo fato de que foi uma criança. Por outro lado, a necessidade de defesa ou, de certa maneira, uma reivindicação da criança como uma pessoa compatível à filosofia ou ao filósofo, feita pelo autor na conclusão da reflexão *A filosofia vai escola à escola* (LIPMAN, 1990), é sobretudo uma tentativa de responder às leituras limitantes de que ser criança é condição inferior que ser adulta, e, nesse sentido, incapaz de pensar, construir e contribuir com saber significativo.

A ideia de que crianças são inferiores ou incompatíveis ao material com que lidam os/as filósofos/as é rebatida por Matthew Lipman em uma entrevista à Folha de São Paulo em 1994, na qual, quando perguntado por que ele resolveu criar um método filosófico direcionado às crianças, ele afirma: “É difícil traçar as causas precisas. No início dos anos 50, li um artigo do filósofo francês Bernard Groethuysen, que morreu em 46, sobre a semelhança entre o pensamento de crianças e o dos grandes metafísicos. Isso me marcou muito. O trabalho de Vigotsky também confirmou que as crianças eram capazes de trabalhar com ideias muito mais que as pessoas imaginavam”.<sup>32</sup>

A familiaridade das crianças com ideias complexas, ou a sua disposição em lidar com ideias, mostra que a leitura que Lipman (1990) fez da criança, isto é, potente, filosófica, esperançosa, é representativa da leitura que igualmente fez da educação, ou de como a educação deveria ser. É por esse ângulo que o rigoroso e sério saber filosófico recebeu um novo paradigma a partir da década de 70 nos Estados Unidos, com a sugestão do pesquisador e professor universitário Lipman (1990) e, posteriormente, em parceria com Ann Margaret Sharp, de levar a Filosofia para a escola primária no sentido de evitar problemas de estruturas de pensamentos nos jovens americanos que chegassem à universidade, bem como pelo

---

<sup>32</sup> Fonte: [http://almanaque.folha.uol.com.br/entrevista\\_filosofia\\_matthew\\_lipman.htm](http://almanaque.folha.uol.com.br/entrevista_filosofia_matthew_lipman.htm).



entendimento de que cidadãos bem formados, desde as séries iniciais, constroem sociedades igualmente estruturadas.

Esse entendimento é relatado por Lipman (1990) em seu conhecido livro no Brasil *A filosofia vai à escola*. Isto também se verifica através do denso trabalho da pesquisadora Magda Costa Carvalho (2020), que objetiva pensar conquistas e dificuldades que povoam essa proposta educativa desde que ganhou o mundo; concomitantemente, apresenta o projeto de filosofia para crianças da Universidade dos Açores, à qual é vinculada.

Em termos do conteúdo e forma na atividade filosófica dessa proposta, é importante elucidar que Lipman (1990; 1998; 1999) não desvincula princípios que diferem a filosofia de outros campos do saber. Sobre isso, Carvalho (2020, p. 36-37) pontua: “Como sabemos, Lipman e Sharp propuseram sobretudo uma abordagem à natureza do exercício filosófico de inspiração analítica e pragmatista, replicando o pressuposto de um modelo de racionalidade discursivo abstrato e universal”. Por conseguinte, trata-se de uma abordagem que resgata a forma com que historicamente a filosofia ou filósofos, que adotam essa abordagem, relacionam-se com o problema pensado, ou seja, trata-se de ter como fundamento a filosofia que se ocupa da pergunta “o que significa conhecer?”.

Assim, compreende-se a filosofia como o lugar de pensamentos sistemáticos que são motivados pelas seguintes interrogações: O que é? Como é? Por que é? Por que pensamos o que pensamos, dizemos o que dizemos e fazemos o que fazemos da maneira que fazemos? O que queremos pensar quando pensamos? O que queremos dizer quando falamos? O que queremos fazer quando agimos dessa ou daquela forma? Para que pensamos e o que pensamos, dizemos o que dizemos, fazemos o que fazemos?

Filosofar, por esta perspectiva, diz respeito a procurar os motivos, as razões e as causas, que têm a ver com a forma do trabalho com a filosofia analítica que é responder as razões das finalidades e intenções do ato de perguntar filosófico. Conseqüentemente, na escola, a atividade filosófica irá exigir o aprendizado dessas habilidades, o que irá destoar do que normalmente ocorre em aulas tradicionais: o ensino das crianças pela transferência, movido por respostas, muitas vezes, sem a reflexão delas.

Diferente dessa motivação – a da educação pela resposta –, educar, desde a perspectiva proposta por Lipman (1990), tem a ver com o cuidadoso intercâmbio de argumentos, o qual objetiva contribuir para que as crianças descubram, interpretem e analisem criticamente o tema sugerido.

A respeito ainda do conteúdo e forma dessa aproximação da filosofia com crianças na escola, Carvalho (2020) pontua uma interrogação que ainda paira sobre essa proposta, que é o uso da preposição “para”, enquanto conectivo, colocada entre os substantivos filosofia e crianças. Esse conectivo, não somente pelo sentido gramatical, mas filosófico e educativo, levou, durante algum tempo, ao entendimento de alguns pesquisadores que o projeto tencionava transferir conteúdo da filosofia às crianças, que, construído por adultos, sugeria ser um “método” autoritário. Kohan (2008), também mencionado por Carvalho (2020), assim como outros pesquisadores, já observavam essa prática reconhecendo sua importância, porém, assim como Carvalho (2020), apontando problemas.

É por esse tipo de tensão que o “com” passou a ser levado em conta, tanto nas reflexões quanto na prática dos trabalhos que buscavam ter crianças como interlocutoras, não somente pelo sentido do “com”, mas porque, na prática, a participação das crianças seria mais autêntica e democrática do que o sugerido “para”.

Carvalho (2020, p. 37) vê coerência nessa opção, inclusive acrescenta o “das”, o que sugere poder haver a possibilidade de filosofia das crianças, que nos parece bastante significativo para o debate. Diante disso, esclarece a autora alguns entendimentos, segundo sua avaliação, a respeito da presença do “para” na proposta de Lipman (1990). Conforme indicam suas pesquisas em torno do trabalho de Matthew Lipman, a partir da conectivo “para”, filosofia para crianças, no sentido original, estaria mais ligada aos objetivos da proposta, a qual incluía a formação dos/as professores/as, do que à prática ou aos momentos com as crianças:

Parece-nos que a opção pela expressão filosofia para crianças teve sobretudo em mente designar os objetivos do currículo que os especialistas do IAPC<sup>33</sup> estavam a preparar e não tanto a prática concreta com as crianças (aliás, esta prática recebeu a designação de comunidade de investigação filosófica) (CARVALHO, 2020, p. 37).

Como currículo ou comunidade de investigação com crianças em ambiente escolar, essa proposta ousada de Lipman (1990) e Ann Margaret Sharp é estudada por muitos/as pesquisadores/as de maneira cuidadosa e crítica. Carvalho (2020), assim como Kohan (2008), é uma delas.

Na apresentação do livro *Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman* (1998, p. 9), Walter Omar Kohan e Ana Mírian Wuensch reconhecem que cada filósofo, em seu tempo e lugar, a partir dos problemas que levantaram, ao mesmo tempo que contribuíram enormemente para o desenvolvimento da filosofia, acabaram impondo-lhe limites.

---

<sup>33</sup> Institute for the Advancement of Philosophy for Children.

Todavia, segundo ambos, “[...] parece haver algo na filosofia que rejeita qualquer tentativa de apropriar-se dela. Afirmando-se pelo pensamento, a filosofia antes abre do que fecha portas”.

Essa leitura da filosofia é interessante, especialmente em relação aos muitos trabalhos em torno da compreensão da filosofia e do trabalho educador através dela, os quais foram ganhando novos desdobramentos através de práticas desenvolvidas nas escolas com crianças de diferentes contextos. É nesse aspecto, inclusive, que esses autores ressaltam um aspecto importante da atitude filosófica de Lipman (1990).

Essa atitude mostra os limites impostos à filosofia ou à atividade filosófica ao longo de sua própria história. A respeito do desconforto desse autor, diante da maneira como filósofos lidaram com a filosofia e sua atividade, escrevem Kohan e Wuensch (1998, p. 9) que “[...] Matthew Lipman sabe disso. Incomoda-lhe o modo como os filósofos tinham sistematicamente fechado as portas para as crianças. Considerou este impedimento insensível e injusto”. Essa atitude sensível de Lipman (1990) é contrária à dominante, e é esse aspecto sensível que nos interessa do seu pioneirismo teórico-prático em relação à educação escolar de crianças.

Nessa direção, a proposta inicial de Lipman (1990) e Ann Margaret Sharp proporcionaram o nascimento de outras práticas com crianças em termos de forma e conteúdo. Isso também foi possível pelos diferentes contextos político e social e, conseqüentemente, do entendimento filosófico e educativo de cada educador/a envolvido/a com a construção de suas práticas.

Por essa razão, não nos estendemos mais no núcleo desta proposta inicial, uma vez que não nos ocupamos dela com o rigor que merece nem em teoria nem na prática no trabalho com crianças que realizamos em Maceió/AL, uma vez que o nosso trabalho prático e reflexivo com crianças segue em outra direção, bem como os relatos apresentados nesse quintal. Diante desse contexto, trazemos Lipman (1990), nesse momento, pela admiração e aspectos importantes de sua proposta: pensar e fazer pensar com crianças em escolas através de perguntas e cuidando da qualidade delas e das respostas. Da mesma maneira que nos aproxima, nos difere: contexto geográfico e social, conteúdo e forma e o propósito do ato de perguntar.

Pensamos que as práticas compartilhadas, neste estudo, sejam um convite à leitura da proposta do professor universitário que estava inconformado com a pouca habilidade de seus estudantes com a disciplina Lógica e pela ausência das crianças em práticas dialógicas mediadas pela reflexão lógica e afetiva. Dessa maneira, devido à reflexão, como a que Lipman (1990) propõe da educação filosófica com crianças e outras igualmente presentes em muitos debates mundo afora em universidades e escolas, pela ausência de conhecimento entre alguns

professores e professoras de filosofia e pedagogos/as a respeito dessa abordagem, pensamos que as reflexões e práticas apresentadas, neste estudo, possam inspirar esses profissionais a essa reflexão e prática com meninos e meninas em escolas públicas – princípios, sabemos, oriundos destas primeiras contribuições: transformar aulas em comunidade de perguntas e reflexão delas.

#### 2.4 Sobre *filosofar com crianças em escolas públicas*: “pensar é não compreender...”

A filosofia com crianças é entendida pelo NEFI como experiência do pensar, aberta ao mundo, com a máxima possibilidade de trocas com outros/as, prática transformadora e potencializada pelo pensamento crítico e criativo. Para isso toma como princípio a igualdade das inteligências, ou seja, crianças e adultos têm o potencial para compartilharem experiências de pensamento, aprender a escutar, o respeito, vivenciar a atenção de si e do outro, examinar seus argumentos, pensar coisas nunca pensadas, perceber individual e coletivamente outras maneiras de ser e pensar sobre si mesmas e sobre o mundo (CIRINO, 2016, p. 63-64).

Assim como não existe somente uma forma de amar, ou seja, a filosofia como amor ao saber inteligível, práticas que perguntam mostram que essa não é a única forma de amar em filosofia. O trabalho de poetas e dos filósofos movidos pelo desejo de liberdade, bem como o que fazem os artesãos, traduz a maneira e as intenções do ato de perguntar com crianças em escolas públicas sem procurar pelas razões do que é pensado, ou seja, o trabalho artesão é uma outra maneira de amar ou de se relacionar com a atividade do pensamento.

Semelhante a esse trabalho tem feito o Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI) presente na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) há quase duas décadas, que, coordenado pelo professor Walter Omar Kohan, tem se permitido a convidar educadores/as, educandos/as e pesquisadores/as a vivenciarem trabalho artesão com a filosofia.

Trata-se de um espaço diverso que acolhe leituras igualmente diversas a respeito da filosofia, da atividade filosófica, da escola, da criança, da infância ou qualquer tema considerado relevante pelo coletivo. Por conseguinte, dialoga com qualquer um/a através de leituras abertas a uma educação curiosa e inventora, por isso pode ser lido como uma sugestão à construção de práticas coletivas engajadas com experiências de pensamentos que perguntam – afetivos e transformadores dos tempos e espaços que ocupam. Com esse espírito, em escolas públicas de periferias, universidades, ilhas, parques, dentro e fora do território brasileiro, o NEFI tem sido um espaço, uma escola, uma porta aberta e também uma ideia, uma sugestão, um convite a perguntar com qualquer um/a que esteja aberto a participar do sonho de

transformar escolas públicas em espaços de diálogos permanentes, porque busca estar cada vez mais perto de práticas que perguntam.

Filosofar, assim, não diz respeito a uma “linha de ferro” de ideias que direcionam as leituras e práticas do Núcleo, mas a exercícios permanentes de formação dos/as envolvidos/as, através de leituras de pensadores clássicos da Filosofia, poetas, educadores/as e pesquisadores/as contemporâneos/as e igualmente de leituras construídas durante as práticas com crianças, jovens ou adultos. Desse modo, ao considerar que todos/as são igualmente capazes de ensinar e aprender, há o entendimento de que qualquer um/a é capaz de inspirar qualquer um/a.

Filosofar, nessa acepção, não diz respeito a ter apenas como recurso ideias e pensamentos que comungam do mesmo sonho, mas a um gosto acolhedor e inquieto de exercitar-se e exercitar o ato de perguntar através da dialogicidade. Filosofar, por fim, nesse Núcleo, é sobretudo conceber o ato de perguntar como um princípio importante para ensinar e aprender no decorrer de práticas coletivas.

Em decorrência dessas características que dão sentido ao trabalho desenvolvido em escolas de Duque de Caxias/RJ, através do projeto de extensão “Em Caxias, a filosofia em-caixa?”, dizem os coordenadores: “[...] já não seria tão significativo, se o que fazemos é ou não é filosofia, mas se tem valor e sentido que o justificam, para além do nome disciplinar que receberia” (KOHAN; OLARIETA; WOZNIAK, 2012, p. 169).

Dessa maneira, uma vez que o NEFI pergunta com crianças, jovens e adultos em escola pública através desse projeto, a leitura que faz da atividade filosófica e da infância é ampla, porque não tem apego, como ponto de partida, nem aos cânones da filosofia e à infância da criança, mas às filosofias e à infância de qualquer idade: “[...] Na medida em que ela é experiência, é inerentemente transformadora do que somos, sem importar a idade” (KOHAN, 2011, p. 249). Devido a essa perspectiva nefiana do ato de aprender e ensinar através do ato de perguntar com qualquer um/a e em qualquer lugar, nas palavras de Berle (2018, p. 107), “[...] o NEFI tem se mostrado como um espaço que promove a composição de muitas vozes”.

Filosofar com crianças e com qualquer um/a como exercício da curiosidade menina no contexto das práticas que o projeto desenvolve dentro e fora da universidade, especialmente em escolas públicas, aproxima-se do que escreve Kohan (2007, p. 90): “[...] como um exercício de invenção, de pensar e de infantilizar, como forma de nos exercitarmos nessa invenção de verdade infantil [...]”.

Este tipo de exercício é pensado por Kohan (2007) através de vários pensadores que se relacionam com o ato de pensar similarmente à infância com a verdade. No caso das *Memórias Inventadas* do poeta Manoel de Barros, porque ajuda a pensar e a interrogar o trabalho com crianças em escolas como exercício da curiosidade menina.

O exercício dessa curiosidade, que produz a verdade ou sentidos infantis, só pode ter como consequência a invenção (KOHAN, 2007, p. 89) e não outra coisa. Logo, a invenção, como um princípio o qual produz verdades infantis, carrega algumas interrogações a respeito do ato de perguntar com crianças, ou seja, os sentidos que caracterizam o trabalho filosófico, como uma prática singular, revelam as dimensões e opções políticas e filosóficas deste trabalho:

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

O ato de filosofar como verbo é compreendido como uma experiência por ser sempre singular. Filosofar, nessa acepção, não diz respeito à repetição ou à cópia de uma atividade ou do seu sentido, quando proposta em outros contextos e em outro encontro com os mesmos ou diferentes participantes, dado que é único.

Nessa perspectiva, os trabalhos que mencionamos, ao longo deste quintal, procuram se cercar dessa dimensão da atividade filosófica que guarda princípios éticos e políticos que elucidam o que “estrutura” ou dá vida a esse projeto em escolas públicas do Rio de Janeiro. A exemplo do que dizem os coordenadores desse projeto à época, Olarieta (2017) evoca esse mesmo sentido à elaboração de sua pesquisa de doutorado, a qual diz pensar “a partir” de uma experiência, o que denota esse entendimento do filosofar exercitado pela prática.

Em outro momento, Walter Kohan sugere algumas dessas dimensões políticas e éticas ao ato de pensar, o que ecoa do trabalho em escolas com crianças criado por Matthew Lipman e Ann Margaret Sharp:

Por minha parte, considero que a filosofia para crianças gerou um espaço a ser pensado a partir do solo e o tempo em que está instalado. Queremos fazer filosofia com meninos e meninas? Para quê? Com que sentido? Estas perguntas têm diversas dimensões, entre elas a própria dimensão filosófica. O que queremos dizer quando afirmamos a união entre a filosofia e as crianças? Desde que concepção filosófica o fazemos? Também tem outras dimensões, por exemplo, a educacional: o que significa educar as crianças através da filosofia? Quais princípios e sentidos norteiam a prática da filosofia em comunidade investigativa nas escolas e fora delas? [...] Também existem questões políticas significativas: que relação se afirma entre filosofia,

educação e política? Como se pensa a dimensão política do trabalho com crianças e professores? “Inventamos ou erramos”. Talvez uma frase possa sintetizar um sentido para pensar estas perguntas (KOHAN, s/ano p. 59).

Essas observações de Walter Kohan fazem pensar as consequências das contribuições da proposta filosofia para crianças de Matthew Lipman e Ann Margaret Sharp, as quais, inevitavelmente, fizeram pensar as condições em que o trabalho com crianças em escolas é construído em decorrências dos seus contextos geográficos, históricos e sociais. Fazer filosofia com crianças ou para elas implica considerar a relação dos envolvidos com o ato de perguntar. É nesse sentido que *o que* é feito num trabalho com crianças é atravessado por perguntas que exigem pensar *como* fazemos, *por que* e *para que* fazemos. Esses tipos de interrogações se impõem ao trabalho do pensamento com crianças em escolas de áreas populares, por exemplo.

Na prática filosófica que tem crianças como interlocutoras e as compreende como iguais a qualquer outra pessoa, conforme observado por Cirino (2016), essas interrogações precisam estar colocadas e, nesse caso, o sentido e finalidade delas têm dimensões singulares não porque tem perguntas como invenção de formas de pensar, mas pela razão de que não impõe finalidades exteriores à própria pergunta e a quem pergunta ou é perguntado.

É neste aspecto que o filosofar, enquanto exercício de invenção, indica uma posição política a qual compreende que qualquer pessoa é capaz de participar de uma certa maneira de cultivar o ato de perguntar como prática na escola pública, o qual busca ser inventivo, e os desdobramentos desse exercício de invenção, dado que as intenções não buscam resolver os exercícios, porém preservar a dimensão infantil do ato de perguntar, que é singular; portanto, filosofar como exercício de invenção é uma experiência.

Por conseguinte, o exercício de invenção, como início e chegada da reflexão, é a origem dessa prática cuja dimensão política, filosófica e educativa se aproxima da linguagem e do modo do outro ser no mundo, dada a origem social e política. Então, a infância, na prática filosófica desse projeto, não tem a ver exclusivamente com a idade de quem participa, mas com a maneira infantil como qualquer pessoa pode se relacionar com o ato de perguntar dentro das condições materiais e cognitivas que estão colocadas.

As perguntas colocadas por Kohan (s/ano) acenam para algumas reflexões em torno da prática, sem a quais impossibilitam pensarmos as escolhas que fazemos. Pela prática, segundo sugere o autor, inventar e errar, errar e inventar como exercício educador, abre a possibilidade de permanecer na escola e na filosofia, inventando práticas de modo a criar condições de permanecer nelas diferentemente, e, assim, continuar pensando com a infância de meninos e

meninas de escolas públicas em áreas populares. Nesse sentido, “inventamos ou erramos” sugere a possibilidade de permanecer fazendo perguntas e inventando na escola.

A respeito do projeto “Em Caxias, a filosofia en-caixa?”, Kohan e Durán (2016), no texto *Filosofía y educación pública y popular in América latina: Simón Rodrigues y la infancia de una filosofía*, apresentam o que tem sido esse projeto em escolas públicas de Duque de Caxias/RJ, desde a sua idealização, e como as práticas que possuem perguntas como companheiras ao lado de crianças, jovens e adultos são pensadas e construídas através do que caracterizam filosofia menor. Com isso, observam-se as intenções políticas desse projeto e os seus porquês:

A filosofia que afirmamos em Caxias é uma filosofia menor. Ela permite a interrupção da normalidade que dita a desatenção e desprezo da educação pública. Se trata de interromper uma normalidade que nos incomoda. Um coletivo de diferentes rompe desde o simples gesto de pensar a si mesmo como igualmente são capazes de pensar. Afirma um espaço inesperado, insólito, em uma língua impronunciável: a língua das perguntas incômodas e incomodantes da filosofia (KOHAN; DURÁN, 2016, p. 9, tradução nossa).

A filosofia, que os membros desse projeto afirmam, é *menor*, porque é sabedora das dificuldades que as perguntas, como “método”, para entrar em relação com a escola formal, encontram, inclusive dos/as educadores/as e crianças tomadas pela lógica da resposta e da repetição como forma de aprender e ensinar na escola, o que é similarmente *menor*, por cultivar outra maneira de se relacionar com a filosofia e a educação escolar. Outrossim, mesmo que a intenção do projeto não seja ensinar ou mesmo ensinar um método ou conteúdo para educadores/as e educandos/as, ensinam e aprendem que pensar pelas perguntas é uma forma de aprender e ensinar na escola pública.

No contexto desse projeto, não importa tanto o que é pensando, mas que os envolvidos com as práticas pensem, perguntem, dialoguem. Pensar perguntas incômodas e que incomodam, inclusive os envolvidos diretos com as práticas, seja pela forma ou conteúdo, bem como filosofar com esses pressupostos é o “conteúdo” e o “método” por excelência desse projeto. Nessa direção, *A escola pública aposta no pensamento* (KOHAN; OLARIETA, 2012) é um texto composto por muitos textos que procuram mostrar o que, como e para quê educadores/as, crianças, pré-adolescentes e adultos têm construído em escolas públicas uma educação filosófica menor.

Em “palavras, passos e nomes para um projeto”, Kohan (2016, p. 15-49) apresenta em que condições se deram a origem e desenvolvimento do projeto em escolas públicas de Duque de Caxias/RJ. Além disso, há alguns caminhos que escolas e educadores/as podem seguir para



pensar com crianças através dessa filosofia menor que vivenciam no projeto até hoje, bem como as contribuições de pensadores filósofos, educadores e poetas que inspiram o projeto. Para isso, pergunta Kohan (2012, p. 19): “[...] Como compor uma experiência de filosofia?”.

Há algumas sinalizações sobre esse *como* da filosofia menor pronunciadas pelo autor: “Falamos de ‘composição’ de uma experiência, e não de ‘estrutura’ porque queremos aproximar a proposta metodológica do trabalho que fazem os artistas” (KOHAN, 2012, p. 19, aspas do autor). Em outras palavras, é uma proposta que não tem apego pelas estruturas, mas pelas invenções, por isso desenha o autor o que é essa proposta que se aproxima do trabalho que fazem os artistas.

Como veremos adiante, semelhante a Kohan (2007), que pensa essa outra dimensão do pensamento filosófico, especialmente com crianças, através do poeta Manoel de Barros, por exemplo, Ferraro (2018) chamará esse tipo de trabalho com a filosofia de trabalho artesão, o qual é movido pelo sentimento e que dialoga com a proposta do projeto desenvolvido em escola pública de Duque de Caxias.

“Em Caxias, a filosofia en-caixa?” indica ser não somente um projeto idealizado por professor e estudantes universitários para professores/as e estudantes de escolas públicas, porém na não aceitação da separação da universidade com a escola pública e desta com aquela. Em outras palavras, conforme já mencionado por Kohan e Durán (2016, p. 9), é um projeto que trata de interromper uma normalidade que os incomoda.

“Em Caxias, a filosofia en-caixa?” é uma prática que mostra o caráter indissociável da extensão, a pesquisa e o ensino. Ela potencia, através de experiências de pensamento filosófico, a dimensão pesquisadora da extensão, a projeção extensionista da pesquisa no mundo das relações de ensino e aprendizagem que atravessam a instituição escolar (KOHAN, 2012, p. 19).

Como todo projeto educativo, os princípios educativos que o projeto incorpora revelam uma posição política diante “[...] da normalidade que dita a desatenção e desprezo da educação pública” (KOHAN; DURÁN, 2016, p. 9). Dessa maneira, uma vez que crianças, jovens e adultos de área popular que pensam através de uma concepção *menor* da filosofia, essa alternativa indica haver aspectos fundamentais de ordem política nesse projeto, os quais se aproximam da pedagogia do oprimido e perpassam toda a obra de Paulo Freire.

Quando Paulo Freire (2005b) justifica as razões para a pedagogia do oprimido, aponta para as contradições políticas entre oprimidos e opressores, a partir da situação concreta de cada um, sendo categórico ao propor que a alfabetização, como prática da liberdade, isto é, não apenas centrada no letramento, mas na leitura da realidade, precisa reconhecer as condições da

classe social dos educandos. Concluindo que, numa relação educativa que se pretende dialógica, compreendem os envolvidos que não é o/a educador/a que liberta seus educandos e nem estes libertam os/as educadores/as de sua ingenuidade histórica, mas todos podem compreender o modo de relação do opressor ou das lógicas do Estado opressor, em dialogicidade. Em outros termos, ao pretender dialogar como modo de ensinar e aprender com algum grupo social oprimido, saber com quem dialoga, de onde vem suas condições sociais e econômicas, no contexto da pedagogia do oprimido, do menino das favelas e mocambos, é fundamental.

O que Paulo Freire (2005b) está dizendo é que a classe social do menino, da menina, do homem, da mulher, suas palavras, as contradições do seu mundo e suas condições concretas não podem ser ignorados, porque eles são resultados do tipo de relação imposta pelos opressores, ou seja, “[...] não haveria oprimidos, se não houvesse uma relação de violência que os conforma como violentados, numa situação objetiva de opressão” (FREIRE, 2005b, p. 47). Disso pensamos o seguinte: A prática dialógica entre iguais cognitivamente e como classe social, quando não traz as pessoas envolvidas para interrogar através de sua realidade, o diálogo, pretendido horizontal, corre o risco de reforçar o método elitista de educar?!

Sobre a educação popular, conforme Simón Rodríguez, uma das inspirações do projeto, Kohan e Durán (2016, p. 6, tradução nossa) reforçam o caráter político da prática desenvolvida pelo projeto, e, portanto, das opções educativas e filosóficas na escola pública. Sobre essa posição, escrevem os autores: “[...] a filosofia, segundo Rodríguez, é política porque é inseparável de um lugar que lhe dá sentido, da crítica de um lugar habitado e da afirmação de um lugar a ser habitado”.

O educador popular de Caracas<sup>34</sup> é educado e educa através da vida que vive em viagem. Seu livro *Inventamos ou erramos* (RODRIGUEZ, 2016) é uma reflexão que diz ser a existência um recurso educativo pertencente a todos e, assim, podem todos se autoeducar, a vida é educadora de cada um/a. Esta é inclusive a ideia de que a desvinculação da autoridade do educador, como exclusivo portador do conhecimento, e a escola, como instituição, são princípios de uma lógica que promovem desigualdades e, por isso, precisam ser rompidos quando todos reconhecerem a capacidade que cada um tem de saber e saber que sabem alguma coisa.

Em *El Maestro Inventor: Simón Rodrigues* (KOHAN, 2016) e outros textos do autor, relativos à concepção de educação *viajante* de Simón Rodrigues, trazem reflexões a respeito da

---

<sup>34</sup> Alice Pessanha Souza de Oliveira defendeu recentemente sua dissertação pelo Proped/UERJ e se propôs a pensar a vida e a obra do educador de Caracas como educação que educa em qualquer lugar: *A escola de Chuquisaca: Simón Rodríguez e a invenção de uma América Latina outra*, 2020.

vida educadora de Simón Rodrigues. Semelhante à concepção educadora deste, na reflexão denominada “a errância” em *Paulo Freire, mais do que nunca* (KOHAN, 2019), a qual se refere à vida viajante de Paulo Freire, pode ser perfeitamente relacionada à vida de Simón Rodrigues e sua leitura de como pode ser educação popular:

Viajar, para um viajante, não é apenas proveito, mas necessário: como pensar uma educação mundana sem andar pelo mundo, sem se expor às suas diversidades e diferenças? Se a educação tem a ver com a vida, como então uma vida educadora poderia ficar quieta, no seu lugar, sem se entrelaçar com outras vidas. Assim, viaja-se para aprender, para sair do lugar e para compreender, com o corpo inteiro, o que só viajando e nos expondo ao que não conseguimos ver quando ficamos dentro de casa. Viajar não apenas para perceber as outras vidas, mas para entender melhor a própria vida (KOHAN, 2019, p. 145).

A vida, que é educadora de cada pessoa, tem fundamento pedagógico em Paulo Freire e Simón Rodrigues, os quais mostram aproximações bastante claras da leitura que Walter Kohan traz de cada um, os quais fazem da educação vida que vive em viagem, apesar das diferenças na concepção de educação popular praticada por ambos.<sup>35</sup> Como projeto de filosofia na escola, o ato de filosofar como experiência tem sido pensado com Simón Rodrigues numa maneira de pensar e praticar a educação em América-Latina “[...] sea cual fuere su tema y propósito” (KOHAN, 2016, p. 35). Essa observação não tem intenção de comparar o “método” de cada educador ou sobrepor um ao outro, mas mostrar a posição política do projeto “Em Caxias, a filosofia en-caixa?”, aproximando-se tanto da ideia de que a escola pode ser qualquer lugar e que o mundo é o conteúdo do ato de educar quanto da posição crítica de Paulo Freire em torno da educação dos oprimidos.

Dessa reflexão, ficam as perguntas: se consideramos que qualquer tema é importante na prática filosófica com crianças populares, mesmo não reproduzindo lógicas limitadoras que cercam a escola pública, corremos o risco de cair no problema já existente dentro de escolas que é o de não considerar a história dos oprimidos?! Quando as condições da origem social das crianças não é “conteúdo” ou inspiração na prática dialógica, que tipo de reflexão a respeito do ato de perguntar com o oprimido deriva daí?! Qual o sentido dessa prática no que diz respeito ao diálogo com o mundo das crianças?! Será que filosofar com meninos e meninas de escolas públicas em áreas populares tem a ver com a menina e o menino desumanizados?!

A respeito da concepção política e ética de Paulo Freire sobre a educação de crianças, como dissemos no quintal I, não se trata de o trabalho da consciência de classe ser com elas e

---

<sup>35</sup> Na obra de Walter Kohan, há reflexões em torno das diferenças e semelhanças teóricas e práticas entre esses dois educadores populares.

entre elas, mas sim do incentivo de perguntas e da curiosidade levando em conta o quintal, a primeira objetividade delas, ainda que desumanizada. Já em sua tese de doutorado, Paulo Freire escreve que as condições dos educandos não podem ser suspendidas de sua formação.

Somente uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com os seus problemas, levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas de seu contexto: a da intimidade com eles, a da pesquisa, em vez da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida”<sup>36</sup>.

Veremos que os relatos que compartilhamos, através de algumas dissertações e teses inspiradas nos princípios do projeto “Em Caxias, a filosofia en-caixa?”, tem uma maneira própria de se relacionar com aspectos políticos e sociais, inevitáveis a qualquer prática dentro de escolas públicas. Outrossim, a posição social e política que o constitui é verificada pela maneira como o projeto nasceu e foi se desenvolvendo como um coletivo, mostrando, assim, alguns princípios políticos da sua prática os quais são significativos para pensar a prática com crianças oriundas da classe popular.

Entre julho e agosto de 2007, “[...] diversos membros da equipe do Núcleo de Estudos Filosóficos da infância (NEFI) visitaram escolas públicas do estado para conhecer suas efetivas possibilidades de realização” (KOHAN, 2012, p.15). Em escolas públicas de áreas populares no estado do Rio de Janeiro, o projeto iniciou-se *in loco* em 2008, porém, anteriormente, houve formações/encontros com os/as educadores/as e a direção escolar.

Como temos observado, as intenções do projeto como filosofia menor estão vinculadas à relação ação-reflexão-ação, próprias de uma educação escolar dialógica e democrática, conforme escreve Paulo Freire ao longo de seus textos, bem como desvinculadas da autoridade do conhecimento centrada no/a educador/a, conforme encontramos em *Inventamos ou erramos* (RODRÍGUEZ, 2016) e colocadas como condição do filosofar em vários textos que compõem *A escola pública aposta no pensamento* (KOHAN; OLARIETA, 2012).

Após o contato com algumas escolas públicas do estado do Rio de Janeiro integrantes do NEFI, o coordenador descreve as razões para que o projeto de filosofia com crianças iniciasse na escola Joaquim da Silva Peçanha, localizada na baixada fluminense:

A Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha pareceu-nos um espaço adequado. Tratava-se de uma escola de uma comunidade extremamente carente, onde o trabalho encontraria sentidos éticos e políticos específicos, atraentes para nós; dispunha de um

---

<sup>36</sup> Trecho da tese de Paulo Freire “Educação e atualidade brasileira”, mencionado no livro, *Sobre educação: diálogos* (1986). Paulo Freire cita no momento em que pensa com Sérgio Guimarães os problemas que envolvem a “escola primária” como autoritarismo e transferência de conhecimento às crianças de escolas populares.

quadro de professores interessados pela filosofia e abertos a novas práticas de formação; a direção da escola mostrou um empenho singular no trabalho de filosofia (KOHAN, 2012, p. 15).

A posição política do projeto está vinculada à escolha de onde e com quem buscou perguntar. Ao invés de escolas privadas, optou pela escola pública e ao invés da escola pública no centro do Rio de Janeiro, por exemplo, optou pela baixada. Desse modo, a escolha por uma escola pública de área popular, dentro de um estado com história social, econômica e política tão peculiar como é a do Rio de Janeiro, mostra-se significativa por ser parte de uma comunidade carente de direitos fundamentais, o que traz ao trabalho “sentidos éticos e políticos específicos” (KOHAN, 2012, p. 15) importantes para o projeto, diz o coordenador. Essa tração, veremos pelos relatos, diz respeito tanto ao *como* quanto ao *para quê* o trabalho filosófico como filosofia menor.

Assim como a escola municipal Joaquim da Silva Peçanha, a escola municipal Pedro Rodrigues do Carmo, localizada no mesmo município, também foi convidada a participar de um encontro coordenado por Walter Omar Kohan e integrantes do NEFI, como Fabiana Olarieta, em Ilha Grande-RJ, onde está um dos *campi* da UERJ.

À luz do que é colocado por Kohan (2012), em relação à escolha pela escola pública nessa localização, reitera-se a posição política e social presente na origem do projeto, pelos relatos de educadores/as dessas escolas, através da educadora Adelaine Léo e do professor José Ricardo Santiago, os quais dizem o seguinte sobre suas primeiras impressões:

Apesar de terem, em sua concepção original, uma perspectiva transgressora e progressista, a maioria dessas propostas toma como ponto de partida o lugar do adulto e estabelece, *a priori*, o que e como algo deve ser ensinado à criança. Em nossos encontros de formação do Projeto “em Caxias, a filosofia en-caixa?” temos nos perguntado com frequência o que significa, efetivamente, estabelecer com a criança uma relação de igualdade, considerando verdadeiramente, o que ela nos apresenta. As perguntas que começamos a nos fazer, agora numa perspectiva, sobretudo acerca do sentido do educar, continuaram nos acompanhando” (LÉO; SANTIAGO, 2012, p. 99).

Há algumas impressões importantes colocadas pelos/as educadores/as a respeito do “método” e das intenções desse projeto. Uma das impressões é a pergunta que quer saber sobre o sentido do ato de educar, um aspecto formativo que faz pensar tanto a relação do/a educador/a com o seu ofício quanto com o ato de conhecer. A outra impressão é a respeito das consequências que as formações provocaram nos/as educadores/as, o que se tornou prática comum ao projeto, pois era nesses momentos que tanto perguntar a respeito do ato de educar quanto o espírito do projeto ia se tornando cada vez mais evidente.

Essas impressões justificam-se pela compreensão dos coordenadores a respeito da formação desses educadores/as: “[...] a lógica da ‘formação’, portanto, não pode escapar à lógica da experiência. O que acontece nos afeta particularmente, afeta a relação que temos conosco e com o mundo” (KOHAN; OLARIETA; WOZNIAK, 2012, p. 173).

A partir da leitura que fazem, através do que trazem esses educadores, afetados pela proposta desse projeto, observa-se que, antes de o projeto chegar à escola até a prática com as crianças, houve a preocupação dessas formações de não somente apresentar um projeto à escola e começar as atividades, mas conhecer e entender a dinâmica pedagógica dos/as educadores/as, conhecê-los/as, aproximar-se daqueles/as que são responsáveis diretos pelo modo que como as crianças recebem os conteúdos curriculares. Portanto, além dos aspectos levantados por eles/elas, verifica-se que as intenções do projeto, como projeto filosófico-educador, diferem de outros conhecidos pelos/as educadores/as, pois não colocou as crianças em posição de debilidade, mas de força, conforme registro.

Nesse aspecto, segundo os relatos, havia uma mudança de perspectiva do projeto com filosofia a respeito do lugar pedagógico da criança e do/a educador/a no centro das aprendizagens, costumeiramente conhecido e praticado durante a formação de educadores/as. Em outras palavras, observou-se que a lógica educativa costumeira, a qual fora invertida a partir desse convite do trabalho filosófico na escola, passou a ser compreendida como um paradoxo aos educadores, uma vez que a proposta trouxe a igualdade de condições intelectuais entre eles e as crianças como um princípio fundamental para educar.

A respeito dos relatos e da apresentação desse projeto de filosofia com crianças, Ferraro (2012, p. 192) sintetiza o tipo de formação criado pelos integrantes do projeto “Em Caxias, a filosofia en-caixa?”:

Aprender por convite a estar ao lado. O convite é, portanto, o primeiro passo para a formação dos docentes. Convidá-los a estar ao lado. Convidá-los a aprender, a fazer próprio, não a repetir. Convidá-los a ver. A se verem. Por isso, escutar. Porém, isso só pode quando se escuta verdadeiramente. Escutando com a voz interior. Falando-se daquilo que o outro diz e mostra no seu dizer e fazer e ser. Trata-se agora de um deslocamento que não é indiferente. Não é uma didática, nem se somos pedagogos formados. Nesse caso se perderia a filosofia. O problema não é compreender como se faz para fazer filosofia com crianças, mas como ser ensinantes com filosofia com crianças, entre as crianças.

Nessa perspectiva do trabalho formador, apresentando-se como um princípio ético e político, que, no contexto de uma educação filosófica construída com crianças, é significativo do ponto de vista de uma formação que incentiva a coragem de perguntar e a curiosidade como meio para acessar saberes na escola, o projeto propõe educação pela filosofia que não é pautada

pela desigualdade que é autoritária e, por isso, gera medo e inibição nas crianças e educadores/as, mas pela igualdade cognitiva. Nas palavras da professora Vanise Dutra Gomes da escola Joaquim da Silva Peçanha, o projeto, que chegou a esta escola em 2008, trouxe “[...] uma proposta ousada e inovadora [...] e inusitada para nós, professoras, algo que tem nos tocado e nos afetado profundamente” (GOMES, 2012, p. 54).

Essa boa surpresa que tiveram as educadoras com uma proposta do projeto a ser realizada no interior das escolas pode se dar devido à lógica escolar da qual foram formadas:

A escola tem se mostrado um espaço de controle, de adequação, do que está para além do que preconiza a sua própria estrutura. Ser e estar na escola, diante desta lógica, se resumiria a se permitir homogeneizar, se adequar e fazer parte de um fluxo cinzento e monocórdico (LEO; SANTIAGO, 2012, p. 105).

Apesar da leitura da realidade da escola pública na qual lecionavam durante a chegada desse projeto, há reiterados relatos de mudanças nas perspectivas educativas das educadoras, nas crianças e nas escolas, tanto em relação ao tempo quanto no espaço físico delas, através de dissertações e teses de Santiago (2013), Cunha (2014), Cirino (2016), Gomes (2011; 2012; 2017), Olarieta (2017), Berle (2018), Oliveira (2018) e no conjunto de textos presentes em *A escola pública aposta no pensamento* (KOHAM, OLARIETA, 2012).

Em todos os relatos das experiências através desse projeto, nota-se que a concepção ética e política das práticas possui um caráter lúdico. Esse caráter, como “método” com o qual o projeto trabalha, é dito por Cunha (2013, 16-17), professora de língua portuguesa da escola Joaquim da Silva Peçanha, dessa maneira:

Pensar uma metodologia num projeto em que a experimentação do pensar não obedece, não se encaixa nos métodos que aprendemos, em que o diálogo com as crianças nos convida à abertura, à inteireza, à entrega, a outros modos de estar em presença; ao inusitado, à poesia; a outras maneiras de pensar, de escrever, de ver. Convite à invenção... Que metodologia pode abarcar o tempo transbordante de uma experiência? Do nascimento de uma outra relação, desconhecida e misteriosa, com a escrita? As crianças com suas perguntas, com seus gestos param o tempo, desalojam formas de pensar, problematizam a fixação dos papéis de professor e de aluno, provocam rupturas. Com elas, fazemos esse caminhar desviante, perguntando quais os sentidos da escrita no contexto da escola, atrelada a ideia de “redação” e/ou “produção de texto”. Nesse sentido, o que seria ensinar/aprender a escrever? Exercício de “cópia”, como vêm nos sinalizando alguns estudantes?

Pensar a relação entre filosofia e escrita com as crianças é uma das intenções de Cunha (2013) durante sua pesquisa de mestrado que conta com as experiências que teve, antes e após se tornar parte do Núcleo dentro da escola Joaquim da Silva Peçanha, através do projeto “Em Caxias, a filosofia en-caixa?”. Nesse sentido, a “metodologia” do projeto mostra que a leitura

do ato de perguntar e escrever na escola pública não diz respeito apenas a um projeto de extensão universitária, todavia a um projeto de educação que preza pela pergunta como um exercício permanente do ato de escrever. Mais do que isso, está subjacente ao projeto a leitura que tem da escola pública, embora reconheça suas limitações devido ao contexto social, político e econômico que é parte. Por conseguinte, o projeto coloca energia na disposição dos/as educandos/as e educadores/as para perguntar.

A partir da leitura que faz da escola pública é que os/as educadores/as podem promover reflexão que opera mudanças internas na própria dinâmica de ensinar e aprender com crianças, embora essas intenções não estejam colocadas como finalidades do projeto. Essa leitura da escola pública promove, segundo a professora de língua portuguesa, “[...] a experimentação do pensar que não obedece, não se encaixa nos métodos que aprendemos” (CUNHA, 2013, p. 16-7). Desse modo, à medida que o projeto se dispõe, dessa maneira, a perguntar com crianças e educadores/as, também as formam pela prática em outra lógica.

Diante da prática educadora desse projeto, Cunha (2013) compara outras vivências que teve e presenciou dentro da escola. Como professora dessa escola municipal, conta das entradas e saídas de pesquisadores/as que chegaram até a escola em que leciona para fazer pesquisa, porém que a escola não recebia um retorno ou não mantiveram diálogo com a escola após a pesquisa realizada.

Esse relato infelizmente é comum entre educadores/as de escolas de Ensino Fundamental, dado que a relação da universidade com a escola e da escola com a universidade brasileira sempre fora conflituosa por vários fatores; os mais comuns encontram-se na origem das classes sociais, que cria relações desiguais, inclusive intelectual, provocando o entendimento de que trabalho contemplativo (universitário) e o trabalho manual (escolar) habilita a prerrogativa de que professores/as universitários/as sabem mais e melhor do que os professores/as do ensino fundamental.

Sobre o saber científico autoritário mencionado em outras palavras por Cunha (2013), tem suas causas problematizadas por Paulo Freire e Antonio Faundez (1985). O educador chileno traz algumas reflexões sobre intelectuais que compõem o espaço acadêmico e que precisam ser revisados do ponto de vista de uma mudança na estrutura de instituição importante como é a universidade, ou seja, ao saber como poder, porém, autoritário:

Gostaria de insistir nessa relação que você observa entre o saber científico, considerado por todos nós como o Saber, leva-nos a considerá-lo um saber em nós mesmos. Ele nos torna poderosos e, como tal, autoritários. Através dessa concepção do saber como poder, vemos claramente como a estrutura social pode ser explicada a partir de lutas pelo poder, de poderes distintos, em que uma parte desse poder ou



desses poderes que aparecem na sociedade corresponderia ao intelectual, pelo fato de que ele detém o saber científico. Esse intelectual menospreza o saber que não é científico e, inconscientemente, o saber popular; para o intelectual e político, o senso comum popular mostra-se como um não-saber e, enquanto não-saber, como um não-poder (FAUNDEZ; FREIRE, 1985, p. 57).

Em decorrência desses valores que fundam a sociedade brasileira a partir das classes sociais, o conhecimento científico, histórico e social produzido dentro da universidade não dialoga com a escola, com a história e necessidades dos seus agentes. Nesse sentido, a universidade é pautada pelo conhecimento *sobre, para e partir de*, usando a escola e seus agentes como objeto e não a veem como uma instituição onde também habitam sujeitos do conhecimento, crianças, jovens, adultos, velhos. Isso é fruto, conforme observa Paulo Freire (2005a, p. 35, aspas do autor), de um país que “[...] foi ‘inventado’ de cima para baixo, autoritariamente. Precisamos reinventá-lo em outros termos”.

No artigo “O povo diz a sua palavra ou a alfabetização em São Tomé e Príncipe” (2005a, p. 36-87), Paulo Freire escreve sobre a experiência de criação de bibliotecas populares e da urgência de que o povo seja autor da própria história. Não à toa, sua proposta educadora estava centrada no letramento a partir da palavra do educando. Dessa forma, é uma proposta educadora também descolonizadora, uma vez que entende que “[...] fazer história é estar presente nela e não simplesmente estar nela representado” (FREIRE, 2005a, p. 40). Noutras palavras, pensando o questionamento da professora, é disso que se trata o tipo de relação da universidade ou do conhecimento científico com a escola Fundamental, a qual precisa ser rompida. E, segundo as palavras de Cunha (2013), o projeto “Em Caxias, a filosofia en-caixa?” apresenta-se diferentemente na maneira de ver tanto a escola pública quanto os seus agentes.

Segundo relato de Cunha (2013), o projeto não se relacionou com a escola a qual é educadora de maneira colonizadora, uma vez que a própria metodologia e o seguimento do trabalho continuam dentro e fora dessa escola construindo diálogos propositivos. Outrossim, o projeto possibilitou a oportunidade de revisão da maneira que educadores/as, alunos e a própria escola se relacionavam com o ensino e a aprendizagem delas mesmas e das crianças, oportunizando “[...] tempo de repensar as ressonâncias do discurso do fracasso enquanto lugar de desigualdade, negatividade e humilhação; tempo de criar novas formas de ver, de estar em presença” (CUNHA, 2013, p. 18),

Já a respeito do efeito dessas vivências com esse projeto nas crianças envolvidas, os/as educadores/as Leo e Santiago (2012, p. 103) escrevem:

Parece-nos que nesses encontros as crianças estabeleciam uma relação mais leve com o conhecimento, dada a força desse lúdico – mais presente no cotidiano de uma criança de 6 anos do que no de uma de 10 – que permeava a trajetória que percorríamos juntos enquanto filosofávamos [...] As respostas evidenciavam, também, que elas reconheciam na filosofia um tempo-espaco da pergunta: “A experiência de perguntar” – declarou um menino no decorrer de sua fala durante a gravação. E, diante das perguntas, uma atitude um tanto especial. “A gente ficava meio pensativo para responder as perguntas” (LEO; SANTIAGO, 2012, p. 103, aspas dos autores).

Conforme o relato, a dinâmica dos encontros mostrava às crianças, sem que isso estivesse estabelecido, que tão importante quanto perguntar é pensar a pergunta. Nas palavras de uma criança envolvida com a prática, “[...] ficar pensando para responder as perguntas” (LEO; SANTIAGO, 2012, p. 103) mostra o exercício da atividade filosófica na prática, presente no projeto originalmente.

Disso decorre que, ainda que houvesse a tentativa de responder às perguntas, visto que é comum que as crianças façam isso, devido à dinâmica em que a escola ensina, bem como é parte da pergunta respondê-la, criou-se nas crianças o entendimento de que, para responder as perguntas que fazem, era necessário pensá-las. Com isso, esse trabalho do pensamento, idealizado pelo projeto, mostra alguns princípios para estar na filosofia<sup>37</sup>.

O italiano Giuseppe Ferraro (2018), um dos professores que mantêm diálogo com o trabalho realizado pelo NEFI, traz uma reflexão significativa a respeito do trabalho com a filosofia em escola pública, seja a brasileira ou a que desenvolve em seu país. Por conseguinte, considera algumas dimensões da atividade dialógica com crianças em escola pública e uma delas é o sentimento, o qual a filosofia carrega na etimologia de seu nome, como o próprio Ferraro (2018) observa.

O sentimento que a filosofia grega carrega em sua etimologia é o amor, a amizade e o respeito pelo saber, bem como a relação do filósofo com o saber, que, para Ferraro (2018), não podem ser desconsiderados no trabalho com perguntas na escola. E é nesse sentido que mostra a diferença de sentido e relação do trabalho com a filosofia dentro do espaço acadêmico e como pode ser dentro da escola: “[...] O estudo acadêmico da filosofia decerto é útil, mas, se fechado sobre si mesmo, monográfico e historicizado, corre o risco de fazer com que se perca a filosofia ou a tarefa de pensar e, portanto, a sua disciplina” (FERRARO, 2012, p. 185). Dessa reflexão da filosofia e da relação que se pode criar com ela, sobre o que é ou o que faz um filósofo, Ferraro (2012, p. 189, aspas do autor) diz: “[...] Assim como os artesãos a quem se lhe pergunta como se faz responde ‘põe-te aqui perto e veja’, um filósofo poderia responder a quem busca

---

<sup>37</sup> Aqui se encontra um registro das práticas do projeto de extensão universitária “Em Caxias, a filosofia encaixa?”: <https://www.youtube.com/watch?v=j0Gz4skYOjA&t=494s>.

uma formação filosófica ‘fica aqui ao lado e escuta’”. Desse modo, se é possível ensinar e aprender a filosofar, é necessário ver e ouvir com atenção, companheirismo, amor.

Pela constituição do projeto e a aproximação dele com as ideias de Ferraro (2018), podemos considerar que o que movem as suas práticas são os afetos pela escola pública, as crianças, o ato de perguntar coletivamente e os desdobramentos propositivos que afetaram as educadoras, seja na vida acadêmica ou na nova relação que construíram com o trabalho pedagógico de cada uma.

Para retomarmos Ferraro (2018) e ainda considerando o que pensa como filosofia na escola através dos afetos, vamos continuar um pouco mais com os/as educadores/as Adelaide Léo e José Ricardo Santiago da escola pública municipal Pedro Rodrigues do Carmo, em Duque de Caxias-RJ, presente no texto *A escola pública aposta no pensamento* (KOHAN; OLARIETA, 2012). Ambos exemplificam o afeto como uma dimensão da prática filosófica com crianças que se impõe através do que toca as crianças, o que foi notado através de uma prática desenvolvida em 2011, a qual traduz a dimensão do trabalho com a filosofia como afeto, sugerida por Ferraro (2018).

Contam os educadores que, em 2011, a escola realizou uma mudança de educadores/as para novas turmas e, conseqüentemente, da separação de algumas crianças durante as atividades do projeto<sup>38</sup>. Uma das crianças, que pouco falava durante as rodas de conversas, expressou verbalmente a falta de amigos deixada por essa nova organização das atividades: “gostava de estar com os amigos, saber de tudo. Senti falta dos meus amigos”, (LÉO; SANTIAGO, 2012, p. 102, aspas dos autores). Dessa maneira, para os educadores, esse sentimento, “[...] sinalizando a separação dos amigos, nos dizia que talvez a experiência também carregasse esse sentido de aproximá-las umas das outras. [...] ‘o saber de tudo’ com os amigos” (ibidem). Pela observação dessa criança e dos educadores, a filosofia se mostra sem conteúdo programático quando o conteúdo dela pode ser um sentimento desconfortável causado pela ausência de um amigo. Assim, observa-se que impressões manifestadas pelas crianças podem ou não ser inspiração de reflexão filosófica<sup>39</sup>.

Outro entendimento importante da atividade filosófica com as crianças envolvidas com esse projeto é que essa atividade não está restrita aos espaços de sua escola, mas envolve atividades entre a escola e a universidade. A respeito dessa disposição, particularmente, me

---

<sup>38</sup> O projeto costumava acontecer em turmas com a participação da educadora responsável pelas crianças.

<sup>39</sup> Isso não quer dizer que sentimentos como amor, alegria, felicidade ou o desespero, por exemplo, não sejam temas da filosofia discutidos exaustivamente, porém que o sentimento como a amizade, não necessariamente precisa ser pensado como um conteúdo. Nesse projeto, nota-se que a filosofia não tem conteúdo específico porque qualquer coisa pode ser pensada.

deixou bastante contente, quando, em 2014, ao participar do X Colóquio Internacional de Filosofia e Educação – X CIFE, o qual trazia como proposta reflexiva “Mundos que se tecem entre ‘nosotros’: o ato de educar em uma linguagem ainda por ser escrita”<sup>40</sup>, criado a cada dois anos pelo NEFI, havia crianças fazendo parte ativamente da programação deste Colóquio. Eu, que havia participado de alguns encontros dentro da universidade, organizados por programas de educação, não havia passado por aquela experiência, cujo sentimento foi que não acabasse. Para mim foi bastante chocante ver crianças naquele ambiente como autoras de oficina, não somente como integrantes, mas integradas, fazendo filosofia dentro da universidade. Dessa maneira, as atividades de filosofia e educação no Colóquio, cuja temática colocava as crianças no centro do debate filosófico e educacional não como objeto de reflexão, mas autoras e interlocutoras da educação de crianças, corroborando com o entendimento do Núcleo, que é não haver um espaço específico para pensar com crianças, causaram-me estranhamento em decorrência da mudança na ordem comum dos eventos dentro do espaço acadêmico.

Crianças de escolas públicas de Duque de Caxias/RJ, que participavam do projeto, já haviam estado na UERJ em 2010 durante o V Colóquio de Filosofia e Educação<sup>41</sup> que trouxe como tema “Devir criança da filosofia: infância da educação”. Os educadores Léo e Santiago (2012, p. 104) relembram como foi essa saída das crianças da escola até a universidade:

A grande frequência com que as diversas crianças se referiam ao espaço da UERJ nos faz pensar em uma metáfora de uma experiência maior que elas, maior do que os seus olhos alcançam, criando, assim, a possibilidade de uma ampliação de suas referências de mundo, de inserção em um mundo muito maior do que o que se apresentava a elas em seu cotidiano.

Segundo me escreveu Walter Kohan, a presença das crianças e de jovens e adultos na UERJ não está limitada a esses Colóquios internacionais que trazem pesquisadores/as do mundo inteiro interessados nesse tipo de prática, mas também são feitas oficinas regulares, organizadas pelo projeto dentro do ateliê de Infância e Filosofia da UERJ com a presença de crianças, jovens e adultos das escolas de Duque de Caxias/RJ.

A ampliação da cotidianidade do mundo dessas crianças amplia, também, sua linguagem que expressa a maneira com como se lê o próprio mundo. Isso é significativo, uma vez que não objetiva romper com o mundo dessas crianças, todavia o amplia, à medida que se percebem como parte de um todo maior. Por conseguinte, a pergunta que fizemos acima, a respeito da posição política dessas práticas – “qual o sentido dessas práticas no que diz respeito ao diálogo

---

<sup>40</sup> <https://www.filoeduc.org/>.

<sup>41</sup> <https://www.filoeduc.org/>.

com o mundo das crianças de escolas de área popular?!” —, mostra que, em decorrência dos sentidos das práticas de filosofia (cujas condições da classe social não são um “conteúdo” ou a coisa mais importante), há, subjacente ao projeto, a ideia de que não pode haver limites para os envolvidos nele, devido a sua localidade ou condição de classe social.

Pela natureza do projeto, a reflexão a respeito do conteúdo no trabalho com crianças de escolas populares — o qual não tem um conteúdo específico, mesmo não reproduzindo lógicas limitadoras que cercam a escola e inibem a curiosidade e, com isso, corre-se o risco de cair no problema já existente nas escolas, que é o de não considerar a história dos oprimidos — pode ser aprofundada através do tipo de relação construída ao longo das práticas que vimos relatando. Isso significa que as crianças e os/as educadores/as são autores da produção de sua própria prática e, dessa maneira, podem os envolvidos ir construindo seu modo de fazer através do que os toca.

Essa observação diz respeito ao conteúdo das reflexões e o que contam os educadores (LEO; SANTIAGO, 2012, p. 105) sobre o direcionamento das ações que poderiam fazer parte das atividades do projeto durante o ano 2011. Nesse contexto, para esse projeto, é importante escutar as crianças a respeito da temática a ser pensada ou provocá-las à reflexão, através de algum recurso que pode ser literário, uma imagem, uma fala ou alguma proposição considerada interessante pelo/a mediador/a das práticas ou pelas crianças, ou ainda qualquer pessoa envolvida. Dessa forma, os educadores propuseram que as crianças fizessem perguntas a respeito do que gostariam de pensar em momentos posteriores. Eis algumas perguntas registradas: “minha sala parar de fazer bagunça” “por que a gente nasce se um dia vai morrer?” “Como vai acabar o mundo?” “Quando morre, para onde a gente vai?”

Diante dessas perguntas ou propostas das crianças, conforme leitura dos/as educadores/as, há um desconforto, já que “[...] é curioso pensar que sentimento pode advir dessa incompreensão quanto às impressões das crianças, no que diz respeito às experiências de filosofia” (LEO; SANTIAGO, 2012, p. 105). Segundo os docentes, pensar que a filosofia pode ajudá-las a resolver a “indisciplina” em sala de aula, por exemplo, é “[...] fruto de uma relação com o conhecimento dentro do espaço escolar, pautada basicamente pelo desejo de controle” (ibidem).

De maneira oposta, essas perguntas ou propostas, conforme leitura dos/as educadores/as, ao mesmo tempo que foi desconcertante, foi também importante para lembrá-los dois princípios marcantes do projeto: a abertura e o afeto. Logo, corrigir essas perguntas ou tratá-las com desdém, dado que os docentes esperavam que, com as experiências com a

filosofia, as crianças pudessem criar perguntas que tivessem relação com o que vinham pensando, somada à desvinculação das experiências com qualquer forma de controle, não era uma alternativa. Em razão dessa abertura dos/as educadores/as, reconhecem que isso não poderia deixar esgotar as perguntas que precisavam continuar a fazer mediante o que disseram as crianças (ibidem, p. 106).

*Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças* (LÓPEZ, 2008, p. 93, aspas do autor) dirá que “[...] no trabalho de ‘filosofia com crianças’ os textos não são apresentados como ilustração de uma vontade. O texto apresenta uma série de problemas, ou um tema complexo [...] não um sistema coerente fechado em si próprio”. Texto, segundo López (2008), pode ser qualquer coisa entendida como um problema para os envolvidos nessa experiência, o que também é entendido pelo projeto.

Essa atitude de abertura dos educadores diante das observações das crianças são expressões de afetos, do respeito pelo que disseram as crianças, apesar de não serem perguntas esperadas por eles. Esses afetos reforçam as contribuições de Ferraro (2018) em torno de sua defesa da filosofia na escola atravessada pelos sentimentos, os quais vinculam as pessoas às coisas mais importantes, como esta, que foi continuar perguntando e acolhendo o que trazem as crianças. Em outras palavras, para Ferraro (2012; 2018), a filosofia na escola como afeto configura-se como um saber artesanal, o que gera vínculos com coisas importantes, que é uma maneira de continuar pensando, “apesar de,” conforme mostram as atitudes dos educadores. Para Ferraro (2012),

A filosofia sempre se liga ao pensar como ao próprio saber do saber, mas, como sua expressão, a filosofia pode bem ser entendida e se chamar o saber dos vínculos mais *importantes* e por isso representar-se como *educação dos sentimentos* (FERRARO, 2012, p. 188, itálicos do autor).

Giuseppe Ferraro dedica essa reflexão no texto *A escola dos sentimentos: da alfabetização das emoções à educação afetiva* (FERRARO, 2018). Nele, a filosofia é pensada como o ato de pensar que busca sempre conhecer alguma coisa. Dessa maneira, inclusive, a filosofia procura estar conectada a saberes importantes que, segundo Ferraro (2018), é tudo que importa ser pensado, não porque é parte de um cânone secular, mas porque se vincula à diversidade de saberes levantados pelos envolvidos com ela. É nessa perspectiva que a filosofia é também educação, ou seja, a filosofia não é somente uma relação com ensinar e aprender, porém um *vínculo*, o qual difere da maneira como a filosofia é ensinada e conhecida tal qual um conteúdo vazio de sentimento, desvinculada de quem pensa.

Para o autor, é como vínculo que a filosofia é sempre fazedora de saberes. Em outras palavras, Ferraro (2012) sugere que seja a filosofia uma *educação dos sentimentos*. Nesse sentido, como se constitui a Filosofia? Assim como conhecer com a filosofia é um modo de amar o próprio saber que o filósofo busca conhecer escutando e vendo com atenção, também o ato de educar é um modo de amar (FERRARO, 2012, p. 190). Educar como uma maneira de amar,

Exige uma tal escuta e uma tal narrativa que quem escuta se enamora e, falando, faz enamorar, transporta, fazendo-se com a própria voz metáfora daquilo que vem de outrem, um outro anterior e não ainda por vir. Não é didática por tudo isso. É disposição, é preciso dis/por-se, pôr-se de outro modo, pôr-se ao lado. É preciso estar na condição das crianças para ensinar com filosofia às crianças. E as crianças quando narram inventam histórias que não sabem onde terminam (FERRARO, 2012, p. 190).

O pensador italiano traz reflexões em torno da necessária posição de quem escuta e fala quando vinculada a essa maneira de pensar. Educar com filosofia exige companheirismo e disposição, semelhante às crianças quando são convidadas a alguma brincadeira. Também educar com filosofia é considerar que existem práticas ou aulas que não objetivam a conclusão sobre qualquer coisa, mas continuidade. Devido ao vínculo com esses ambientes, escreve o autor que “[...] a filosofia reclama uma formação que é bem diversa das imagens dos instrumentos de aprendizagem” (FERRARO, 2012, p. 191).

Trata-se da epistemologia que “[...] sustenta a verdade que nos sustenta. Este é o círculo epistêmico que, penso, poderia ser sustentado em filosofia” (ibidem, p. 195). Nessa acepção, a filosofia exerce uma força singular, porque dialoga com a verdade vinculada ao trabalho artesão, pois este não caracteriza o seu ofício segundo regras pré-estabelecidas, porém conforme os sentimentos que mobilizam o seu fazer. Por conseguinte, querer ter a filosofia como companheira, tem mais a ver com estar enamorado do que ao cumprimento de um dever ou do compromisso com as causas. Em outras palavras, “[...] não basta, porém, querer, também ocorre sentir, e nem mesmo basta sentir, ocorre ligar-se, estabelecer um vínculo de amor quando se ama verdadeiramente” (ibidem, p. 190).

É nesse sentido que Ferraro (2012, p. 192) compara a filosofia à amizade não somente pela etimologia da palavra, todavia porque a filosofia carrega em si o espanto, o amor pelos saberes, o vínculo. E somente quem ama pode ser amigo: “[...] em filosofia se trata sempre de um saber dativo e genitivo. Não acusativo. Próprio como é a amizade verdadeira: o verdadeiro amigo é quem não te julga, nem te justifica. Te pensa”. Dessa maneira, não importa o conteúdo da filosofia, mas a forma de relação com o que é pensado através dos vínculos construídos. Disso decorre que a filosofia não é uma entidade à qual se deve recorrer, mas uma amiga que

dialoga sem recorrer às justificativas: “[...] não se trata de saber o que é esta ou aquela coisa; trata-se, ao contrário, de saber como esta ou aquela coisa é realmente no seu ser” (FERRARO, 2018, p. 25).

Conforme vai pensando a filosofia como uma amiga, filosofar vai mostrando ser a atividade de reconhecimento de si mesmo a partir da educação dos sentimentos, das percepções de si e de como cada pessoa envolvida se vincula ao ato de perguntar e compartilhar o que sabe, dado que “[...] a filosofia é um saber sem conteúdos [...] que nos faz falar deste ou daquele modo, pondo-nos em relação de um modo ou de outro, fazendo-nos sentir em um estado de ânimo singular” (FERRARO, 2018, p. 24-5).

Dizer que a presença da filosofia na escola é um saber sem conteúdo, sugere que, como exercício reflexivo e como ato de conhecer tanto na escola ou em presídio, a filosofia é um recurso de aprendizagem que todos podem participar e que torna importante o que cada um pronuncia. É nessa perspectiva que a filosofia ganha sentido prático, pois trata-se daquilo que cuida para que cada um cuide de si: “[...] é necessário ser para tornar-se o que se é, mas só se pode ser o que se é tornando-se o que se é” (ibidem, p. 26). É a filosofia um saber sem conteúdo, porque se ocupa das singularidades, portanto, nessa compreensão, a filosofia não é diretriz universal, mas o que vincula e conecta pessoas ao pensado.

Paulo Freire se autodefiniu como “menino conectivo”, porque considerou que manter e criar vínculos consigo e com o mundo, através da própria infância, é uma maneira de criar condições educadoras de modo a romper com práticas que não criam vínculos, conecta. Disso se trata educar amorosamente: “[...] Conheço com meu corpo todo, sentidos, paixão. Razão também” (FREIRE, 2001a, p. 18). É semelhante a isso que fala Ferraro (2012; 2018) sobre construir escolas com filosofia, cultivando sentimentos amorosos. Assim como ser “menino conectivo”, “[...] é preciso estar na condição das crianças para ensinar com filosofia às crianças” (FERRARO, 2012, p. 190). Cultivar uma vida menina, portanto, é uma maneira de cultivar a filosofia pelas conexões e de criação de vínculos.

Após a apresentação e reflexão de alguns princípios fundamentais do projeto “Em Caxias, a filosofia en-caixa?”, compartilhamos relatos de três estudos vinculados a esse projeto cuja prática como experiência é ferramenta de reflexão filosófica.

## **2.5 A experiência de filosofar com crianças em escolas públicas: *gestos***



Pensar “a partir” de uma experiência  
(OLARIETA, 2017, p. 30).

A experiência sensível é um “método” incomum no trabalho com a filosofia em espaços acadêmicos especialmente, mas se mostra necessária no trabalho reflexivo com crianças na escola pública para se vincular ao tempo da experiência e da infância.

Pensar, “a partir” de uma experiência em escola pública de Duque de Caxias/RJ, faz parte do espírito das práticas caracterizadas por Olarieta (2012; 2017) de experiência, ou seja, o que não pode ser conceituada ou definida previamente, o que oportuniza viver a prática pelas tensões que ela própria gera entre os interlocutores. Essa experiência, como compreende a autora, é singular. Esse entendimento da prática que pergunta e pensa a pergunta com as crianças atravessa os outros trabalhos, dado que todos estão vinculados ao projeto “Em Caxias, a filosofia en-caixa?”.

O que isso indica no contexto das práticas desenvolvidas em *Gestos de escrita: pesquisar a partir de uma experiência de filosofia na escola?* Segundo o que observamos nas práticas de Olarieta (2017), ela não pretende dar conta de definir o que são as experiências realizadas com pré-adolescentes em escola pública de Duque de Caxias/RJ, mas viver essa experiência. Disso decorre o que é a prática que ela entende como experiência, a qual diz respeito ao seu modo de desenvolver e se envolver com o trabalho educativo na escola pública. A pipa, brinquedo comum às crianças que moram em cidades, é uma imagem usada pela autora para dizer a singularidade de sua experiência com as crianças: “[...] o que tentamos é, como uma pipa, encontrar um ponto e um modo de puxar a linha que, ao mesmo tempo em que dá sustento, que permite ancorar-se, facilite um movimento, impulsione o voo” (OLARIETA, 2017, p. 31).

A imagem da pipa, a exemplo da atividade do pensamento como experiência da prática dialógica, impulsiona o voo, todavia igualmente gera tensões pela similaridade com o ato de ensinar com a filosofia ou através da disposição de perguntar, tendo o ato de pensar como já um problema relevante a ser pensado. As tensões a que nos referimos se aproximam do que escreve Kohan (2009) em *Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar*.

Esse texto busca mostrar várias formas do trabalho com a filosofia, porém nenhuma dessas formas deve estar isenta dos pontos de tensões, paradoxos, problemas, dificuldades que são próprios da filosofia e, conseqüentemente, do que ela gera. Aprender e ensinar com a filosofia “[...] há sempre um pouco de vida e um pouco de morte quando se ensina filosofia, algo de liberdade e de controle, de cuidado e sua ausência, de emancipação e embrutecimento”,

escreve Kohan (2009, p. 11). Não que as experiências desenvolvidas por Olarieta (2017) tenham sido construídas sobre a filosofia, mas as práticas como experiência não estão livres desses paradoxos que Kohan (2009) menciona no trabalho com dimensões filosóficas.

Essa forma de viver o ato de perguntar na escola pública dialoga com o que sugere Larrosa (2014; 2017) a respeito dessa atividade em contexto de ensino. Pensamentos ainda não pensados em educação pressupõem tanto o seu conteúdo quanto as formas de pensá-lo. É nesse aspecto que o não pensado indica ao menos duas coisas: a) o que ainda não foi considerado em ambiente escolar como ensino e b) pensar o já pensado, porém diferentemente. A não antecipação do objeto do pensamento significa dizer que pensar não é um cardápio que está a postos para ser escolhido, mas um acontecimento sempre inédito.

Os paradoxos que se colocam na atividade filosófica, à medida que o ato de pensar seja uma experiência, uma vez que questionam não somente os saberes já conhecidos, mas a maneira como eles continuam se adaptando às lógicas de conhecer e direcionam a reflexão em torno da infância como a radicalidade da existência humana, fazem-se necessários. Pensar “a partir” de uma experiência não é, no trabalho de Olarieta (2017), objetivo ou objetificação, mas diferença. Por isso o diálogo com crianças, através dela, radicaliza as intenções educacionais: “[...] como pedagogos, como pessoas que conhecemos as crianças e a educação – reduzamos a infância a algo que, de antemão, já sabemos o que é, o que quer ou do que necessita” (LARROSA, 2017, p. 235).

Essas reflexões estão no núcleo das práticas desenvolvidas por Olarieta (2017), através do projeto “Em Caxias, a filosofia en-caixa?” em uma escola pública de Duque de Caxias/RJ. Olarieta (2017) vivencia, com estudantes e educadores/as, a dificuldade que é dialogar na escola pública, fora do cronograma oficial, com uma turma da primeira etapa do Ensino Fundamental, o que também evidencia a necessidade de insistir na presença do diálogo reflexivo com elas nesse espaço e no tempo que “sobra”. Esse tipo de dificuldade institucional acaba por esclarecer o que o estudo não busca: “[...] não nos propomos tirar da experiência conclusões gerais que permitam extrair regras ou conhecimentos aplicáveis a outras práticas educativas nem, muito menos, detectar e resolver algum problema nesse campo” (OLARIETA, 2017, p. 31).

Desde 2008, esse projeto acontece em duas escolas de Duque de Caxias/RJ, porém, apenas em 2010, Olarieta (2017) passa a se ocupar das atividades desenvolvidas pelo projeto como inspiração de pesquisa no doutorado através do Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ. Como filosofia não é uma matéria que compõe o currículo do ensino fundamental no Brasil e nem nesse município, as experiências dependiam de um tempo disponível tanto pela

falta de educadores/as em algumas matérias quanto pelos dias em que esses professores/as faltassem ou ainda que disponibilizassem um tempo para as atividades do projeto. Outrossim, havia dificuldades claras que poderiam suprimir a tentativa de filosofar na escola pública desse município e, com isso, as atividades do projeto já entraram na escola como um tempo fora de seu tempo oficial.

O trabalho em escola pública na baixada fluminense tem prática dialógica com pré-adolescentes, registradas em *Gestos de escrita* (OLAERIETA, 2017), no qual não importa tanto *o que é pensado*, porém *como é e para quê é pensado*, o que o grupo elege como importante. Nesse aspecto, não importam os efeitos enquanto um resultado previamente elaborado, mas o que acontece entre os participantes ao longo das práticas.

As dificuldades iniciais, encontradas pelo projeto, também mostram efeitos positivos nas crianças durante as aulas com a suas professoras. Desse modo, a experiência de pensar com o projeto acabou revelando posturas das crianças que despertam a curiosidade em alguns professores. Olarieta (2017, p. 67-68) relata a feliz surpresa de uma professora de língua portuguesa, Edna Olímpia da Cunha, com a postura incomum de algumas crianças: “[...] foi graças à sua curiosidade que pudemos continuar. Ela, fora do seu horário de trabalho, começou a participar dos encontros com um grupo de seus alunos”.

Todo esse relato é para mostrar, mais do que as dificuldades da filosofia para se “emcaixar” em Caxias, a força permanente das pessoas envolvidas para manter esse tempo do filosofar. Não se pode negar que circunstâncias adversas produzem um certo desgaste, mas essa força capaz de inventar, de dar existência ao que parecia que não era pra ser, também deixa marcas, imprime um certo sabor inaugural que, de alguma forma, configura um tempo e um espaço e compele estar à altura desse convite (OLARIETA, 2017, p. 68, aspas da autora).

Mais do que evidenciar as dificuldades objetivas, a autora reconhece o esforço dessa professora e de outras pessoas envolvidas para se colocar numa outra posição, até mesmo fora da sua obrigação na condição de educadora, no sentido de contribuir com o que parecia fazer bem aos seus alunos. Inicialmente, o trabalho de pesquisa que culminou em *Gestos de escrita* (OLARIETA, 2017, p. 68) fez com que a autora afirmasse o seguinte: “[...] teria como foco a escrita a partir de cadernos que tínhamos confeccionado no ano anterior (ou de outros novos, se aqueles já não estavam em poder dos então adolescentes.” Aqui se encontra, então, a curiosidade que é pensar quando se pensa com crianças (no caso dessa pesquisa com pré-adolescentes) de escolas públicas. A autora tencionava pensar o ato de pensar e registrar o

pensado com crianças, propondo às crianças pensar "se escrever é um dever". Como a "metodologia" do projeto é aberta, a intenção inicial acabou precisando ser redirecionada.

Um paradoxo se instala devido ao que levantam os alunos, "a partir" dessa curiosidade, com a qual escrever na escola se torna um dever quando a professora pede para que os alunos respondam uma atividade de acordo com o texto "x". A discussão chegou num ponto em que todos concordaram com um aluno que "no dever" ou atividade da escola tem sempre alguém dizendo o que e como se deve escrever. No caso de escrever um livro, exemplo dado por um deles, "[...] ninguém diz o que você tem que fazer, você escreve o que você quiser" (Apud: OLARIETA, 2017, p. 69).

Essa boa reflexão identificava que na escola a escrita tinha mais relação com dever/obrigação/imposição do que com a escrita de um livro, onde, segundo os alunos, "você escreve o que quiser", bem como o fato de muitos terem perdido os cadernos do ano anterior e "[...] com exceção de Matheus Araújo, não tinha visto ninguém escrever neles por vontade própria" (OLARIETA, 2017, p. 69) – a ideia de escrita como experiência parecia não encontrar lugar. Esperava a autora que essas reflexões fossem registradas por esses educandos em cadernos preparados por ela, não como imposição, mas como uma necessidade deles.

Abandonada essa ideia, a autora sugeriu a criação de um dicionário filosófico devido a um outro posicionamento do estudo o qual foi "[...] ir acompanhando o que o grupo ia sinalizando como a sua necessidade, queria deixar que os temas a abordar juntos fossem se impondo a partir da própria discussão" (OLARIETA, 2017, p. 75).

As dificuldades iam exigindo mudanças, adaptações, releituras a respeito do conteúdo das atividades reflexivas com os alunos: "[...] se dali surgissem textos potentes, próprios e conseguíssemos falar sobre eles e partir deles, seria um ganho" (OLARIETA, 2017, p. 75-76). A criação do dicionário filosófico ocorreu a partir de palavras já existentes nos cadernos em anos anteriores e outras foram pensadas seguindo a sequência das letras do alfabeto. Eis algumas: amor, bizarro, concretização, céu, diabo, imaginação, infelicidade, poder, palavra, sabedoria, solidão, sofrimento, questionar, liberdade, entre outras<sup>42</sup>. No entanto, outra dificuldade surgiu devido a uma solicitação da escola de envolver outros alunos que não faziam parte do projeto desde 2008, o que, conforme registro, dificultou o desenvolvimento das atividades, porque alguns alunos "[...] claramente não queriam estar lá. Isso se tornou evidente rapidamente. As dificuldades que já tinha para coordenar cresceram" (ibidem, p. 76).

---

<sup>42</sup> Não há registro nesse estudo de como as atividades chegaram a essas palavras.

Esse estudo representa gestos, como tentativas de criar condições para experiências com a escrita, de ocupar o tempo e o espaço da escola o mais próximo da dialogicidade, por isso, embora haja os vai-e-vem nítidos no estudo e/ou a imprecisão do “conteúdo”, ocorre o apego aos inícios. Nota-se que é um trabalho composto pelo desejo de criar condições materiais e reflexivas para experienciar o ato de pensar filosófico. Os gestos de linguagem, escrita e expressão da vontade criadora, presentes nesse estudo, dizem que, para filosofar na escola como experiência, não há um conteúdo específico, bem como insistir numa abordagem que seja autoritária já não oportunizaria o ato de pensar na escola como experiência.

*Gestos de escrita* (OLARIETA, 2017) é o cuidado com o tempo e o espaço de que a escola dispõe, bem como renunciar às primeiras intenções quando elas encontram incompatibilidade com as condições do estudo. O ato de perguntar, a criação de condições para o exercício da curiosidade, a disposição física e mental para engajar-se no ato de pensar ficam evidentes. A pergunta “o que é filosofia?” feita por um aluno, que desejava que o projeto tivesse continuidade na escola, é a expressão de que o conteúdo desse tipo de prática também tem origem no acaso, naquilo que a atividade provoca sem que tenha sido estabelecido antecipadamente. A pergunta pelo sentido da filosofia (OLARIETA, 2012, p. 93) é buscar não somente compreender o que é filosofia, mas dar sentido àquilo que se faz. Parar o tempo da escola e entrar no tempo da filosofia como experiência, mesmo dentro do tempo e espaço disponibilizado pela escola, já é uma curiosidade que pode ser pensada como um conteúdo da atividade filosófica.

O estudo de Olarieta (2017) muito mais do que pretender dar conta, inclusive das dificuldades que o estudo teve, é um convite para cuidar do tempo e espaço da escola para acolher o ato de pensar como experiência. Outrossim, é mais importante como e para que se pensa na escola do que o conteúdo: “[...] a filosofia se faz com perguntas, se faz conversando e se faz com outros, com muitos” (OLARIETA, 2017, p. 41).

Destas observações, Olarieta (2012, p. 93) destaca o que é pesquisar “a partir” de uma experiência de filosofia na escola:

Consideramos que é principalmente do tempo que se deve cuidar, se pretendemos embarcar na experiência coletiva de pensar. Mais precisamente desse tempo que não se mede. Cuidar do tempo, ou melhor, das condições para esperar que esse tempo irrompa. Cuidar desse tempo e desse lugar onde nascem as ideias que não têm compromisso com o resultado predeterminado, que não respondem a interesses práticos ou a um futuro previsto, pré visualizado. Não cuidar do conteúdo das ideias; esse pode mudar. Cuidar, precisamente, do lugar e do tempo onde nascem as ideias, o lugar e o tempo que lhes permite transformar-se. Cuidar desse momento em que o extraordinário pode ser comum, e o comum pode tornar-se extraordinário (como nos

sonhos, como no brincar). Cuidar da obstinação dessa curiosidade que nos permite extraviar-nos, afastar-nos do que já sabemos.

Desse entendimento da atividade filosófica na escola pública, observamos que é caro à prática o cuidar do lugar e do tempo (em que ideias e pensamentos nascem), e não de assegurar que o conhecimento, já conhecido, chegue até os alunos, cuja preocupação não deve ser com o cuidado do conteúdo, mas com o cuidado daquilo que é importante: o tempo e espaços da escola pública, a qualidade das relações entre professores/as e crianças. *Gestos de escrita* (OLARIETA, 2017) é uma reivindicação ao cuidado com essa escola e com as pessoas que habitam esse tempo e espaço.

Assim como *Gestos de escrita* (OLARIETA, 2017), outros trabalhos confiam nas crianças de escolas públicas como interlocutoras de experiências filosóficas através de uma certa maneira de se relacionar com o ato de pensar. Evidencia-se, através desse tipo de trabalho, a mudança de atitude prática e perspectivas teóricas de professores/as quando entram em contato com essa forma de vivenciar o educativo na escola. Ademais, a confiança dos estudantes participantes é revelada através do seu envolvimento delas nas atividades propostas, porque passam a se sentir coautoras e não somente receptoras dos saberes compartilhados pela própria professora ou por quem media as atividades.

O que essa reflexão a respeito desse modo de filosofar na escola pública diz sobre a própria filosofia? Fazer filosofia não é somente a solidão de um corpo diante de textos, ou de uma conversa informal através de redes de bate-papos pela internet<sup>43</sup>, porém é, inclusive, a reunião de pessoas dispostas a pensar em conjunto dentro de um espaço físico que é comum a todos.

Em virtude dessa configuração da prática filosófica, filosofia com crianças em escola pública de Duque de Caxias/RJ como experiência tem um compromisso que, segundo Olarieta (2017, p. 61) “[...] não será com determinados resultados que se pretendem conseguir, mas com o dispor-se a entrar nesse tempo, que é também uma certa forma de entrar em relação com o caminho”.

## **2.6 Filosofia com crianças: cenas de experiências em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (ARGENTINA): do comum ao que difere**

---

<sup>43</sup> Conforme o registro de Olarieta (2017), uma criança sugere que o grupo possa fazer o que fazem nos encontros na escola, através do bate-papo do MSN, programa de mensagens instantâneas criado pela Microsoft Corporation. O serviço chegou ao público em 1999 e encerrado em 2013.

[...] “como fazer filosofia com crianças?” Uma experiência-filosofia pensada para as crianças, mas que de forma tácita abre outros inícios e quebra barreiras, desmistifica mitos sobre ela mesma, e reelabora em nós a relação com a própria filosofia [...] (CIRINO, 2016, p. 143).

Relacionar-se de outra forma, tanto com o conhecimento educacional quanto com o espaço escolar, indica a posição política e educacional de educadoras que buscam pensar na escola pelos inícios, objetivando não entender ou resolver problemas educacionais, todavia criar condições práticas e reflexivas que possibilitem dialogar na escola com espírito aberto. A infância (ou as crianças) e a filosofia como experiências têm sido, para algumas educadoras envolvidas com esse projeto, uma motivação para inventar outras formas de ser na escola e na Educação institucional.

O que está presente em *Filosofia com crianças: cenas de experiências em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (ARGENTINA)* (CIRINO, 2016) é um conjunto de práticas que aconteceram de 2013 a 2015, dentro do que a autora chama de *cenários* e *cenas* resultante de três contextos geográficos e culturais em que suas reflexões se inserem e que corroboram o tom apaixonado das suas reflexões. Ao longo do texto, encontramos práticas que procuram desviar-se de qualquer pretensão formadora como um modelo, por isso, logo no início do texto, assume a posição de se “[...] deixar conduzir pelo risco da experiência” (CIRINO, 2016, p. 19), o risco já exemplificado através do trabalho de Olarieta (2017). Por outro lado, a respeito da pesquisa em educação concebida pelo educador belga Jean Masschelein, Cirino (2016, p.166) diz o seguinte sobre sua pesquisa: “[...] podemos considerar que essa pesquisa insere-se no contexto de uma pesquisa educacional que revela uma intensa relação entre filosofia e educação sendo, no processo, para mim, uma experiência de formação/transformação.”

A respeito desses cenários e cenas, escreve a autora que são espaços que a convidam “[...] a pensar sobre a infância, a experiência, a prática de filosofia com crianças e a relação ensinar e aprender” (CIRINO, 2016, p. 30). Esses cenários e intenções onde a autora participou das experiências são, para ela, convites para pensar *sobre*<sup>44</sup> a infância, a experiência, reflexões que contribuem para a formação de educadores/as:

Quanto à temática da relação aprender e ensinar, a qual *atravessa* todos os *cenários* e *cenas* dessa pesquisa, a mesma vai se reelaborando dentro desses espaços, quebrando a hierarquia tradicionalmente instalada entre alunos/as e professores/as, se reinventando pela força das infâncias de crianças e adultos presentes na experiência de *fazer* filosofia com crianças. Nessa relação entre crianças e adultos se revelam *gestos* diários de confiança, de afetos, de buscas corajosas para legitimar um espaço para o pensamento dentro da escola pública. Paradoxalmente, também nesse espaço

---

<sup>44</sup> Está em itálico porque é a palavra que a autora usa para compreender seu problema de pesquisa.

de relações, enfrentam-se, diariamente, rupturas e resistências (CIRINO, 2016, p. 167, *itálicos da autora*).

Essa posição epistemológica assumida pela autora encontra fundamento na concepção de *experiência* presente em vários textos de Jorge Larrosa (2014). Com isso, Cirino (2016) procura outros caminhos para o trabalho que faz e participa com crianças e educadores/as em escola pública de Caicó/RN, Duque de Caxias/RJ e La Plata/ARG: “[...] a pesquisa é realizada *a partir* da experiência vivida [...] de forma íntima [...] de minha própria vida de ser e estar com outros, captar a singularidade da experiência vivenciada” (ibidem, p. 20, *grifos da autora*). É principalmente essa forma apaixonada de se relacionar com as atividades nas escolas que é inspiradora no trabalho de Cirino (2016, p. 20), que leva à compreensão do seu problema fundamental: pensar no que pode haver “[...] na relação de aprender e ensinar filosofia com crianças em escolas públicas”.

Cirino (2016) é professora na Universidade do Estado do Rio do Norte (UERN), atua na formação de professores/as no curso de Graduação em filosofia e no Mestrado Profissional em filosofia. Seu interesse pela temática filosofia com crianças aconteceu a partir de 2008<sup>45</sup>, através do convite de alguns estudantes da graduação em filosofia de estudar a temática de modo a contribuir para a sua formação docente. Cirino (2016) conta que até esse momento não tinha conhecimento sobre essa temática, mas submeteu o projeto *Filosofia na infância: identificando desafios – construindo possibilidades* na UERN, que resultou no quantitativo de quarenta e sete participantes entre estudantes e pessoas da comunidade, tanto do curso de filosofia quanto da pedagogia.

Desde a primeira intenção dos/as estudantes nessa temática, Cirino (2016, p. 31) percebeu que havia interesse pela formação docente e não na vivência propriamente da filosofia com crianças. Em referência a isso, escreve: “Analisando essas inscrições, percebo que, predominantemente, as motivações iniciais ali registradas, se referem a aspectos formativos e a busca de conhecimento que possam trazer contribuições para a prática de sala de aula com crianças”.

Isso corrobora a compreensão da filosofia como uma inspiração do trabalho pedagógico, portanto, em que a filosofia poderia ajudá-los na construção dos planejamentos para suas práticas em sala de aula. Logo, o interesse pela prática filosófica com crianças estava em como isso poderia ser capaz de contribuir com a formação de educadores/as, e não na relação mesma entre uma prática filosófica com crianças.

---

<sup>45</sup> O grupo teve fim em 2010 com o quantitativo de 15 integrantes.



Cirino (2016) relata que os primeiros estudos do grupo sobre a temática filosofia com crianças partiram de textos de Matthew Lipman, entretanto o grupo não teve acesso às suas novelas. Foi em *Filosofia: fundamentos e métodos* de Marcos Antônio Lorieri que o grupo encontrou um ponto de partida para iniciar os seus trabalhos com essa temática e, com isso, uma indicação de como seria constituído o espírito dessas práticas:

Em Lorieri (2002) encontramos amparo quando nos indica que um conteúdo de filosofia pode ser trabalhado em forma de perguntas para as quais são diversas as respostas ou até nem são possíveis respostas, mas estão permanentemente sendo examinadas, discutidas e refletidas (CIRINO, 2016, p. 33).

Dessas leituras, o grupo criou um planejamento para a realização das atividades que contava com o objetivo das práticas, as intenções e os materiais usados: “[...] poderia ser um texto literário, uma poesia, uma música ou fato do cotidiano considerado com potência para provocar a discussão com as crianças” (CIRINO, 2016, p. 33), isto é, provocar nas crianças a disposição para o diálogo, a troca de ideias, ajudá-las a pensar sobre situações propostas, bem como relacioná-las com fatos de suas vidas cotidianas. Com isso, durante as atividades com as crianças, as intervenções desencadeadoras de que fala a autora são feitas através dos recursos mencionados e alguns temas próprios da filosofia<sup>46</sup>. Após alguns estudos, o grupo inicia os trabalhos em uma escola pública de Caicó/RN.

Embora houvesse a disposição dos/as educadores/as e educandos para entrar na experiência (a que compartilha ao longo do texto), a autora pontua que o grupo ainda estava dentro de uma lógica curricular que utilizava a pergunta como princípio de verificação do que as crianças sabiam ou ainda da sua capacidade de elaborar bem ou mal as respostas, bem como do controle disciplinar. Escreve Cirino (2016, p. 35, *itálico da autora*): “Ao voltar a esse *cenário* e refletir sobre ele, percebo que nos acompanha muito fortemente a preocupação com estratégias para o controle, a disciplinarização das crianças no espaço escolar [...]”.

É fundamental destacar as mudanças que os/as educadores/as perceberam em si mesmos mostradas em depoimentos, em relação às suas práticas de antes do projeto em escola de Caicó/RN. Nesse aspecto, a compreensão entre aprender e ensinar havia sido modificada pelas práticas e reflexões entre os integrantes. Pelos depoimentos, destaca-se a surpresa positiva do grupo com o fato de que as crianças poderiam pensar perguntando. Sobre essa mudança no modo de enxergar as crianças em contexto escolar, a autora observa que “[...] a aproximação entre a filosofia e a infância apontava para o início de uma oportunidade de despertar para outras

---

<sup>46</sup> Os temas filosóficos a que se refere não são identificados na pesquisa.

maneiras de ser e estar na relação de aprender e ensinar na escola [...]” (CIRINO, 2016, p. 37). E mais: “de ver a criança e outras formas de com ela se relacionar [...]” (ibidem, p. 37). Por conseguinte, a mudança significativa, observada a partir deste apontamento, é que, após a prática na escola pública, os integrantes passaram a olhar as crianças como pessoas com capacidade para pensar e desenvolver reflexão.

Com o término do projeto nas escolas, Cirino (2016) relata que havia o interesse dos estudantes de continuarem refletindo sobre a temática, o que resultou no projeto *Filosofia na infância: perspectivas para o debate* (2011-2012). Após vivenciar esse tipo de atividade em uma escola pública de Caicó/RN com estudantes de graduação, Cirino (2016) submete um projeto para a seleção de doutorado, pleiteando uma vaga para orientação com o Prof. Walter Omar Kohan no Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ.

O título do seu projeto elucidava as influências teóricas e práticas no trabalho que desenvolvia com estudantes de graduação: “Comunidades de investigação: estratégia metodológica para o desenvolvimento do pensar bem no cotidiano de escolas infantis no município de Caicó-RN”. Entretanto, após a aprovação desse projeto, o trabalho de Cirino (2016) a respeito dessa temática sofreu mudanças significativas no horizonte do trabalho que vinha elaborando, a partir do projeto “Em Caxias, a filosofia en-caixa?<sup>47</sup>”, as quais ficam evidentes através das práticas com as quais compartilhou em escola pública de Duque de Caxias/RJ e La Plata/ARG.

Entre 2013 e 2015, Cirino (2016) participou de duas experiências de filosofia com crianças que diferem entre si em alguns aspectos, bem como das que vivenciara em Caicó/RN. A autora passou a participar de atividades pensadas por educadores/as e crianças que se propunham “[...] a pensar sobre a experiência do pensar filosófico *a partir* do contexto real da própria experiência de pesquisa vivenciada [...] em diferentes espaços geográficos e com muitos outros sujeitos: crianças, professores/as, alunos/as [...]” (CIRINO, 2016, p. 20, grifos da autora).

As vivências ocorridas, entre 2013 e 2015, aconteceram em duas escolas municipais localizadas em Duque de Caxias/RJ: Joaquim da Silva Peçanha e Pedro Rodrigues do Carmo, e, em um curto período de três meses – 2014 –, em uma escola argentina, localizada na província La Plata. Foi durante as atividades que aconteceram nessas escolas que a autora pôde refletir sobre a prática filosofia para crianças que vinha se envolvendo com estudantes de graduação, bem como de que maneira essa prática modificou o *fazer* das professoras em sala de aula.

---

<sup>47</sup> Entre 2013 e 2015, além da Profa. Vanise de Cássia de Araújo Dutra Gomes, coordenava o projeto “Em Caxias, a filosofia en-caixa?” a Profa. Adelaide Corrêa Léo.

Assim como em Caicó/RN, os elementos usados nas atividades de filosofia com crianças, tanto na Joaquim da Silva Peçanha quanto na Pedro Rodrigues do Carmo, são diversos. Poderiam ser livros de literatura, músicas, frases, a linguagem oral, alguma pergunta que poderia surgir feita por qualquer pessoa durante as atividades, desde que as perguntas fossem o elemento principal. Sobre a concepção de que, nas experiências com crianças, qualquer um pode pensar, falar ou intervir, Cirino (2016) destaca que a noção de igualdade assumida pelo projeto sofre influência de *O Mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2013) de Jacques Rancière, a qual é fundamental para o andamento das experiências com as quais todos os envolvidos entram em relação.

Nesse texto, Rancière (2013) parte do princípio de que a inteligência está em tudo e, se assim procede, não existe uma faculdade intelectual que possa ser dividida por funções como uma inteligência que transcreve uma que sentencia e outra que compreende. Para ele, o fundamental é o olhar e o dizer atentos sobre tudo, especialmente diante do que desconhece. O pressuposto de que há igualdade das inteligências e que se manifestam na relação entre os participantes das atividades de filosofia em Duque de Caxias/RJ, na qual Cirino (2016) observou estar presente, acentua o fato de que existe desigualdade como diferença na forma de manifestação das inteligências (compartilhadas entre crianças e professores/as), mas não hierarquia delas entre eles.

Destacamos um trecho do *Mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2013) por elucidar a ideia de igualdade na realização das atividades de filosofia em Duque de Caxias/RJ, que é mencionada logo no início das descrições das atividades no projeto “Em Caxias, a filosofia en-caixa?” por Cirino (2016):

[...] não há hierarquia de *capacidade intelectual*. É a tomada de consciência dessa desigualdade de *natureza* que se chama emancipação, e que abre o caminho para toda a aventura no país do saber. Pois se trata de ousar se aventurar, e não de aprender mais ou menos bem, ou mais ou menos rápido. O ‘método Jacotot’ não é melhor, é diferente. Por isso os procedimentos colocados em prática importam pouco, neles mesmos (RANCIÈRE, 2013, p. 49, itálicos do autor).

Apesar de as noções *igualdade* e *emancipação*, apresentadas por Rancière (2013), serem problemáticas no tecido da educação básica brasileira, observa-se que o exercício dessas noções mexe com a autoestima dos seus participantes, uma vez que criam a atmosfera de que todos possuem capacidade de pensar, propor, sugerir, discordar e movimentar-se sem os controles costumeiros das atividades comuns do currículo escolar. Dessa maneira, devido à compreensão de igualdade a partir de Rancière (2013), como motor de práticas filosóficas, é possível inferir

que todos são convidados a saberem que sabem alguma coisa. Nas palavras de Rancière (2013, p. 50), “[...] há sempre alguma coisa que o ignorante sabe e que pode servir de termo de comparação, ao qual é possível relacionar uma coisa nova a ser conhecida”.

Conforme apresenta Cirino (2016), não havia nenhum conteúdo ou temas específicos que fossem usados nas atividades com as crianças em Duque de Caxias/RJ. Os temas poderiam surgir durante as atividades e serem considerados pelo grupo como material filosófico. Dessa maneira, concluídos de que não havia temas específicos a serem discutidos, as inspirações poderiam ser um sentimento como o amor ou alguma curiosidade encontrada em livros de literatura que o grupo considerasse interessante discutir, inclusive na forma de as crianças se relacionarem com atividades relativas às músicas durante uma atividade com a Profa. Neila Ruiz<sup>48</sup>, por exemplo. Nesse sentido, as atividades das quais Cirino (2016) participou, tanto ocorriam dentro das escolas e em sala própria para essa atividade quanto na UERJ; geralmente todos se organizavam em um círculo e as atividades eram sempre mediadas pelas professoras de modo que garantisse a fala e a escuta dos/as envolvidos/as.

Em razão das práticas vivenciadas por Cirino (2016, p. 123) nesse projeto, e as elaborações feitas pelo coordenador do Núcleo acerca do trabalho nas escolas mencionadas, ela conclui que “[...] as experiências de filosofia com crianças têm, também, algo do improvisado, não no sentido de que não se sabe nada ou que não se pensou algo para propor naquele momento, mas no sentido de que o pensar infantil é imprevisível, irrompe o espaço...”.

A respeito das condutas/sentimentos apontados pela autora em relação às práticas, entende-se a disposição dos participantes em usufruir de recursos, tanto através de materiais concretos quanto sutis, para compartilharem suas impressões a partir de uma inspiração proposta. Desse modo, a abertura ao diálogo, como exemplo do improvisado, diz respeito à disposição para possibilidades reflexivas que possam advir de qualquer participante. Isso deixa espaço para idas e vindas de impressões que podem ser particulares, porém que acabam sendo de todos quando partilhadas. Por conseguinte, as crianças e educadores/as, quando abertas aos materiais dispostos, podem criar condições no trabalho de filosofia com crianças “[...] de uma escola de uma comunidade extremamente carente” (KOHAN, 2012, p. 15).

Quanto à participação nas experiências desenvolvidas na escola Joaquín V. Gonzáles, em La Plata, são parte de um projeto de extensão “Filosofia con niños em la Escuela Graduada: un proyecto de práctica filosófica em la educación” coordenado pela Profa. Laura Agratti. Nas

---

<sup>48</sup> Nesse período, orientanda de doutorado do Prof. Walter Omar Kohan, que na época buscou relacionar, junto às crianças do projeto, música e filosofia.

“clases de filosofia”<sup>49</sup>, assim como as descritas em Caicó/RN e no Rio de Janeiro-RJ, não havia conteúdos definidos para o trabalho com crianças, e sim uma disposição entre professores/as e crianças para o diálogo, cujo elemento principal também eram as perguntas colocadas tanto pelas professoras quanto pelas crianças.

A prática de filosofia com crianças da escola graduada em La Plata/ARG não tem manual ou um currículo pré-estabelecido, mas pode ser sentida na postura das docentes que dela participam, essas criam uma dinâmica de trabalho que considera os interesses das crianças e, especialmente, tem por base o princípio da igualdade das inteligências, da reflexão e do pensamento que problematiza através de perguntas [...] (CIRINO, 2016, p. 71).

Nessa escola argentina, observamos pelos relatos que a prática e a compreensão do trabalho de filosofia com crianças são semelhantes ao que é feito em escolas cariocas. Dessa forma, as crianças “[...] sentam-se em círculos ou quando não, permanecem em carteiras enfileiradas e se dispõem a um tempo para pensar, fazer perguntas, para se conhecerem melhor ou para terem um ‘tempo com o silêncio’” (CIRINO, 2016, p. 67). Os materiais, usados para registros das atividades por parte das crianças, são registrados através de palavras, desenhos, registros no quadro, caderno e oralmente. Todavia, diferente das atividades relatadas nas escolas de Duque de Caxias/RJ, as crianças da escola *Graduada* faziam registros em seus cadernos e, segundo Cirino (2016, p. 72), levavam algumas tarefas para continuar pensando e pesquisando em casa. Isso mostra que as atividades nessa escola prezavam pela escrita do que era pensado e do que poderia ser pensado pelas crianças após as vivências, estendendo, portanto, as reflexões para a casa delas.

Nessa escola, uma das questões registradas por Cirino (2016) tem a pergunta “o que é a filosofia?”, um convite para pensar. Um registro mostra uma definição feita por uma criança que responde o seguinte: “Para mim, a filosofia é exigente, é uma pergunta! As perguntas da filosofia que nunca terminam, é uma caverna de perguntas! As perguntas da filosofia são como um trem, vagões de trem que te levam a outros lugares” (Apud, CIRINO, 2016, p. 71).

Essa definição é interessante, uma vez que não desvincula a atividade filosófica da pergunta. Do mesmo modo, as perguntas podem levar quem pergunta para outras perguntas. Talvez seja por isso que, em filosofia, é improvável que quem entre nela deixe de perguntar, de viajar, de contribuir para criar possibilidades para pensar. Conforme a resposta de uma criança a respeito da pergunta “o que é a filosofia?”, temos a sinalização do tipo de filosofia que crianças entram em contato na escola argentina: as perguntas em filosofia não têm fim, porque

---

<sup>49</sup> Segundo Cirino (2016, p. 67) é o modo como as crianças denominam o que fazem.

há sempre uma viagem para ser feita, é o que desenvolve uma das crianças. Diante dessa reflexão, é curioso que uma criança construiu essa reflexão, não a partir de um conjunto de fundamentos teóricos baseados em conteúdo simplesmente, mas de um conjunto de vivências filosóficas construídas com outras crianças e professores/as em um espaço formal de ensino.

Na escola *Graduada*, há algo curioso no modo de tratamento que as crianças dão às questões que compartilham: além da disposição para as perguntas e para perguntar, elas buscam responder, como vemos nas outras atividades relatadas, o que evidencia que a atividade filosófica com crianças também diz respeito a saber sobre o que pergunta, mas, para que isso seja possível, perguntar sobre as perguntas é essencial. Nesse sentido, sobre a peculiar disposição das crianças dessa escola, corroboro a autora, pois pude participar de um momento com algumas crianças dessa escola em 2017 por ocasião de um encontro na Universidade Nacional de San Martín/ARG. Sobre a logística das atividades nessa escola, observei que as crianças se encaminharam para a sala onde eu estava, sentaram em cadeiras e, em forma de círculo, pareciam curiosas com a minha presença, porém não intimidadas ou envergonhadas. Na ocasião, a professora Laura Agratti, coordenadora do projeto nessa escola, mediou o momento e, de uma maneira diferente de outras vivências de que participei, as crianças se mostravam muito falantes, perguntadoras e, por isso, dispostas a perguntar, a responder, a sugerir etc.; a organização dos pensamentos compartilhados por elas era bastante “estruturada” para crianças entre sete e oito anos, diferente das que encontrei nas escolas públicas brasileiras com as quais eu convivi.

As observações de Cirino (2016) quanto às práticas que vivenciei, apresentam algumas especificidades a respeito das semelhanças e diferenças no trabalho de filosofia com crianças tanto em Caicó/RN, no projeto em “Em Caxias, a filosofia en-caixa?” em Duque de Caxias/RJ quanto no “Filosofia com niños em la Escuela Graduada: un proyecto de práctica filosófica em la educación” em La Plata-ARG. A autora lista algumas observações que a ajudaram a revisar como coordenadora do projeto de filosofia para crianças em Caicó/RN e princípios para a formação de professores/as. Escrevo abaixo algumas das observações pela relevância e contribuição para compreender como as atividades com crianças foram feitas e o que as moveu.

A respeito das atividades em Caicó/RN, são destacados os seguintes aspectos:

[...] fundamentos teóricos, predominantemente baseados nas perspectivas e estratégias adotadas por Lipman, esse aspecto cria uma distância entre os outros dois cenários no sentido de que neles, embora se mantenham alguns elementos da perspectiva de Lipman, a base teórica é variada e com abertura para outras fontes [...] Em Caicó-RN, na busca de exercitar com as crianças as habilidades de pensamento; é, sem dúvida, o espaço experimentado onde é maior a influência de Lipman. [...] temas filosóficos

trabalhados através de literatura infantil. [...] histórias, contos, poesias, perguntas, [...] aproximam-se dos dois outros cenários investigados. [...] predominância de investimento maior na formação dos adultos que iriam, posteriormente, atuar com as crianças, em detrimento das práticas com crianças. [...] o trabalho em Caicó-RN se concentra, quase exclusivamente, na formação docente. [...] abertura dos espaços escolares públicos, da comunidade e das crianças em relação às possibilidades da presença da filosofia. [...] espaço de iniciação científica e produção de trabalhos de conclusão de cursos nas áreas de filosofia e educação [...] (CIRINO, 2016, p. 169).

O trabalho feito pela autora com estudantes de graduação em Caicó/RN, como dissemos, tem inspiração inicial na proposta de Matthew Lipman e depois de Lorigieri. Nesse aspecto, a busca por “estratégias”, “exercitar habilidades de pensamento” e a preocupação centrada muito mais na formação de professores/as do que na própria atividade com crianças, pela tentativa de trabalhar os conteúdos das matérias escolares diferentemente, pareciam reforçar o *modus operandi* do qual desejavam se desvincular, ou seja, uma vez que o projeto se tratava de “fazer filosofia” com crianças, as perguntas foram veículos pouco explorados num primeiro momento. Entretanto, essa proposta de trabalho acabou distanciando esse projeto da proposta pedagógica que Cirino (2016) acabou encontrando e incorporando durante a pesquisa do seu doutoramento.

Já durante as atividades de que a autora participou, em escolas públicas de Duque de Caxias/RJ, ela relata o seguinte:

[...] ficou evidente, especialmente, o aspecto de abertura, liberdade e respeito presentes tanto nas discussões teóricas nos seminários de pesquisa do NEFI/UERJ quanto nas práticas escolares. [...] um movimento de constante experimentação, eventos acadêmicos, espaços de formação, dentro e fora das escolas [...]; é perceptível também a riqueza de possibilidades de materiais pedagógicos; [...] a busca constante para provocar o envolvimento dos/as professores/as das escolas nas atividades de formação e de filosofia com crianças, a qual me pareceu obter avanços e recuos, em função do seu caráter experimental; [...] o espaço de filosofia com crianças nas escolas tem se constituído também num espaço de aprimoramento das condições materiais de trabalhos na escola, o que se verifica tanto na construção de espaços específicos para a filosofia na escola quanto na disponibilização de livros, equipamentos mobiliários específicos; [...] a presença constante da pergunta como dispositivo para o exercício da experiência do pensamento, bem como o acolhimento intenso das crianças e adultos à filosofia tanto nas turmas de crianças quanto na educação de jovens e adultos; [...] a presença da filosofia com crianças nas duas escolas em Duque de Caxias/RJ, tem se constituído como um exercício de vontade política por parte dos/as envolvidos/as para sua garantia e conquista de espaços junto aos poderes públicos constituídos, visto que sua oferta não é oficialmente reconhecida no ensino fundamental e na educação de jovens e adultos (CIRINO, 2016, p. 170).

Os destaques apontados sinalizam ao menos três pontos importantes do que ocorre dentro do projeto materializado em escolas públicas de Duque de Caxias/RJ: uma disposição da comunidade escolar para que o projeto aconteça, o que é muito importante para que o projeto não somente permaneça, mas que se consolide e se expanda. Os materiais concretos

disponibilizados pelo projeto, como os descritos pela autora, são fundamentais nesse sentido tanto para o trabalho entre os professores/as e as crianças quanto para o retorno concreto que beneficia a comunidade escolar. Em consequência disso, a escola não se sente somente como um espaço para o uso de pesquisadores/as/, professores/as/ e estudantes universitários, e sim um espaço para trocas em diversos níveis educacionais. Mais do que isso, escola e universidade se aproximam se encontram para ensinar e aprender juntas. Por conseguinte, sem o apoio da comunidade escolar, nenhum projeto na escola pública é possível.

Outra influência significativa para esse trabalho são os constantes seminários que ocorrem no NEFI tanto dentro quanto fora da UERJ, mencionados pela autora. Logo, a reflexão sobre a teoria feita a partir de muitos/as pesquisadores/as tanto do Brasil quanto da América Latina, Europa e Estados Unidos, inspiram teorias e práticas educativas que vêm sendo construídas por seus/suas autores/as. O terceiro aspecto é um dos mais interessantes, é que o projeto “Em Caxias, a filosofia en-caixa?”, não se ocupa apenas de praticar *filosofia com crianças*, mas também com jovens e adultos, como dissemos. Nesse ângulo, mais do que criar um projeto para realização nessas escolas, ele assume um compromisso com a escola pública, de modo que, sob esse aspecto, não deve haver dúvidas de que o projeto trabalha para não deixar ninguém para trás.

Sobre o que resultou dos estudos da autora através das “*clases de filosofia*” em La Plata/ARG,

[...] todas as professoras envolvidas com as atividades de filosofia com crianças têm formação na área. Isto é um diferencial desse projeto em relação às outras *cenias* [...]; [...] fluidez, abertura e riqueza para temas e materiais utilizados [...]; [...] as crianças adotam um caderno específico para registros (escritas, desenhos) do/no espaço da filosofia. Há uma maior preocupação, nesta *cena*, com o registro e a escrita das crianças; [...] a postura de desenvoltura intensa da participação das crianças no espaço da filosofia [...]; [...] a pergunta é uma presença predominante em todas as experiências. Neste aspecto, os três cenários se assemelham; [...] percebemos que há uma vontade/postura política entre a universidade e a administração escolar no sentido de garantir o espaço da filosofia com as crianças na escola. Esse aspecto cria uma maior aproximação entre o cenário platense e o município de Duque de Caxias/RJ. (CIRINO, 2016, p.170-171).

Apesar de as escolas de Duque de Caxias/RJ e a de La Plata/ARG apresentarem práticas semelhantes, a diferença que se sobressai desta, em relação àquelas, é a familiaridade das crianças com esse tipo de abordagem. É notório tanto pelo relato desse estudo quanto no único momento em que eu estive com elas, o engajamento e a organização com que faziam intervenções.



A partir das experiências filosóficas de que Cirino (2016) participou dentro dessas realidades – *cenias*, como a autora nomeia –, observamos a predominância da vontade de professores/as na direção de aproximar-se das crianças de uma maneira menos tecnicista e autoritária e mais criativa e acolhedora, nesses termos, menos burocrática e mais humana. Nessa perspectiva, há também a preocupação de que as reflexões sejam desvinculadas da concepção epistemológica para a qual o conhecimento é instrumento de verificação e comprovação de fenômenos e, portanto, uma lógica individualizada, classificatória e hierarquizada. Ademais, a ausência da concepção da filosofia como uma disciplina escolar ou vinculada a algum conteúdo, qualquer que seja, torna a atividade mais acolhedora e menos temida tanto para as crianças quanto para as educadoras.

Sobre o impacto que esse tipo de atividade causa no modo de professores/as e crianças relacionarem-se tanto com a prática quanto com os participantes, numa atividade em La Plata/ARG, Cirino (2016, p. 157) observa o seguinte: “As crianças, e eu também, percebemos o espaço da filosofia não como um espaço confortável, no qual encontramos as respostas para suas/nossas inquietações, mas um espaço em que podemos nos encontrar e construirmos algo coletivo”.

Essa observação é interessante, porque, como a escola, a filosofia é uma prática tornada vínculo entre os participantes. Portanto, filosofia não é somente uma abstração ou um saber inteligível, distante de quem pensa, ela é um vínculo, pois conecta pessoas, por vezes, diversas, dado o contexto histórico, social, político e econômico de cada pessoa. Por conseguinte, filosofia não é objeto de estudo, e nem objeto de alguém, mas um veículo que circula, que passa entre as pessoas.

Outra observação que fazemos, a partir dos relatos, é que a concepção, segundo a qual as reflexões são construídas por todos, torna a atividade filosófica com crianças em estado de atenção do que está em questão para todos. Isso é, para Cirino (2016, p. 157) e para os participantes, “[...] a experiência do pensamento no espaço da filosofia”. Essa maneira de relacionar o ato de pensar com crianças e educadores/a à filosofia é significativa, porque apresenta a compreensão dessa vivência como algo que desestabiliza as formas comuns de pensar filosófico e aprender e ensinar na escola com crianças, especialmente na realidade do ensino em escolas brasileiras.

A disposição de Cirino (2016) com práticas que perguntam com crianças em três contextos escolares é um exemplo dessa atitude a qual chama de “experiência” que pode ser traduzida como abertura em construir uma pedagogia menos burocrática e mais esperançosa.

Esse posicionamento da autora tem relação com a origem de sua formação. Paulo Freire é lembrado, no final do texto, para elucidar sua maneira de se fazer presença como professora no mundo: “[...] sinto-me aqui fortalecida pelos sentidos atribuídos por Paulo Freire (1996)<sup>50</sup> para a atividade docente, exercida em qualquer área do conhecimento, quando remete essa prática a várias exigências” (CIRINO, 2016, p. 168). As exigências a que se refere estão ligadas à “[...] intervenção no mundo que exige humildade e tolerância, mas também exige alegria e esperança para através do encontro com seres humanos pronunciar e problematizar o mundo” (ibidem).

## 2.7 Em escola pública de Duque de Caxias/RJ: *Dialogar, conversar e experienciar o filosofar na escola pública: encontros e desencontros.*

A escola, a sala de aula, a infância, o ensinar, o aprender, o tempo/espaço 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 nos 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 exercício desta escrita materializa [...] 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 (GOMES, 2017, p. 24).

O que está disposto em *Dialogar, conversar e experienciar o filosofar na escola pública* é o aprofundamento das vivências pedagógicas que estão compartilhadas no texto do mestrado *Filosofia com crianças na escola pública* (2011)<sup>51</sup> da educadora Vanise de Cássia de Araújo Dutra Gomes, coordenadora do projeto em “Caxias, a filosofia en-caixa?” desde 2015. Seus relatos e reflexões através deles procuram apresentar o trabalho que vem desenvolvendo como educadora na escola Joaquim da Silva Peçanha em Duque de Caxias/RJ desde 2008 com a chegada desse projeto, cuja temática é o *diálogo como conversa*.

A noção de diálogo considerada pela autora está vinculada a dois pontos de partida: o “[...] proposto como um dos componentes de uma experiência de pensamento, presente nas orientações do caderno de subsídios para a formação dos professores do projeto” (GOMES, 2017, p. 27)<sup>52</sup> “[...] e o que já temos experimentado no cotidiano da escola” (ibidem). Ou seja,

<sup>50</sup> Se refere à *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (FREIRE, 1996).

<sup>51</sup> Dissertação de mestrado defendida no ProPed em 2011 com a orientação do Prof. Walter Omar Kohan.

<sup>52</sup> Até o momento desta escrita, não tivemos acesso ao documento mencionado pela autora. Contudo, a partir da leitura do seu texto e das práticas que vimos realizar com crianças na escola e durante colóquios feitos pelo NEFI, é suficiente para vários passos que são sugeridos em *A escola pública aposta no pensamento* (2012). Acreditamos que esses passos podem compor esse documento que auxilia na formação de professoras/as do NEFI. A exemplo

para a composição de sua prática, existem algumas orientações “metodológicas” criadas pelo projeto que são acrescidas das ações que desenvolve com crianças, bolsistas, educadores/as nessa escola. Esses aspectos são reforçados no seu estudo de tese no qual a autora busca caracterizar em qual sentido o diálogo é praticado como conversa no contexto das atividades que coordena:

[...] 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 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 (GOMES, 2017, p. 83).

Como conversa, a prática que é atravessada pelo diálogo, não é justificada pela finalidade dela, mas pelo exercício de pensar enquanto conversa a respeito de um tema. Dessa maneira, o diálogo é um veículo filosófico enquanto característica que é parte da atividade filosófica, porém é ressignificado através das práticas pedagógicas da educadora de modo a se aproximar, ela e as crianças, de um exercício coletivo e acolhedor no ato de pensar, o qual exige perguntar e responder. Gomes (2017, p. 27) apresenta nesse estudo como tem se aproximado deste componente do projeto, como ele tem povoado a sua prática:

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 (GOMES, 2017, p. 91, itálicos da autora).

Nesses acenos e do sentido construído pela prática do diálogo como conversa, ela procura problematizar “[...] o ensinar, o aprender, a infância, a filosofia, a relação professor/aluno, o fazer/saber professora” (GOMES, 2017, p. 27). Por conseguinte, as muitas perguntas que faz são movidas por sua prática docente, conforme esclarece, não são “[...] apenas para pensar o diálogo em si, mas as formas de relação que nos propomos viver quando nos encontramos com outros para dialogar na escola” (ibidem, p. 52). Logo, a reunião de práticas e reflexões que a autora compartilha é um esforço em repensar a própria prática elaborada por ela e vivenciada com crianças em escola pública de Duque de Caxias/RJ e pessoas da comunidade. Nessa perspectiva, *Dialogar, conversar e experienciar o filosofar na escola pública: encontros*

---

disso, sobre o elemento *diálogo*, a questão principal do seu texto de doutorado, é sugerido o seguinte: “[...] A discussão filosófica é a terra dos “por quês” e dos “para quês”. A docente não é o centro pelo qual passam todas as questões. Ela propicia uma participação ampla e compartilhada, cuida que a discussão não perca o foco, gera as condições para o diálogo colaborativo. Nesta instância ela tem especial cuidado em considerar que o que está em jogo não são só as ideias, mas também a maneira de as tratar. O conteúdo do que se discute está estreitamente ligado ao modo como se discute [...]” (KOHAN, 2012, p. 21).

*e desencontros* trata-se da narrativa de uma educadora que forma a si mesma e é formada pelos participantes, através do diálogo como conversa na escola onde trabalha, o que denota a relação profunda desse estudo com um caráter formativo de professores/as presente em todo o texto.

Desde as suas primeiras páginas, a professora reforça a mudança na sua relação com a escola e com sua própria prática desde o contato com a proposta de filosofia com crianças elaborada pelo NEFI. Muito semelhante ao que se sobressai na tese de Cirino (2016), no que diz respeito à busca por outro tipo de relação com o aprender e ensinar por parte de professores/as, em Gomes (2017), o caráter formativo de professores/as também se evidencia através dela mesma. Entretanto, diferente do que aparece nas primeiras intenções do projeto de filosofia para crianças em Caicó/RJ, em Duque de Caxias/RJ, o caráter formativo de professor/as está vinculado às experiências de filosofia com crianças, jovens e adultos desde a perspectiva sinalizada durante as atividades de Cirino (2016) com o projeto “Em Caxias, a filosofia en-caixa?”<sup>53</sup>.

Sobre como elabora o “conteúdo” que irá pensar com as crianças, relata que:

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 participantes do projeto. Estes elementos nos ajudam a compor, como 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 a continuar pensando o tema* (GOMES, 2017, p. 71, itálicos da autora).

Essa organização elucidada o tipo de diálogo que a autora procura pensar ao longo do texto, a qual mostra ser uma tentativa de aprender e ensinar na escola fora da lógica que sustenta o trabalho pedagógico em escolas brasileiras: o controle disciplinar, a verificação do que é feito de modo a buscar um fim e não uma atenção ao processo, as certezas dos/as educadores/as vinculadas a programas nacionais de governos que organizam a educação nacional desde um número, as técnicas que limitam o olhar dos/as professores/as etc..

Nesse estudo, há um extenso relato sobre essa lógica na sua formação docente, a qual usou como parâmetro durante alguns anos de sua formação docente. Contudo, distanciando-se desses princípios após o contato com projeto, Gomes (2017) mostra que, durante as práticas na escola, o que dá sentido às perguntas, que circulam entre os participantes, é a maneira como elas são compartilhadas. Sobre essa maneira, a partir dos autores que lhe servem de base e dos registros de suas atividades, afirma que é o diálogo como conversa que tem tornado as

---

<sup>53</sup> Diferente Cirino (2016), que relata experiências de filosofia com crianças e pessoas da comunidade em diferentes escolas, Gomes (2017) elabora e media as experiências na escola onde trabalha e desenvolve o projeto.

vivências, singulares, ou seja, segundo a autora, o diálogo como conversa trata-se de “[...] um processo de desconstrução por meio do exercício do diálogo como conversa com outros que nos ajuda a experienciar outras maneiras de habitar o mundo” (GOMES, 2017, p. 96). “Outras maneiras de habitar o mundo” é uma expressão recorrente no texto, evidenciando, assim, a postura política assumida nas atividades que tem influência de autores franceses como Gilles Deleuze, Michel Foucault e o belga Jean Masschelein.

Ao pensar sobre a linguagem como veículo de expressão dos pensamentos, bem como na relação entre filosofia e educação, a autora chama de “inquietantes” os pensamentos e o tipo de linguagem que transitam nas atividades com as crianças. Escreve ela: “[...] para Deleuze, aprender não é trazer para si algo ensinado por alguém, aprender é seguir signos por si mesmo” (GOMES, 2017, p. 102). A partir de Michel Foucault, apresenta da seguinte maneira a aproximação com o seu trabalho teórico-prático:

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, 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 (GOMES, 2017, p. 101).

Contudo, através desses autores, a posição política que assume tanto no texto quanto na prática não deixa evidente que a linguagem é também uma construção da classe social. Neste aspecto, “o novo estatuto” discursivo que parece querer alcançar com o diálogo, como conversa, não evidencia a classe social como construtora da própria linguagem das crianças e dela mesma. Esse apontamento aqui é necessário, uma vez que elucida a maneira não somente que Gomes (2017) busca sair das lógicas burocráticas que estruturam a escola pública, mas os outros trabalhos acima mencionados, em espaço escolar onde suas práticas ocorrem, lógicas que estão estruturadas dentro de um sistema educacional que opera dentro da divisão de classe social, econômica e educacional.

Esse convite ao exercício da curiosidade e não ao exame, com a qual as experiências são colocadas entre os participantes e evidenciadas pelos registros, tem proporcionado condições pedagógicas para praticar a linguagem como experiência que inaugure formas diferentes de dizer o que pensa, fazendo circular entre os participantes, de reelaborá-las para a criação de signos próprios. Nesse sentido, as concordâncias e discordâncias que, por vezes, surgem entre as crianças são reconhecidas como diferenças e se tornam elementos fundamentais na medida em que acrescente novos signos ao diálogo. Disso se trata, segundo a autora, de “[...] uma autêntica experiência de pensamento” (GOMES, 2017, p. 90). Segundo a autora, trata-se

de “estarmos 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” (ibidem, p. 90).

A autora atribui a sua nova postura na escola pública à chegada do projeto “Em Caxias, a filosofia en-caixa?”:

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 en-caixa?* 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. (GOMES, 2017, p. 112, grifo da autora).

Desde 2008, o projeto “Em Caxias, a filosofia en-caixa?” é praticado dentro de uma escola pública que, por sua vez, está dentro de uma comunidade em um dos estados brasileiros mais violentos e desiguais do Brasil. Nesse aspecto, foi encontrado neste estudo o testemunho não do que a filosofia pode fazer, todavia o que pessoas dispostas a criar condições menos duras podem gerar; as que desejam mudança a esse estado de coisas que impedem os autores da escola pública de viverem de uma forma diferente da que está colocada como definitiva.

Destacamos outro trecho por evidenciar o impacto transformador do projeto na escola, na vida dos que participam dele, bem como das possibilidades que podem se abrir aos professores/as que se arriscam a pensar com crianças de maneira menos burocrática e mais dialógica: “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” (GOMES, 2017, p. 114). A vontade de mudança de “método” por parte das professoras tornou possível que o projeto pudesse estar na escola, contribuindo para criar condições de ensino e aprendizagem que redirecionam o olhar das professoras e, conseqüentemente, das crianças e da comunidade.

Gomes (2017) destaca a importância da universidade na ação-reflexão transformadora desse projeto na vida das pessoas envolvidas dentro da escola. Contudo, semelhante à Cunha (2013), lembra a maneira como a universidade ainda enxerga os saberes e as pessoas que ocupam os espaços das escolas públicas, especialmente nas periferias das grandes e pequenas cidades. Neste aspecto, a partir do que a autora relata, o problema não está exatamente na ausência da universidade dentro de escolas públicas, mas nas suas intenções. Por conseguinte, relata o que sente como professora nesses espaços: “[...] sentimos a distância na prática e nos discursos, 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” (GOMES, 2017, p. 117).

Além da maneira hierárquica com que a universidade enxerga a escola, a autora menciona os ataques que as escolas públicas sofrem por parte de governos, dos planos educacionais construídos para o desempenho dos estudantes, criados de modo a atender tabelas de “desenvolvimento da aprendizagem”. Parâmetros que concluem a escola pública através dos polos “sucesso” ou “fracasso”.

As observações de Gomes (2017) são justas, parecem velhas, porém estão sempre à espreita. *Medo e ousadia; cotidiano do professor* (FREIRE, SHOR, 1986) é um texto dialogado onde os autores pensam a importância de não se deixar dominar pelo medo e a falta de esperança e a não abrir mão do “[...] sonho do professor sobre a educação libertadora” (FREIRE; SHOR, p. 1986, p. 11). Para isso, colocam-se algumas perguntas: “[...] como começar segunda-feira de manhã? Temos o direito de mudar a consciência dos alunos? O que dá ao educador libertador o direito de mudar a consciência dos alunos?” (ibidem, p. 203). Essas são perguntas que procuram saber como começar uma aula com medo ou desesperança diante da atmosfera pesada que paira sobre os/as professores/as.

Pela relevância reflexiva em relação às observações que a autora coloca de sua formação e das intenções de governos antidemocráticos com a escola pública, trazemo-lo na medida em que contribuem a pensar os dilemas cotidianos presentes na vida de professores/as e sobre a realidade histórica e material que podem tanto paralisar professores/as e estudantes quanto provocá-los a resistirem às relações autoritárias que circulam nas escolas, e nos planos educacionais construídos de forma antidemocrática. Há um trecho que destacamos por sintetizar a relevância do projeto “Em Caxias, a filosofia en-caixa?” em escolas como as de Duque de Caxias/RJ:

[...] o *establishment* obriga-nos a viver muito mais temerosos do que é necessário para sobreviver. A vantagem do *establishment* é nos fazer ficar muito aquém dos limites do nosso medo. Isto deixa certo espaço político aberto que devemos ocupar. Para ampliar esse espaço que temos para contestar a dominação, primeiro temos que ocupar o espaço que existe. O governo não quer que ocupemos esse espaço porque quer evitar que o ampliemos. Assim, podemos decidir andar apenas um ou dois metros para frente quando, de fato, temos ainda um quilômetro de espaço a nossa frente (FREIRE; SHOR, 1986, p. 209-210, *itálicos do autor*).

O medo é um sentimento que pode paralisar e fazer professores/as e estudantes desistirem dos sonhos e dos lugares já ocupados. Isso ocorre porque governos autoritários geram medo na comunidade escolar, uma vez que é disso que eles se alimentam. A apatia, gerada por esse sentimento, rouba os sonhos e a vontade de continuar ocupando e realizando transformações no interior da escola. Entretanto, esperançar como verbo, segundo a proposta

formadora freireana, é o sonho transformado em insistência e resistência pedagógica de forma que o futuro, construído no *agora*, seja possível para todos/as, ainda que caminhem um passo ou dois, tendo ainda muitos metros a percorrer.

O que está em questão para ele é como ensinar nas condições reais onde os estudantes e professores/as são engolidos pela realidade autoritária, opressora<sup>54</sup>. Para Paulo Freire (1986), o importante, primeiramente, é ocupar a escola, as salas de aulas e, uma vez que lá estejam, professores/as e estudantes podem juntos criar espaços em que contestem a opressão, a consciência alienante que encontram no cotidiano das escolas. Apesar de considerar que uma das intenções do/a professor/a é a transformação da consciência alienante, interessa a Paulo Freire, na reflexão aqui colocada, a insistência e resistência a um tipo de ignorância que ignora a si mesmo e o espaço que os próprios estudantes e professores ocupam, uma vez que esse tipo de ignorância alimenta o que governos autoritários trabalham para conservar.

O tratamento mercadológico e autoritário que governos autoritários dão à educação escolar leva Gomes (2017) a questionar se essas visões impregnam a prática docente e sobre como ela está distante do modo que vem vivenciando o Ensino Fundamental na escola desde o contato com o projeto: “[...] 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 [...]” (GOMES, 2017, p. 122).

A conclusão a que chega a coordenadora sobre os efeitos deste projeto revela a ação educativa dele, sobretudo no que tem gerado tanto na vida das educadoras quanto na vida das crianças. O que Gomes (2017) atenta, através do seu contato com esse projeto, é que a pedagogia, quando dialógica sem ser impositiva, pode ser praticada por ela junto aos seus alunos, de modo a romper com o medo, bem como que o conteúdo e a forma não são apenas construídos por especialistas em currículo escolar, no entanto por ela e seus alunos. Outrossim, o que está na raiz desse projeto é que as formas de saber e significar o que circula entre as práticas ganham sentido na prática.

Paulo Freire em *Política e educação* (2020) define o sentido educativo que encontramos no projeto desenvolvido coletivamente nessas escolas através dos relatos: “Foi exatamente porque nos tornamos capazes de *dizer o mundo*, na medida em que o transformávamos, em que o reinventávamos, que terminamos por nos tornar ensinantes e aprendizes” (FREIRE, 2020, p. 24-25, *itálicos do autor*). Nesse aspecto, o qual não coloca a educação como a única responsável

---

<sup>54</sup> A educação formal como ferramenta de transformação da consciência não é um problema de que esse estudo se ocupa, não somente pela complexidade dele, porém por não ser uma temática na qual esse estudo se debruça dentro do seu marco teórico-prático.



pelas mudanças estruturais de um currículo escolar que constrói práticas pedagógicas em torno da diferenciação alfabetizado/analfabeto, habilitado/não habilitado, o projeto não parece sugerir uma transformação social por meio dele, uma vez que a filosofia a qual tem desenvolvido não assume esse pressuposto claramente. Todavia, suas práticas e os relatos das professoras demonstram que as experiências que geram, por meio dele, desdobram novos sentidos à prática pedagógica e também à filosofia que praticam tanto na vida de crianças e professores/as quanto dentro da organização curricular dessas escolas.

A lógica política e econômica que forma professores/as no Brasil, geradora da profunda desigualdade intelectual alimentada pelos sistemas educacionais, na qual Gomes (2017) também foi formada, desumaniza professores/as e estudantes como sabemos, uma vez que a linguagem e conhecimento dominante estruturam e regulam não apenas o que deve ser ensinado, mas como deve ser ensinado e avaliado pelos/as professores/as. Em outra direção, o projeto “Em Caxias, a filosofia en-caixa?”, na maneira como se insere na escola pública, tem se encaixado em escolas públicas de Duque de Caxias/RJ devido à persistência de professores/as e crianças em vivenciar o espaço e tempo da escola de outras maneiras, as quais acabam gerando um senso de dignidade para essas escolas e os/as autores/as diretamente envolvidos/as com o projeto. Dessa maneira, é evidente, nas páginas do estudo, através dos relatos, que há um esforço teórico-prático a resistir às lógicas pedagógicas e institucionais que atacam as escolas públicas brasileiras, professores/as, estudantes, as inferências e conclusões que fecham reflexões, silenciam vozes.

Em vista do estudo de Cirino (2016), Olarieta (2017), Gomes (2017) e dos professores Léo e Santiago (2012), “Em Caxias, a filosofia en-caixa?” tem desencaixado muitos valores consolidados a respeito da infância, da filosofia, da educação, da pedagogia, porque tem insistido no *diálogo como conversa* “a partir” de experiências, conforme apresentam o texto pelos relatos: sem condições restritivas, definições fechadas, sobretudo acolhedoras. Dessa maneira, o projeto possui uma caminhada longa dentro de escolas públicas no estado do Rio de Janeiro e tem procurado repensar constantemente os trabalhos que faz através do núcleo, colóquios e formações.

As atividades de filosofia com crianças apresentadas nos trabalhos são muito semelhantes entre si apesar de distantes territorialmente. Em Caicó/RN, houve um esforço em iniciar um trabalho em escola com crianças, porém interessada na filosofia como ferramenta para a formação de professores/as. Através das vivências tanto em Duque de Caxias/RJ quanto em La Plata/ARG, Cirino (2016) encontra inspiração para a reflexão do trabalho de filosofia

com crianças na relação entre aprender e ensinar na escola devido aos sentidos e à vivência de infância e experiência com que ela se depara. Em todas elas, não há um conteúdo curricular para o trabalho com crianças, mas sim a disposição por perguntar como exercício do próprio ato de aprender e ensinar, tanto de professores/as quanto das crianças.

Em escolas públicas no Rio de Janeiro, há a presença de algumas orientações tanto no livro *A escola pública aposta no pensamento* (KOHAN, OLARIETA, 2012) quanto em documentos do projeto, como mencionado por Gomes (2017). Nessa perspectiva, não existem conteúdos, mas algumas orientações consideradas pelo projeto importantes para esse tipo de trabalho. Em La Plata/ARG, há um caderno específico para as atividades de filosofia com as crianças, enquanto nos outros contextos não há, apesar de Olarieta (2017) ter tentado esse tipo de prática em Duque de Caxias/RJ.

Perguntas não somente são os elementos comuns a todas as práticas, mas uma das ferramentas mais importantes, uma vez que são elas que promovem a dialogicidade e a reflexão entre os participantes. As linguagens usadas em todas as experiências são variadas entre a oral, a escrita, os desenhos, ou mesmo o silêncio. Nas atividades em escolas no Rio de Janeiro, são as professoras da escola que mediam as práticas com a presença de bolsistas do projeto, as quais não têm formação acadêmica em Filosofia; já na escola em La Plata-ARG, são professoras efetivas da escola com formação acadêmica em Filosofia quem realizam as práticas junto às crianças.

O momento presente que a Educação Fundamental (refiro-me a essa etapa escolar por ser o lugar de onde falo) no Brasil enfrenta, especificamente em relação ao ensino de filosofia, faz projetos como “Em Caxias, a filosofia en-caixa”? ~~são~~ serem essenciais, porque insistem no ato de perguntar como veículo que educa professores/as e crianças. Através desse projeto e da abertura de espaço e tempo que a escola pública tem disponibilizado, as professoras Cirino (2016), Gomes (2017), Olarieta (2017), Léo e Santiago (2013) têm aproveitado, contribuindo para manter de pé a dignidade do ensino das escolas públicas no Rio de Janeiro.

Também ressaltamos que as vivências pessoais e docentes evidenciam as diferenças e intenções no trabalho de filosofia com crianças, evidentes nos trabalhos de Cirino (2016), Gomes (2017), Léo e Santiago (2013). Todavia, apesar das claras semelhanças tanto teórica quanto prática, igualmente devido à caminhada que é singular a cada professora, *Filosofia com crianças* (CIRINO, 2016) e *Dialogar, conversar e experienciar o filosofar na escola pública* (GOMES, 2017) contribuem em pensar sobre a formação de pedagogas professores/as de Filosofia no Brasil e o que move a estrutura curricular da escola pública quando a prática

pedagógica é dialógica e atravessada por perguntas e curiosidades advindas de diversos materiais:

As vozes das crianças, com seus pensamentos, sua inquietude diante do mundo, o que desconhecemos sobre elas e de nós mesmos, isso tem provocado o exercício do diálogo “fracassado”, ou seja, uma tentativa de estar com o outro tentando traduzir o indizível, 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... (GOMES, 2017, p. 122, aspas da autora).

Gomes (2017, p. 24), através das perguntas como: “[...] é a filosofia um encontro ou um desencontro? É perder-se ou encontrar-se no pensamento? Quais são as consequências desse perder-se e deste encontrar-se? Perder-se para quê? Encontrar-se para quê?”, mostra como tem sido o trabalho que desenvolve com crianças na escola Joaquim da Silva Peçanha desde 2008. O projeto de filosofia com crianças, aberto, dialógico, disponível, atento aos inícios, tem transformado a maneira como as professoras têm se posicionado a respeito da educação escolar e se relacionado com o ato de perguntar e pensar na escola onde lecionam. São (re)exames que se aproximam da pedagogia da pergunta proposta por Paulo Freire (1985) e Antonio Faundez (1985).

Nesse quintal, procuramos apresentar *como e para quê* é pensada a prática dialógica com crianças através do projeto “Em Caxias, a filosofia en-caixa?”, segundo os relatos mencionados nos trabalhos. E temos observado que não se trata de colocar atenção não só no que é pensado, mas também no “como” e no “para quê”. O ato de pensar, nessa acepção, mostra que filosofar com crianças em escolas de Duque de Caxias/RJ tem relação com criar condições dialógicas que convidam o espaço escolar a resistir às estruturas que impedem a educação de crianças pela pergunta.

Pela forma organizacional com que o projeto se realiza, dificulta definir onde se situa, se se trata de uma educação filosófica das crianças ou se é uma pedagogia da pergunta. O que temos observado é que se trata de práticas que se preservam curiosa, atenta, inquieta e perguntadora de questões que lhe parecem importantes. Por outro lado, o projeto proporciona às professoras dessas escolas uma releitura das suas práticas, de sua relação com o conhecimento, com as crianças e com a infância dessas crianças.

Esse projeto de filosofia em escolas públicas de Ensino Fundamental tem, ao lado das escolas, das professoras e das crianças, convidado professoras e escolas a olharem suas práticas, a pedagogia que praticam, perguntando. Desse modo, a pergunta que nós fizemos no início

desse quintal a respeito de que sonhos mobilizam e motivam as nossas curiosidades na direção da infância de crianças populares é respondida, pensamos, através de uma pergunta que Gomes (2017, p. 129) faz em seu estudo e traduz o que está posto nos outros trabalhos:

[...] o que o encontro com as infâncias pode nos ajudar a pensar sobre o dialogar, conversar e experienciar uma 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?

Gomes (2017) não se refere à infância cronológica ou à infância popular, mas de infâncias, o que supõe também se referir a estas infâncias. Dado os efeitos desse projeto, as reflexões trazidas desses estudos são convites a pensar com infâncias na escola pública, através de diálogos, cuja finalidade é o próprio diálogo, contribuindo com professores/as a superarem o medo oriundo do autoritarismo e da barbárie que povoam o nosso tempo presente. Em razão de a infância convocar à prática do verbo *esperançar* enquanto contribui para inventar outros tipos de relação pedagógica dentro de escolas públicas em áreas populares seja em Caicó, Duque de Caxias, La Plata ou em Maceió/AL, esses trabalhos mostram caminhos para pensar a prática filosófica com crianças em escolas públicas de Ensino Fundamental localizadas em áreas populares, também contribuindo em pensar sobre a constante revisão da formação de professores/as.

Pensando a pergunta “quem educa o educador?” e a partir daí a relação entre o educador e o educando, no artigo “Educação: o sonho possível”, Paulo Freire (1982, p. 96, *itálicos do autor*) observa o sentimento de colonização que existe no Brasil, o qual afeta, inclusive, o que deve ou não ser ensinado nas escolas, portanto, qual deve ser o conteúdo programático para uma prática educativa. Para ele, é um erro que a eleição do que deve ser conhecido nas escolas por diferentes crianças, jovens e adultos, não tenha a participação da diversidade regional; que a decisão seja feita pelas regiões mais brancas e ricas do Brasil.

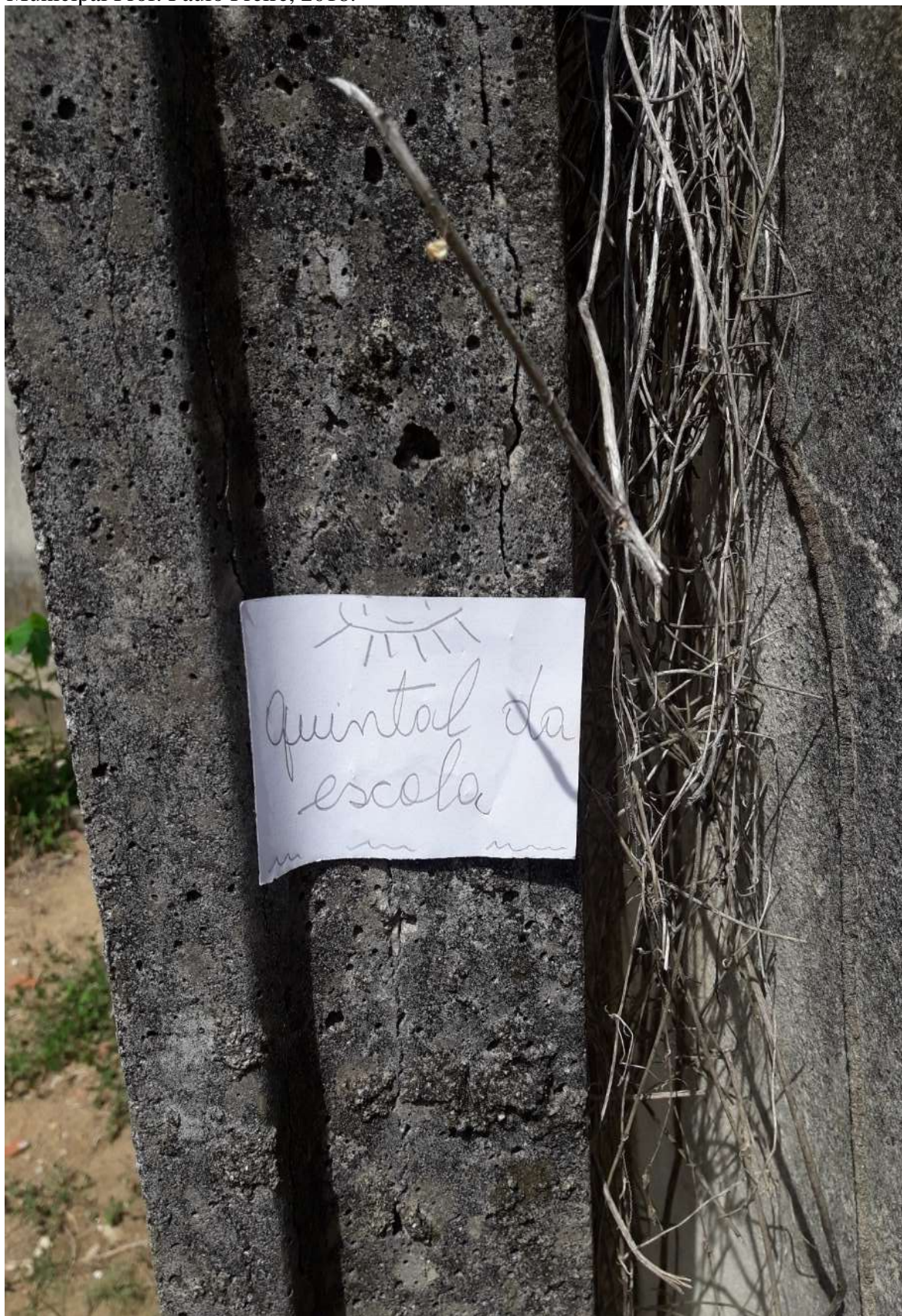
[...] *Conhecer o quê?* A resposta que vai dar o conteúdo programático sempre foi, e não apenas agora, sempre foi dita de cima pra baixo e do Centro-Sul pro resto do país. É como se alguém dissesse: o que é válido para São Paulo, para Belo Horizonte, pro Rio, pro Centro-Sul, enfim, é válido para Piauí, para Pernambuco, para Alagoas. E nem sempre é válido. Isso é quase metafísico. Faz parte da essência do ser da sociedade brasileira. Mas essa pergunta é uma pergunta que os educadores devem estar se fazendo sempre.

A pergunta “conhecer o quê?” Quer saber qual a origem do conteúdo que chega até as escolas das cinco regiões brasileiras, bem como nas localizadas em periferias e centros urbanos, nas escolas rurais. A educação como um sonho possível tem relação com a educação como

prática da liberdade, inclusive quando essa prática passa pelo reconhecimento de que, no Brasil, o povo é diverso em saberes e culturas e, portanto, é importante que o universal não estabeleça o que a educação local deve dispor em termos do conteúdo ensinado às crianças nas escolas públicas, por exemplo. Dessa maneira, a educação como prática da liberdade em Paulo Freire supõe dialogar a partir da regionalidade de onde educandos e educadores são oriundos. Partir da primeira objetividade é uma maneira de construir autonomia para *o quê, como e para quê* perguntar, pensar, dialogar, conversar e conhecer em contexto escolar, o que sugere uma visão não domesticadora de nenhuma pessoa, cultura e linguagem.

No próximo quintal, procuramos apresentar um pequeno desenho do contexto geográfico, social e educacional das práticas que construímos em 2018 através de alguns fragmentos oriundos da vida de 82 crianças de origem popular nas escolas Prof. Paulo Freire, Silvestre Péricles e Nossa Senhora Aparecida.

Figura 5: A concretude dos quintais de escolas públicas municipais em Maceió/AL. Escola Municipal Prof. Paulo Freire, 2018.



Fonte: a própria autora.

### 3 QUINTAL III: O QUINTAL DA FILOSOFIA MENINA: “A-LA, A-LA. A-LA. ALAGOAS”

Minha terra envolve o meu sonho de liberdade. Que não posso impor a ninguém, mas por que sempre lutei. Pensar nela é assumir esse sonho que me alenta. É lutar por ele. Nunca pensei minha Terra de modo piegas: ela não é superior ou inferior a outras terras. A Terra da gente é sua geografia, sua ecologia, sua topografia e biologia; mas é também o que mulheres e homens fazemos dela. Ela é como organizamos sua produção, fazemos sua História, sua educação, sua cultura, sua comida e ao gosto dela nos fixamos. A Terra da gente envolve luta por sonhos diferentes, às vezes antagônicos, como os de suas classes sociais. Minha Terra não é, afinal, uma abstração (FREIRE, 2001a, p. 28).

— Eu desenhei uma árvore, coqueiros. Eu lembrei da minha infância de quando eu brincava no quintal da minha vó. Que eu gostava de subir nas árvores. Minha vó tocava fogo nas folhas. Eu corria pelo fogo e não sentia nada nos meus pés. (A narrativa de um menino do 5º ano durante um diálogo no quintal da escola Prof. Paulo Freire).

#### 3.1 Do concreto ao concreto, “minha Terra não é, afinal, uma abstração”

*Por uma pedagogia da pergunta* (FREIRE; FAUNDEZ, 1985) traz diálogos significativos sobre o ato de perguntar que inspira a materialização de pedagogias revolucionárias, menina, como indicamos no quintal I. Entre vários textos dialógicos de Paulo Freire com outros educadores, esse talvez seja o mais expressivo para inspirar a construção de práticas educativas que perguntam, embora a educação de crianças populares não seja o núcleo desse diálogo, diferente do que ocorre em *Partir da infância* (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 51), também fundamental na construção de práticas perguntadoras com crianças. Esse texto é composto de problematizações educacionais que colocam a pedagogia como atividade educadora arriscada que igualmente estimula o risco, dado que o risco é parte das pedagogias revolucionárias: “[...] negar o risco é a melhor maneira que se tem de negar a própria existência humana”.

Com esse significante do fazer pedagógico, a pedagogia da pergunta é arriscada porque se ocupa da existência humana e não das ideias, somente. Ademais, essa pedagogia não desvia dos caminhos difíceis, problemáticos, o que a difere de práticas construídas pelos caminhos fáceis, os quais são percorridos pela pedagogia da resposta, porque neles não se arrisca absolutamente nada (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 52).

Nesse contexto, a respeito do trabalho manual e problematizador que pedagogias revolucionárias exigem, no “quintal da *filosofia menina*: ‘A-la, A-la. A-la. Alagoas’”,

compartilhamos o processo e o que foi possível construir a partir das condições e contradições existenciais, temporais e materiais que foram se impondo ao longo dos encontros com crianças do 2º ao 5º ano em três escolas públicas do Ensino Fundamental de Maceió/AL. Nele, compartilhamos em quais condições ocorreu a busca por dialogar com crianças, a qual, ao longo do ano 2018, em treze escolas, encontrou com mais de 300 crianças em seis escolas públicas da capital alagoana para inaugurar um movimento de escuta e verbalização da palavra vivida e sempre provocada pela curiosidade que o ato de perguntar gera. Desse ponto de partida, consideramos que, por ser oriunda de contextos culturais, geográficos e sociais das crianças, a palavra, que é signo da vida concreta, poderia ser *meninizada* através dos encontros.

Assim, apresentamos como ocorreu o processo para dialogar com crianças em escolas municipais de Maceió/AL, desde o contato com a SEMED (Secretaria Municipal de Educação), para a abertura dos caminhos que deram condições institucionais para acessar às escolas e seus autores, até a maneira como os encontros semanais com as crianças das escolas Prof. Paulo Freire, Nossa Senhora Aparecida e Silvestre Péricles ocorreram<sup>55</sup>, bem como as mudanças de perspectivas teóricas que foram se impondo no decorrer das práticas. Dessa maneira, esse quintal está construído da seguinte maneira: primeiro fazemos algumas reflexões em torno do ato de perguntar na escola pública, através da contribuição de Paulo Freire presente no texto dialogado *Por uma pedagogia da pergunta* (FREIRE; FAUNDEZ, 1985); em seguida, apresentamos algumas influências da literatura nordestina. Por fim, como ocorreu a organização desse estudo a respeito de como chegamos até as escolas, algumas das suas características sociais, por que optamos por elas e algumas razões para as mudanças de perspectiva teórica que as práticas foram tomando ao longo dos encontros com as crianças.

Isso para dizer que ninguém escreve sem antes se arriscar a fazer escrita. Escrevemos porque construímos e ajudamos a construir ferramentas que oportunizam a realização dos sonhos educacionais que pelejamos, os quais proporcionam reaprender sobre a própria terra. Dessa maneira, a escrita das ideias e narrativas traduzidas em palavras não antecedem a feitura do mundo, mas a traduzem pronunciando o aprendido através do próprio fazer.

### 3.2 **Inspiração da prática perguntadora**

---

<sup>55</sup> Do quantitativo de 13 escolas sugeridas pela SEMED, o trabalho pôde seguir com três das seis escolas que autorizaram o estudo.



Durante esse percurso, o encontro com a infância de Paulo Freire foi fundamental na constituição e entendimento da nossa prática com as crianças dessas escolas, da leitura que fazemos delas e dos fragmentos da geografia e topografia que servem de inspiração a esse estudo. Isso se justifica pela maneira como Paulo Freire revisita a sua infância e constrói sua prática que, necessariamente, está vinculada aos contextos de sua infância e dos contextos concretos para aprendizagem e ensino de jovens e adultos de classe popular que inspiram práticas dialógicas com crianças da classe popular, como temos observado. Dessa maneira, transformamos a posição pedagógica manifesta nesse estudo em ação. A isso Paulo Freire dirá que é “[...] a ideologia na ação e não na ideia [...] mas fundamentalmente na ação das camadas populares, onde está a força política de uma ação” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 37).

Dessa inspiração a respeito da construção da filosofia menina com crianças, nesse quintal e no que segue, a reivindicação da *pedagogia da pergunta* presente na obra de Paulo Freire traz a dimensão filosófica da pedagogia desse educador, a qual provoca esperar e propor. Nessa perspectiva, buscamos construir filosofia menina com meninos e meninas populares, os quais foram convidados à inquietude, a qual é perguntadora dos quintais que a cercam.

Trata-se, nesse processo, de encontrar referenciais que dialogam com a infância oriunda da classe popular e, por isso, Paulo Freire contribui com a construção de práticas perguntadoras com crianças de escolas de áreas populares. Sendo assim, são práticas construídas que provocam perguntas através de palavras familiares aos quintais das crianças envolvidas. Isso porque há o pressuposto de que a vida menina é concreta e, dessa maneira, recurso essencial da filosofia menina que tem origem nos fragmentos próximos aos contextos geográficos e sociais de vidas meninas. Por conseguinte, a geografia da vida menina é significativa no encontro de meninos e meninas populares com fragmentos de sua infância na escola pública, porque gera nas crianças o sentimento de pertencimento e acolhimento de sua palavra, e a escola pública é transformada em um ambiente acolhedor de práticas que fogem aos seus cronogramas. Nessa direção, filosofar através de alguns fragmentos da vida de crianças pelas palavras *mar/praias, lagoas, pesca, lixão, quintal e pensamentos* amplia a complexidade desses fragmentos e desse filosofar em escolas municipais de Maceió/AL.

Filosofia menina foi construída compreendendo que o ato de perguntar necessita de que as crianças sejam vistas e ouvidas como parte do processo de construção desse ato. Dessa maneira, perguntar pressupõe acolhimento tanto do que as crianças trazem quanto das recusas delas. Isso nos faz recorrer a uma conversa que Paulo Freire teve com trabalhadores em Buenos

Aires, na qual ele se apresenta como uma pessoa aberta ao diálogo: “Não vim aqui para fazer discurso, mas para conversar. Farei perguntas, vocês também. As respostas darão sentido ao tempo que passaremos juntos aqui” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 48).

Com essa postura, buscamos traduzir o esforço que foi para encontrar e então exercitar o ato de perguntar com as crianças através de seus fragmentos sem os quais nossa busca por perguntar meninamente não seria possível. É nesse aspecto que a infância de Paulo Freire, ou a maneira como o educador permaneceu conectado a sua infância, indica que os fragmentos com que as crianças brincam, convivem e que pouca atenção é dada pelas escolas são fragmentos que, quando ausentes da escola, nos desvinculam de quem somos originalmente, portanto, o ato de educar inclina-se ao esvaziamento. Em outras palavras, o ato de educar é desumanizado e, como consequência, desumaniza.

O interesse pela infância de Paulo Freire, uma inspiração filosófica desse estudo, trouxe de volta a seguinte pergunta que me despertou para os problemas que envolvem a relação das crianças com a filosofia a partir de 2009, quando iniciei a minha prática docente: por que filosofar, pensar, perguntar com crianças em escolas? E a resposta a ela envolve histórias pessoais e meus trabalhos como professora de filosofia: fui professora de crianças de 2º ao 5º ano de 2009 a 2014 e de pessoas de várias idades e vários ciclos da Educação em espaços de ensino privado e público. Considerando minha aproximação educativa com crianças, jovens e adultos, encontro com depoimentos que compõem o material *Paulo Freire, anistiado político brasileiro* (ABRÃO; GADOTTI, 2012) e me deparo com o depoimento da professora Elza Freire sobre seu apreço por educar crianças na escola, com o qual me identifiquei.

Nesses depoimentos, ela conta sobre sua decisão por viver exilada com Paulo Freire, as mudanças, o cuidado com a família, o quanto o exílio foi positivo para ela e sua família, mas sobretudo a trazemos, no início desse quintal, pela semelhança a respeito dos nossos gostos educacionais. Portanto, destacamos sua preferência por ser professora de crianças e como foi sua participação na construção do trabalho alfabetizador no Nordeste brasileiro com o seu companheiro Paulo Freire.

A escolha de Elza Freire (2012, p. 68) pelo magistério se deu em decorrência da afinidade que tinha com a sua primeira professora: “[...] Eu gostava como ela cuidava dos alunos”, relata. A pergunta que me faço a respeito do meu gosto pelo trabalho com crianças é semelhante ao que diz Elza Freire: “A minha grande preferência é realmente trabalhar com crianças, porque acho que é um mundo criativo. Acho que há algo de descoberta na criança

[...]” (ibidem, p. 68) E conclui dizendo o seguinte: “[...] garotos até sete anos me encantam mais do que os maiores” (ibidem).

A professora Elza mostra as razões de sua preferência por viver a escola ao lado de crianças até sete anos porque, segundo ela, crianças são um mundo e esse mundo é criativo, quer dizer, crianças costumam ser receptivas porque tendem a ser curiosas, inquietas, disponíveis. Essa combinação para a atividade filosófica é fundamental e percebê-la na prática traz a percepção de que o trabalho filosófico não é cansativo, repetitivo. Em outras palavras, não há diálogo sem disposição e curiosidade e, quando não existe essa disposição imediatamente, a provocação costuma ser bem recebida pelas crianças. Isso é o que me toca e me move em direção ao trabalho com meninos e meninas populares, especialmente. Nesse sentido, Elza Freire (2012, p. 69) mostra que, com jovens e adultos analfabetos, também há boniteza devido à disposição para aprender a ler e a escrever através de palavras de seus contextos e pela sua sensibilidade pedagógica: “como conhecíamos bem a área, o bairro em que vivíamos, isso deu muita possibilidade de ver se dava resultado ou não”.

Ao participar da elaboração das atividades para a alfabetização de jovens e adultos, Elza Freire considerou algumas palavras que faziam parte do universo desses alunos, assim como ocorria quando alfabetizava crianças. Transcrevemos um trecho importante do seu relato porque nos diz duas coisas sobre sua formação: a primeira é que Elza Freire (2012, p. 69) foi uma grande alfabetizadora, como o próprio Paulo Freire reconhece em diversos momentos; a segunda coisa é que levou para o trabalho com adultos a maneira como alfabetizava crianças: através de palavras do seu universo vocabular:

Realmente me especializei em educação e durante praticamente dez anos eu alfabetizei. Nessa fase estava alfabetizando por palavração. Eram vinte e oito palavras geradoras do mundo da criança e estavam dando resultado fabuloso. Então, nós pensamos: e se transferíssemos para o mundo do adulto, como seria? Eu não tinha prática de adulto, tinha alfabetizado vários, mas isoladamente, não com palavras geradoras, só pela análise sintática. Fui verificando que dava certo, porque o adulto se interessava tanto pelas palavras geradoras do seu mundo, como a criança se interessava por bola, pelas palavras dos jogos do mundo dela. Por incrível que pareça, o adulto visualizava mais rápido que a criança. Na parte escrita é o inverso, uma dificuldade tremenda, muito maior que a da criança que tem mais capacidade motora. Os primeiros resultados foram impressionantes. Muitas vezes não acreditava que o adulto tivesse visualizado e pensava que ele já sabia qualquer coisa, que tinha estado na escola. Depois chegamos à conclusão que realmente pegavam muito rápido.

O gosto por alfabetizar crianças e sua habilidade técnica fizeram com que Elza Freire descobrisse que jovens e adultos poderiam ser alfabetizados através de palavras do seu mundo e não somente através de regras gramaticais. Dessa maneira, sua familiaridade com a

alfabetização de crianças e suas especificidades não burocratizaram a alfabetização dos adultos, portanto, não houve a reprodução da alfabetização que desempenhava com as crianças, mas ampliação da capacidade de os jovens e adultos aprenderem a ler e a escrever.

Esse primeiro olhar de Elza Freire (2012) a respeito da alfabetização de adultos caminha ao lado da leitura que faz Paulo Freire (2005a, p. 19) sobre o seu engajamento na alfabetização de trabalhadores/as, e é nítido que vem também de Elza Freire os fundamentos da sua pedagogia: “[...] sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador. Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica do ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu”. Isto posto, Elza Freire (2012), que amava alfabetizar crianças, inspirou o trabalho de alfabetização para jovens e adultos proposto por Paulo Freire em Angicos/RN e, conseqüentemente, em várias partes do mundo.

Consideramos que o resgate da infância de Paulo Freire, de maneira insistente nos seus últimos textos, e a leitura que fez a respeito da educação escolar de crianças estão vinculados à percepção alfabetizadora de Elza Freire (2012) sobre a capacidade das crianças em tornar o seu mundo mais interessante do que muitas vezes ele é. Desse modo, para Paulo Freire (1982a; 1985), é muito importante que as crianças, quando estejam sendo alfabetizadas e igualmente após esse momento da formação escolar, não sejam desvinculadas dos seus contextos, sejam geográficos ou sociais. Para o educador, o conhecimento adquirido na escola não pode se opor à vida das crianças, uma vez que a vida deve fazer parte do conhecimento aprendido na escola. Vincular as crianças aos seus contextos em ambiente escolar, sugere o educador, passa pela necessidade de estimular a criação de perguntas desde a infância, o que acaba por tornar homens e mulheres infantis, porque permanecem questionadores. E isso tem uma razão de ser:

É preciso que o educando vá descobrindo a relação dinâmica, forte, viva, entre palavra e ação, entre palavra-ação-reflexão. Aproveitando-se, então, exemplos concretos da própria experiência dos alunos durante uma manhã de trabalho dentro da escola, no caso de uma escola de crianças, estimulá-los a fazer perguntas em torno da sua própria prática e as respostas, então, envolveriam a ação que provocou a pergunta. Agir, falar, conhecer estariam juntos (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 49).

Paulo Freire está atento aos saberes que os meninos populares têm e não fazem parte do currículo das escolas e como isso mostrava para ele o abismo que existia entre o conhecimento dado pela escola e a vida desses meninos. O educador descreve como foi chegar à escola pública, logo depois que saiu da escolinha da professora Eunice Vasconcelos, e encontrar com meninos que tinham uma linguagem e saberes diferentes dos dele. Percebia que a escola

avaliava todos os meninos e meninas dentro de uma mesma perspectiva educacional, sem considerar os abismos sociais entre eles. Dessa vivência escolar, diz Paulo Freire (1982a, p. 27): “[...] já aí eu comecei a perceber a injustiça do sistema de avaliação: nós éramos crianças diferentes; o ritmo de aprendizagem era diferente, a bagagem de cada criança era diferente”. No entanto, “[...] na hora da avaliação, nós éramos colocados todos diante da mesma régua, de uma mesma prova, e aí o que valia era o desempenho em relação a essa prova” (ibidem, p. 27).

As crianças com quem dialogamos possuem semelhança social e regional com as crianças conhecidas por Paulo Freire durante a sua infância cronológica em Recife e Jaboatão, igualmente quando trabalhou como orientador educacional em escolas primárias com educadores/as e filhos/as de trabalhadores do SESI de Pernambuco. É também por essa aproximação que ele contribui na construção e entendimento do ato de perguntar com crianças oriundas da classe popular através de alguns fragmentos em escolas de Maceió/AL. Em outras palavras, exercícios de curiosidade buscaram “[...] estimulá-los a fazer perguntas em torno da sua própria prática” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 49). Desse modo, estimular crianças a perguntar quando são habituadas a responder sem pensar nas perguntas é uma tarefa desafiadora, porém necessária do ponto de vista que habitar na escola pública exige transver a escola pública, ou seja, vê-la como um espaço de promoção da transformação de estados passivos e simplificadores do ato de educar e aprender.

Segundo Paulo Freire, meninos e meninas populares vivem uma realidade concreta e, como consequência, possuem saberes concretos, os quais são verbalizados por uma linguagem concreta. A linguagem concreta à qual o educador se refere representa uma condição concreta que precisa ser acolhida pela escola pública como parte do processo da formação das crianças<sup>56</sup>.

Sobre a valorização da linguagem concreta encontrada em vários momentos da pedagogia de Paulo Freire, é relevante que a consideremos. Linguagem concreta e abstrata nos textos de Paulo Freire são importantes porque esclarecem a dicotomia entre teoria e prática e a desvalorização dos saberes populares e da forma de dizê-los. A linguagem concreta é a que anuncia as condições materiais das crianças, homens e mulheres e as razões de elas existirem, de modo a superá-las quando são opressoras. Já a linguagem abstrata é intelectualista e faz a linguagem concreta parecer inferior, desvinculando-a do que mencionamos anteriormente.

Esse menino tem uma linguagem concreta, como a sua vida é concreta. Ele aprende com seu pai, com sua mãe, com os vizinhos, com seus amigos de rua, a descrever o

---

<sup>56</sup> O sentido do que nomeamos *filosofia menina* será dedicado no quintal IV através das práticas perguntadoras, porém mencionamos esse registro nesse momento para elucidar a compatibilidade da prática com a reflexão que Paulo Freire faz da educação de crianças e da necessária conexão dela com a linguagem das crianças.

mundo, a descrever o real, a descrever a ausência das coisas, que é, afinal, falar do concreto. A sua linguagem é o concreto e tem uma concretude simbólica enorme. Mas a escola usa, como critério de avaliação, o domínio da linguagem abstrata, e não o da linguagem concreta (FREIRE; GUIMARÃES, 1982a, p. 31).

Fruto da transferência, esse tipo de avaliação não convida as crianças a aprenderem a aprender, porque, em outras palavras, exclui seus quintais. Segundo Paulo Freire (1982), ao invés de convidá-las ao espanto diante dos saberes oriundos da própria localidade, o que se faz é torná-las passivas diante do pacote do conhecimento transferido (FREIRE; GUIMARÃES, 1982a, p. 36-7).

Crítico dessa maneira de educar crianças, jovens e adultos na escola pública, Paulo Freire (1982a) tem muito claro quais são os seus inícios para a construção de uma educação emancipadora e, portanto, humanizada. A esse respeito, Paulo Roberto Padilha escreve em *Paulo Freire Anistiado político brasileiro* (PADILHA, 2012, p. 111) que, para o educador, “[...] os pontos de partida são as pessoas, os coletivos humanos e as relações que eles estabelecem entre si e com o mundo em que vivem [...] Ele nos ensina que somos fundamentais na construção da história da qual fazemos parte”.

O material da educação são pessoas, suas histórias e as condições objetivas e existenciais que as conectam aos contextos que habitam. Junot Matos (2016), em *Filosofando sobre o ensino de filosofia*, faz uma leitura semelhante da filosofia como educação humanizada, defendendo a tese de que há tanto uma dimensão filosófica da pedagogia quanto uma dimensão pedagógica da filosofia e que refletir sobre a prática educativa como um problema filosófico em contexto de ensino é significativo porque devolve, aos envolvidos nessa prática, a sua humanidade. Seu texto se debruça sobre a prática do ensino de filosofia no ensino médio, porém nos parece significativo trazê-lo, dado que pensa o sentido dessa prática na vida de quem dela participa quando o processo dessa prática oportuniza o retorno às próprias raízes:

Pensando a prática educativa como fenômeno produzido pela ação humana, é possível defrontar-se com problemas formulados pela curiosidade humana e, desta forma, concebê-la, como um problema filosófico. Assim, desde uma perspectiva propriamente filosófica, é pertinente afirmar a Educação como processo de caminhada do homem, na História, visando a seu revelar-se como homem, ou seja, a produção de sua humanidade. Encontrar suas raízes e conferir um sentido para si e para sua vida. [...] Temos defendido de maneira insistente a dimensão filosófica da educação, bem como a correspondente dimensão pedagógica da filosofia (MATOS, 2016, p. 65).

A história de homens e mulheres ou pequenos fragmentos da vida de cada criança guarda princípios fundamentais da dimensão pedagógica e filosófica do ato de educar, os quais estão presentes através das práticas que construímos com crianças em escolas municipais de

Maceió/AL, dado que a educação é o lugar que comporta os processos da formação humana. No caso desse estudo, tem perguntado com crianças através de alguns fragmentos que, por sua vez, se conecta com a dimensão filosófica da pedagogia freireana ao retomar a sua infância e a de meninos e meninas populares através das suas raízes, revelando que fragmentos da infância contribuem para que o ato de educar crianças não seja desumanizado.

É nesse sentido que a reflexão pela prática na terra que guarda o primeiro quintal das crianças coopera para que a palavra não apenas espelhe determinada abstração da própria infância, e por isso evite intelectualizações a respeito dela, oportunizando a reflexão de fragmentos pelo exercício permanente da pergunta através dos próprios quintais, outrossim, de colocar atenção ao que tem valor.

A respeito desse entendimento do próprio quintal como o lugar que devolve a nossa própria humanidade, diz Paulo Freire (2001a):

Quando digo “sou brasileiro” sinto que sou algo mais do que quando digo “sou recifense”. Mas sei também que não poderia me sentir tão imensamente brasileiro se não tivesse o Recife, meu marco original, em que se gera minha brasilidade. Por isso, permita-se a obviedade, minha terra não é apenas o contorno geográfico que tenho claro na memória e posso reproduzir de olhos fechados, mas é sobretudo um espaço temporalizado, geografia, história, cultura. Minha terra é dor, fome, miséria, é esperança também de milhões, igualmente famintos de justiça (FREIRE, 2001a, p. 26, aspas do autor).

Paulo Freire (2001a) é um educador brasileiro que entende a educação como prática da liberdade, é parte do processo de humanização de crianças, homens e mulheres e, por essa razão, também não abre mão de pensar a história da educação brasileira a partir da sua própria origem geográfica, social, cultural, política e econômica; do lugar onde sua infância nasceu e onde a reencontrou através das sombras das árvores quando voltou do exílio.

É nesse sentido que dialogar atravessados pelo que é próximo de quem pensa o pensado favorece que a palavra não apenas espelhe determinada realidade, mas oportunize o exercício do que nomeamos de filosofia menina, a qual é provocada por fragmentos da própria terra.

A terra por que às vezes se dorme mal, terra distante por causa da qual a gente se aflige tem a ver com o quintal da gente, tem que ver com esquinas de ruas, com os sonhos da gente. Em certo momento, a amorosidade pelo nosso quintal se estende a outros e termina por se alojar numa área maior a que nos filiamos em que deitamos raízes, a nossa cidade. Antes de tornar-me um cidadão do mundo, fui e sou um cidadão do Recife, a que cheguei a partir do meu quintal, no bairro de Casa Amarela. Quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidades tenho de me espriar, me mundializar. Ninguém se torna local a partir do universal. O caminho existencial é inverso. Eu não sou antes brasileiro para depois ser recifense. Sou primeiro recifense, pernambucano, nordestino. Depois brasileiro, latino-americano, gente do mundo (FREIRE, 2001a, p. 25).

Um dos pressupostos do ato de educar segundo o educador recifense, encontra-se na constatação de que ninguém se torna local a partir do universal, o que revela a dimensão filosófica e antropológica da pedagogia freireana que devolve à prática escolar a pergunta como um exercício permanente da formação de educandos e educadores através das suas raízes locais, as quais tornam vivas as práticas construídas na escola pública em termos da transformação da educação criada a partir do universal e, por isso também, reprodutora; porém, pode devolver à Educação Fundamental o que tem de mais infantil na relação entre o ensino e a aprendizagem: vivenciar com crianças populares a dimensão filosófica e antropológica do ato de educar através de perguntas oriundas da localidade.

Desse modo, através de palavras que, sendo parte da vida, são palavras vivas e, por isso, *geradoras*, podem contribuir em criar condições escolares, sugerindo uma compreensão muito mais ampla sobre o fazer pedagógico no tempo e no espaço escolar, à medida que as crianças leem e escrevem dialogando com as perguntas e respostas que geram.

### 3.3 Filosofia menina e o ato de perguntar

Como prática perguntadora, exercícios de curiosidade menina ou filosofia menina é atravessada por perguntas oriundas de palavras que são partes dos contextos naturais e sociais que possuem como interlocutoras as crianças populares. Nessa acepção, é com a infância cronológica da classe popular que perguntamos e buscamos pensar com ela atravessadas especialmente pela sua maneira de dizer<sup>57</sup>.

Filosofia menina é movida por alguns fragmentos das histórias das crianças, buscando encontrar, com a curiosidade menina, a inquietação e abertura ante o convite à brincadeira a que demos o nome filosofia. Trata-se de se relacionar com o pensamento através de um “jeito” próprio, uma abertura, comum entre as crianças. Por outro lado, filosofia menina trata-se do acolhimento à diferença das nossas particularidades, pois nenhuma infância é universal, assim como os seus quintais. Sobre essa disposição, diz Faundez (1985): “[...] o diálogo só existe quando aceitamos que o outro é diferente e pode nos dizer algo que não conhecemos” (1985, p. 36).

---

<sup>57</sup> Essa maneira de dizer fica evidente no *Quintal IV* através da reflexão das práticas da filosofia menina.



Em 1987, o “jeito” Paulo Freire de alfabetizar jovens e adultos inspirou escolas públicas primárias do estado de Pernambuco. Os municípios Cabo, Olinda, Paulista, Igarassu e Moreno consideraram o método de Paulo Freire para ensinar crianças a ler e a escrever. Sobre esse episódio, lembra Gadotti (1991, p. 45) o efeito dessa escolha pelas escolas: “em vez de se reforçar na criança a habilidade de preencher quadrinhos e bolinhas num material previamente preparado, ela é estimulada a dar vazão a sua inventividade, utilizando diversos materiais”. Diante dessa opção pedagógica, “[...] o resultado são crianças desinibidas, participantes, que gostam muito da escola” (ibidem, p. 45).

A pedagogia de Paulo Freire é pautada no diálogo e acolhimento da vida dos educandos. Nesse sentido, a igualdade precisa estar no início de qualquer prática. Kohan (2020, p. 94) dirá, inspirado na noção de igualdade em Paulo Freire, que “[...] só os iguais conversam. Entre desiguais há ordens, explicações, mandatos. O diálogo só existe entre iguais que, na relação dialógica, explicitam e atendem às suas diferenças.”

O encontro com as diferenças é parte da condição “menino conectivo” de se expressar já em outro tempo ao revisitar a sua infância cronológica. À vista disso, escreve Kohan (2019, p. 170): “o linguajar infantil aparece, assim, como uma força expressiva que excede, transborda a linguagem adulta e também a acadêmica.” O que diz Kohan (2019) a respeito da linguagem que Paulo Freire incorpora para dizer a sua infância, em outras palavras, é que a linguagem do adulto infantil pode ser a linguagem ou linguagens de perguntas, curiosas, amorosas, antes de ser linguagem de respostas.

É por esse viés que essa prática diz respeito à conexão com histórias inaugurais de vidas meninas. É uma filosofia perguntadora desde a infância cronológica de áreas populares a qual estima pelas particularidades inaugurais dessa infância. Desse modo, inspirada na imagem do “menino conectivo” que é curioso, perguntador e reconhece suas histórias inaugurais como quintais educadores, a filosofia menina é constituída por perguntas, palavras, escolas públicas maceioenses, cujo objetivo é cultivar o exercício permanente de perguntas pelos fragmentos da vida menina. Filosofia menina, similarmente à pedagogia dialógica de Paulo Freire, ocupa-se da “boniteza de ser gente”.

Construímos algumas reflexões em torno do ato de perguntar, buscando pensar em que sentido esse ato expressa uma maneira menina de reivindicar espaços potentes construídos com crianças em ambiente escolar público. Dialogicamente, os dois educadores populares Paulo Freire e o chileno Antonio Faundez reivindicam a pergunta que, se vivida em sua autenticidade

existencial na prática pedagógica, devolve a esse espaço de ensino e às crianças a “alegria menina” de viver a pergunta.

Em *Por uma pedagogia da pergunta* (FREIRE; FAUNDEZ, 1985), há dimensões infantis a respeito do ato de perguntar, as quais, conforme Kohan (2020, p. 90) elucida, também dizem respeito à posição que os educadores assumem e dos lugares que partem para pensar o ato de perguntar: “os mestres populares infantis, jovens, recriam a infantilidade de uma educação comprometida com a transformação das condições de vida”. Ambos os educadores afirmam que a pergunta é o que oportuniza o conhecimento e, a partir desta constatação, propõem que sejam as perguntas as raízes da transformação do mundo, conforme movimentam reflexões da realidade feitas por educadores/as e educandos como ato pedagógico e político. Nesse aspecto, propõem um exercício reflexivo em torno da seguinte pergunta: “[...] o que é perguntar?” (FREIRE; FAUNDEZ, p. 47) feita por um trabalhador em Buenos Aires.

A pergunta pelo “o que é...” busca saber o que fazemos quando fazemos perguntas. Portanto, o que gera através daquilo que pensamos quando pensamos dialogicamente a respeito de alguma coisa. Perguntar por “o que é... perguntar?” Não diz respeito a conhecer a essência do ato de perguntar, mas querer saber o que acontece quando perguntamos pelo que é perguntar antes de perguntarmos sobre qualquer coisa, pois saber por que se pergunta é tão importante quanto perguntar.

Kohan (2020) incorpora a dimensão dessa pergunta procurando pela pergunta infantil, a pergunta que pergunta pelo ato infantil que perguntar gera, tanto em quem pergunta quanto em quem dialoga com a pergunta, igualmente o que gera no mundo ou na realidade perguntada. Gerar perguntas infantis seria como fazer nascer ou fortalecer tanto o gosto por esse exercício quanto resgatar a boniteza da dimensão filosófica que está em pensar enquanto pergunta, perguntar enquanto pensa. Nesse sentido, importa menos o resultado das perguntas e mais o que é gerado enquanto as perguntas circulam entre um coletivo:

Parafraseando Paulo Freire, quanto mais se pergunta, mais se pergunta. Senão este próprio exercício de escrita e pergunta que o diga: onde e quando nascem as perguntas na vida de um ser humano? Qual é o momento da vida em que a curiosidade aflora com mais força numa existência? Certamente, na infância. Porém essa resposta lança novas perguntas: que é a infância? Há infância ou infâncias? Todas as infâncias vivem da mesma forma a pergunta e o perguntar? Uma escrita pode ter uma infância? (KOHAN, 2020, p. 89).

Nessas reflexões, perguntar comporta o lugar da inquietação e invenção, as quais diferem do cansaço que a procura pelas respostas prontas trazem ao espírito das crianças, por exemplo. Em outras palavras, a pergunta, como uma reivindicação pedagógica, confere que

“sem aventura, não é possível criar” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 52); logo, sem aventura estamos fadados a procurar pelas respostas antes das perguntas e antes de saber por que se pergunta. Desse modo, estamos fadados à repetição. É nesse aspecto que se torna necessário revisar a repetição que os cronogramas preservam, porque, se a prática educativa tiver que ser burocratizante e, portanto, autoritária, a pergunta como uma maneira de se aventurar na busca por saber e se humanizar, perde espaço e força.

Toda prática educativa fundada na repetição é burocratizante e, por isso mesmo, antidemocrática, envelhecida, afirmam Paulo Freire e Antonio Faundez (1985). Desse modo, uma educação burocrática habitua as crianças a esses procedimentos, o que inviabiliza o cultivo do gosto pelas perguntas e, assim, a capacidade de questionar e ajudar a construir um mundo menos desumano. Todavia, a pedagogia praticada através de perguntas caminha opostamente a esse tipo de educação, pois tem compromisso em educar pelas perguntas e não através das respostas desvinculadas da vida como ponto de partida da ação educativa. Nesse aspecto da nossa reflexão, uma das dimensões do ato de perguntar, segundo Paulo Freire e Antônio Faundez (1985), é encontrar com a dimensão educadora da pergunta de meninos e meninas.

A razão do estímulo ao ato de educar crianças pelas perguntas no Ensino Fundamental é significativa porque vai “[...] criando com os alunos o hábito, como virtude, de perguntar, de espantar-se” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 48), a qual é fundamental para construir na escola pública um ambiente democrático. Viver a pergunta é viver duplamente, nesse sentido. Assim, dado que as perguntas fundamentais são as criadas desde a realidade, viver a pergunta é reviver a própria história reflexivamente.

O ato de perguntar nesse texto mostra que existem perguntas fundamentais, ou seja, perguntas que não podem deixar de ser pensadas. O que é uma pergunta fundamental? Conforme os educadores, são as perguntas que nos ajudam a pensar nós mesmos e as condições da nossa existência.

Então, no sentido de elucidar o que são perguntas fundamentais, o que faz Brandão (2014, p. 35, aspas do autor) é um exemplo. Com crianças que moram em assentamentos com o MST, temos o seguinte:

Se tudo o que existe de bom no mundo deveria ser repartido entre todas as pessoas do mundo, por que algumas pessoas têm tantas coisas e outras têm tão pouco? Se há terra pra plantar e viver nesse “mundão sem fim”, por que é que tem gente que tem muito mais terra do que precisa, enquanto tantas famílias não têm terra nenhuma? [...] Por que elas não podem ser livres como os sabiás fora da gaiola e felizes como o menino Paulo foi, no alto das mangueiras do quintal da casa em Recife?

Brandão (2014), ao construir perguntas relativas às questões existenciais que fazem parte do cotidiano dos assentamentos das crianças desse movimento, insere palavras que não são estranhas a elas como: terra, plantar, gente, repartido (divisão). Já os porquês, no sentido de encontrar a razão de ser do que produziu essas perguntas, devolvem às crianças o senso de pertencimento a uma dada realidade.

Em nossa avaliação, essas perguntas inserem não apenas os elementos naturais da vida dessas crianças, mas as condições sociais e políticas que vivenciam na sua cotidianidade. Em *Sobre educação: diálogos* (FREIRE; GUIMARÃES, 1982a, p. 47-48, aspas dos autores), encontram-se reflexões a partir das quais Paulo Freire dialoga com Sérgio Guimarães, sobretudo a respeito da educação de crianças populares e reivindica o direito de as massas populares dizerem os seus “porquês?” através dos seus próprios recursos. Nesse aspecto, fazer perguntas ligadas à realidade das crianças populares é encorajá-las a perguntar com a sua própria história:

Acho que isso daria uma excelente educação, se a escola realmente fosse capaz, como política, de aproveitar os recursos naturais, aqueles fragmentos de mundo com que as crianças brincam, por exemplo. Seria exatamente na brincadeira delas com esses pedaços de coisas e com essas coisas, que elas poderiam compreender a razão de ser das próprias coisas. [...] Evidentemente, um trabalho como esse estimula uma criatividade, estimula uma curiosidade, e estimula, sobretudo, o direito de massas populares dizerem “por quê?”, perguntando, interrogando. O autoritarismo tem um medo horrível da pergunta “por quê?”.

Como dissemos em reflexões anteriores, Paulo Freire foi formado também dentro de movimentos sociais, por isso suas reflexões, em torno da formação humana e política, estão intimamente ligadas com a vida concreta das pessoas do povo e com o direito delas de perguntar como qualquer pessoa. E não apenas, mas na construção coletiva de uma educação cuja realidade seja o princípio de ideias geradoras de condições mais humanas. Nessa perspectiva, outra pergunta que Paulo Freire (1985) diz ser importante é a seguinte: “[...] com quem realizo o sonho?” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 67).

Essa pergunta é fundamental, porque inclui o outro no sonho de quem ousa sonhar perguntando com a classe popular. Isso porque o ato de perguntar, como temos dito, é uma ação coletiva, engajada e, nesse aspecto, construída *com* e não *para*. Realizar o sonho *para* a classe popular, no nosso caso, para crianças, “[...] é atuar *sobre* e não *com* as classes populares” (ibidem, *itálicos dos autores*). O que Paulo Freire está dizendo quando reivindica uma pedagogia da pergunta é que uma pedagogia com esses princípios não é egoísta, portanto,

individualista, por isso uma de suas características é o distanciamento da arrogância e do autoritarismo.

Em *Boniteza de um sonho* (GADOTTI, 2003), existe uma ampla reflexão da educação como um sonho coletivo. Nesse sonho, educadores e educandos constroem condições para que ele seja alimentado cotidianamente. Para isso, a prática permanente de ações conjuntas dá o tom:

Nós, seres humanos, não só somos seres inacabados e incompletos como temos consciência disso. Por isso, precisamos aprender “com”. Aprendemos “com” porque precisamos do outro, fazemo-nos na relação com o outro, mediados pelo mundo, pela realidade em que vivemos. O que acontece conosco é que se o que aprendemos não tem sentido, não atende alguma necessidade, não “aprendemos”. O que aprendemos tem que “significar” para nós (GADOTTI, 2003, p. 47, aspas do autor).

Atravessado por essa pedagogia é o Movimento de Cultura Popular (MCP), como mencionamos, do qual Paulo Freire fez parte. Brandão (2014) conta às crianças do MST o quanto foi importante esse movimento na formação do mestre pernambucano e de muitas pessoas do povo, porque a noção de educação construída no seu interior era acolhedora e democrática. Funcionava dessa forma, diz Brandão (2014, p. 37): “[...] uma troca de tudo entre todos. Um diálogo, uma conversa entre pessoas em que cada um escuta o outro antes de falar, e cada um ensina ao que aprende, aprendendo também com ele [...] a construir uma cultura mais nossa, mais verdadeira, mais feliz e bonita”.

A boniteza de aprender em intercâmbio expressa certa beleza educativa. Refiro-me a que o sujeito aprenda através das suas vivências. Em outras palavras, “não é um coletivo que aprende, mas é no coletivo que se aprende” (GADOTTI, 2003, p. 48). Isso é a construção de um sonho educativo feito *com*. Conforme escreve Kohan (2019, p. 235, aspas do autor), “[...] nos termos de Paulo Freire, eles vivenciam uma prática educativa que fortalece, por meio de um processo dialógico, a vocação epistemológica de todo ser humano de ‘ser mais’”.

Para os educadores, reivindicar a pergunta como ato pedagógico é propor algo no lugar das práticas burocráticas e autoritárias. Assim, pois, a pergunta como uma ação pedagógica é fundamental na pedagogia de Paulo Freire, dado que a interrogação, a curiosidade e a alegria são contrárias à opressão. Dessa maneira, se o ato de perguntar é uma ação coletiva, construída entre dois ou mais, é uma educação conectada. A natureza dessa ação, portanto, é dialógica e por isso a educação é uma construção coletiva. A respeito disso, escreve Paulo Freire (1985): “não creio numa educação feita para e sobre os educandos. Não creio, também, na transformação revolucionária, como há tanto tempo já disse, feita *para* as massas, mas *com*

elas” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 45); ao que Antonio Faundez complementa: “Acho, então, que é profundamente democrático começar a aprender a perguntar” (ibidem, p. 45).

A urgência da pergunta em contextos de ensino estruturados em práticas, que prezam pela resposta antes que as perguntas estejam colocadas, expressam a necessidade de educadores/as se manterem engajados/as com a vida dos educandos, pois, se o vir como um desigual, a reprodução autoritária tende a se perpetuar: “[...] não é possível criar a disciplina intelectual castrando a imaginação, castrando a espontaneidade, castrando a expressividade da criança – de si mesma e do mundo que a cerca...” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 53). É também por essa razão que Paulo Freire reconhece que a pergunta é um exercício desafiador, especialmente por esbarrar com o autoritarismo docente e institucional, muitas vezes. Conforme reflexão de Paulo Freire, “o educador autoritário tem mais medo da resposta do que da pergunta. Teme a pergunta pela resposta que deve dar” (ibidem, p. 46).

Aprender a perguntar é também um exercício fundamental para educadores, assim como para os educandos é fundamental aprender a ler e escrever criticamente. Desse modo, é vital que educadores e educandos perguntem no processo de compreensão do próprio quintal, pois como é possível ensinar a perguntar quem não sabe ou passou a vida inteira se recusando a essa prática?

Não que Paulo Freire e Antonio Faundez (1985) estabeleçam ou defendam que existam regras para que educadores e educandos aprendam a perguntar, mas há o consenso de que o ato de perguntar seja um exercício permanente na prática docente: “[...] creio que o educando inserido num permanente processo de educação, tem de ser um grande perguntador de si mesmo” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 51), não sendo possível que ambos passem pela vida escolar sem se perguntar constantemente. Dito isso, a necessária disposição e incentivo ao ato de perguntar não deve ser pensada como funcionam “projetos” escolares que aparecem no currículo das escolas esporadicamente, mas um exercício permanente. Por conseguinte, perguntar não deve ser um apêndice do cotidiano da escola, mas uma prática que deve ser compreendida como parte da escola, porém sempre *com* e não *para* e somente *sobre*.

Nessa acepção, o que os autores sugerem é que sejam as perguntas o início de qualquer prática pedagógica na escola e não as respostas, embora elas também sejam importantes. Antonio Faundez (1985, p. 46) reitera que é parte da prática pedagógica ensinar a perguntar antes de qualquer conteúdo, uma vez que o ponto de partida do conhecimento é sempre a interrogação. Somente a partir de perguntas, diz ele, “[...] é que se deve sair em busca das

respostas, e não o contrário: estabelecer as respostas, com o que todo o saber fica justamente nisso, já está dado, é um absoluto, não cede lugar à curiosidade nem a elementos por descobrir”.

Nas palavras de Kohan (2019, p. 234-235), temos o seguinte a respeito dessa marca na pedagogia do educador pernambucano:

A aprendizagem não pode ser reduzida a uma atividade técnica ou instrumental, como aprender habilidades de pensamento ou usar ferramentas cognitivas. Aprender significa compreender a razão de ser do que é aprendido, isto é, sua função social atual. Dessa forma, a educação é política pela maneira como os educadores ensinam o que ensinam. Nesse sentido, a distinção conteúdo/forma precisa ser reexaminada: enquanto o conteúdo do que é ensinado é importante (seria ingênuo subestimar a importância do conteúdo, inclusive sua importância política), a maneira como ele é ensinado é igualmente – talvez até mais – importante (inclusive politicamente).

A radicalidade da existência como ato político está na impossibilidade de vivê-la sem fazer perguntas ligadas às condições da existência de cada pessoa, e não do cumprimento de cronogramas que inviabilizam a pergunta como parte do cotidiano das atividades de ensino. Diante dessa radicalidade, o que perguntar é capaz de gerar na vida de quem pergunta, na sua escola, na sua comunidade? Mas, antes de responder a essa pergunta, é necessário que cada um/a seja o/a grande perguntador/a de si mesmo/a. Nada continua sendo o mesmo depois que perguntas são lançadas num coletivo, no mundo.

Colocadas nessa perspectiva, perguntas podem gerar mudanças profundas tanto em quem pergunta quanto no mundo perguntado. Por isso, segundo os educadores, a pergunta deve ser parte constitutiva do trabalho pedagógico. Portanto, a disposição de pensar com outro implica uma complexidade muito maior no processo da pergunta pela capacidade que perguntar tem em desmembrar a curiosidade, a inventividade, pois, ainda que em algum ponto existiam consensos, haverá algo ou alguém que pode fazer pensar um pouco mais. Daí o fato de as perguntas como recurso pedagógico serem essenciais, porque mostram que a importância do ato de ler e escrever palavras e o mundo deriva de uma pedagogia ou de uma prática questionadora.

Antonio Faundez (1985, p. 142), educador chileno, assim como Paulo Freire, tinha íntima relação com o continente africano. Antes de trabalhar em São Tomé e Príncipe em 1979, dando continuidade ao que foi feito por Paulo Freire, trabalhou em Moçambique em 1976. Diz o chileno que a experiência educativa em São Tomé foi fundamental para a sua formação porque “[...] equivaleu a recomeçar o redescobrimto do concreto”. Relata longamente, a pedido de Paulo Freire, como era importante, com esse povo, partir de problemas concretos devido às condições precárias que encontrou nos serviços básicos como estradas e transportes, os

problemas econômicos; tudo isso lhe soava como uma convocação em fazer educação lendo e escrevendo concomitantemente essa realidade.

Situar o trabalho de Antonio Faundez (1985) no continente africano, nesse momento, é importante, porque justifica a concordância dos educadores a respeito da leitura que Paulo Freire faz sobre Nicarágua. Esse país, assim como os outros mencionados, passaram por processos históricos de exploração profundos, marcas difíceis de serem superadas. Sobre esse país, escreve o autor: “[...] alegro-me porque Nicarágua representa o fenômeno mais importante, o processo educativo, político, econômico mais importante que se vive atualmente” (ibidem, p. 155). O processo a que se refere é a conquista de sua libertação do povo português, seu colonizador. As condições precárias de sua formação humana e política devem-se à usurpação do povo português das condições da própria humanidade do povo nicaraguense: sua história, cultura, língua, autonomia política, econômica – relata o educador. Nas palavras de Faundez (1985, p. 158), “Nicarágua representa esse sonho possível, esse desafio histórico de criar e recriar uma sociedade diferente, justa e solidária”.

É nesse quintal onde apresentamos o percurso da filosofia menina que diz respeito a uma maneira e conteúdo de perguntar através de pequenos fragmentos da vida menina de crianças – fontes de inspiração da curiosidade de viver o ato de perguntar com infâncias cronológicas em escolas públicas localizadas em áreas populares da capital de minha terra: Alagoas. Essa “é a terra do mandacaru, que, à medida que a paisagem se interioriza, vai insistindo em sua silhueta crucificada, a disputar com as carcaças de boi e as glórias decorativas do cenário”, (RAMOS, 1979, p. 19) e “[...] praias cobertas de coqueirais” (ibidem, p. 19), descreve Clara Ramos, filha do romancista alagoano Graciliano Ramos, ao descrever a “Terra” que deu vida ao seu pai.

Como parte do exercício de curiosidade menina, é um quintal que carrega primórdios da infância de crianças alagoanas, fontes da reflexão menina. Reflexão menina que se aproxima da concretude da literatura de Graciliano Ramos e da pedagogia freireana que sonham, imaginam e inventam mundos com os pés fincados no chão. Para isso, recorreremos brevemente a pensadores nordestinos, dado que mais do que a filosofia que majoritariamente pensa e problematiza a partir do universal, a literatura pensa a partir do particular. Desse modo, alguns autores nordestinos contribuem a pensar o nosso contexto e as razões de a filosofia menina se constituir dessa maneira, isto é, faz-se entender o porquê de a geografia natural e social ser tão significativa nesse estudo.



### 3.4 Aprender e ensinar a escrever e ler mundos através do próprio quintal

Uma coisa é a língua portuguesa falada na tua casa e, portanto, o desenvolvimento de uma linguagem que tem suas sutilezas, que se constitui, não numa prisão do ponto de vista das regras gramaticais, sintáticas da língua portuguesa, mas que cresce, que se desenvolve, se amplia, com um tipo de vocabulário que corresponde à prática da tua classe social. E a outra é a do menino e da menina que vêm da zona periférica da cidade, que vêm dos grupos sociais chamados de menos favorecidos. A tua linguagem, como linguagem que se desenvolve dentro de uma família com uma atividade intelectual ou intelectualizada, marcha no sentido da abstração constante, através da qual pretende falar do concreto. Então se fala do concreto pela abstração dele e através dos conceitos. E o menino que vem da zona do mocambo, da favela, tem linguagem que cresce em outra direção. Esse menino tem uma linguagem concreta, como a sua vida é concreta. Ele aprende com o seu pai, com a sua mãe, com os vizinhos, com seus amigos de rua, a descrever a ausência das coisas, que é, afinal, falar do concreto. A linguagem é o concreto e tem mesmo uma concretude simbólica enorme (FREIRE; GUIMARÃES, 1982a, p. 31).

Ao descrever a geografia do quintal de sua primeira casa, assim como o relato de um dos meninos com quem dialogamos no quintal dessa escola na abertura desse quintal, lembramos que Paulo Freire (2015a, p. 61), ao retomar a sua infância, narra as formas e texturas da geografia de sua infância como a das touceiras das bananeiras, o cajueiro majestoso e suas raízes salientes, recurvando-se sobre a terra, como se fossem ampliações de veias de mãos que viveram muitos anos; sobre os coqueiros e as mangueiras de diferentes espécies que compuseram a geografia do menino Paulo Freire – tudo isso concretude simbólica que compôs a sua alfabetização. Como exemplo dessa concretude simbólica, escreveu Paulo Freire (2001a), mencionado na abertura desse quintal, que a terra da gente é tanto sua geografia, ecologia, seus relevos topográficos quanto o que cada pessoa faz dela, e se refere a sua com “T” maiúsculo, indicando tratar-se de um nome próprio, enfatizando que se refere a sua terra, a qual possui especificidades próprias, e não a outra.

Também o alagoano Graciliano Ramos, jornalista de profissão e romancista como modo de ler as contradições da existência humana, escreveu sobre sua terra através da sua compreensão do ato de escrever, que para ele é semelhante ao ofício difícil de conterrâneas: as lavadeiras de Alagoas. Os sentidos que povoam a escrita de sua obra advêm de um período no Brasil de 1922 a 1930, onde Graciliano Ramos integra com outros romancistas, como Gilberto Freyre, José Lins do Rego e José Américo de Almeida, uma literatura de caráter social e de um realismo regionalista. Segundo Clara Ramos (1979, p. 15), uma das filhas do *Mestre Graciliano: confirmação humana de uma obra*, “[...] o autor de *Angústia* parece ter encontrado na literatura a maneira mais eficiente de pensar, e, portanto, resolver as contradições de sua época”.

O ato de escrever ligado às contradições e tradições de Alagoas é pensado por Graciliano Ramos assim:

Deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem o seu ofício. Sabe como elas fazem? Elas começam com uma primeira lavada. Molham a roupa suja na beira da lagoa ou riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Depois colocam anil, ensaboam, e torcem uma, duas vezes. Depois enxaguam, dão mais uma molhada, agora jogando a água com a mão. Depois batem o pano na laje ou na pedra limpa e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso, a palavra foi feita para dizer (Apud SILVEIRA, p. 284).

Quem se dispõe a escrever como um ofício precisa colocar atenção em alguns rituais, os quais são exemplificados através do ofício das lavadeiras de Alagoas, as quais num rio ou riacho molham as roupas, passam nelas “sabão bruto”<sup>58</sup>, batem-nas nas pedras fazendo esse procedimento repetidas vezes até que não haja sujeiras. Depois colocam as roupas para quarar dentro de bacias com sabão em pó sob a luz do sol forte, refazendo esse procedimento muitas vezes cantando cantigas regionais. Passado um tempo quarando as roupas, as lavadeiras batem-nas novamente nas pedras, enxaguam, espremem-nas e as colocam sob a vegetação ou em cercas de arames para secá-las sob o sol e o vento.

Para dar sentido ao ato de escrever, Graciliano Ramos toma como exemplo um ofício realizado por mulheres do povo, em sua maioria, analfabetas; pensa o ato de escrever a partir dos rituais das lavadeiras para lavar as roupas dos seus patrões ao serem relacionados ao ofício da escrita, diz também que quem escreve precisa sacudir as palavras, deixá-las quarar por um tempo, enxaguá-las e deixá-las secar para, só depois, vesti-las, ou seja, escrever é um trabalho vinculado a um procedimento de sua origem regional. A escrita, nessa perspectiva, tem como função dizer a realidade e a palavra, como consequência, carece de dizer o real sem firulas. É esse o procedimento que quem teima escrever precisa preservar, diz o romancista alagoano.

Dessa analogia, compreende-se que o ato de escrever é tarefa difícil de ser realizada, apesar da boniteza que pode resultar ao final dela, por isso a palavra precisa passar por um trabalho de limpeza como revisão.

O ato de escrever está, portanto, vinculado à realidade regional, a um povo, a uma terra, aos costumes e tradições de um lugar, por isso diz que a palavra não foi feita para enfeitar, como se usadas para distrair ou disfarçar o real, mas para dizer o que e como as coisas são. Nesse sentido, o romancista pernambucano Álvaro Lins, crítico de literatura brasileira, corrobora esse

---

<sup>58</sup> Expressão popular usada para diferenciar a função do sabão usado na limpeza e o usado durante o banho.

estilo literário presente nos textos do autor alagoano no prefácio do livro mais lido – *Vidas Secas* (LINS, 1972, p. 11): “[...] o plano regional que se revela nos seus personagens marcados pelo meio físico e social, na forma dos diálogos, todos muito fiéis à figura falada, nos ambientes onde se desenvolvem as figuras e os enredos dos seus livros”, sintetiza o apreço que o Graciliano Ramos tinha pela realidade dos seus personagens.

Outro nordestino que lia e escrevia possuindo a realidade como material é Paulo Freire (2001a, p. 27), como temos observado. O educador escreveu coisa semelhante sobre a importância do ato de ler e escrever ao revisitar as sombras das árvores de sua infância que lhe serviram de abrigo para estudar, brincar e conversar com seu irmão Temístocles e seus pais. É daí que nasce o entendimento que é “primeiro fazendo ou escrevendo esse mundo que nos tornamos capazes de falar sobre o que fizemos...”. Dessa compreensão segue que dizer o mundo é também fazer parte de sua construção e transformação: “[...] jamais aceitei que a prática educativa devesse ater-se apenas à ‘leitura da palavra’, à ‘leitura do texto’, mas também à ‘leitura do contexto’, à leitura do mundo’ (FREIRE, 2001a, p. 30, aspas do autor).

Existem muitas razões para que a própria terra seja uma escolha de inspiração problematizadora em Educação, que, no caso desse estudo, são movidas pela curiosidade do ato de perguntar com crianças em escolas de áreas populares. É por isso mesmo que a própria terra não é lugar de segurança ou conforto como se tudo já fosse conhecido, mas de devolver a quem escreve, a certeza da incerteza, lugar fundamental para aprender dela. Dessa maneira, ela é mãe, mas também é os filhos que gerou, é a mãe que alimenta e dá condições de os filhos sonharem ou não sonharem devido às condições concretas que independem da sua vontade maternal.

A partir do que temos sinalizado a respeito do que é comum entre os trabalhos de pensadores oriundos do Nordeste e as influências regionais que pairam sobre esse estudo, o Dramaturgo Ariano Suassuna é elucidativo dessa escolha em pensar e problematizar o pensado a partir do local. Numa das muitas palestras<sup>59</sup> que Ariano Suassuna fez para contar da Língua Portuguesa, ele relata que, durante a escrita da peça de teatro o “O Auto da Compadecida”<sup>60</sup> em 1955<sup>61</sup>, recebeu a visita de um Dramaturgo, em sua casa, que passou a perguntar do que se tratava essa peça. Eis o que Ariano Suassuna respondeu a ele: “eu peguei três folhetos da

<sup>59</sup> Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=VjCz5ZzvbGo>.

<sup>60</sup> A peça foi transformada em filme pelo Globo Filmes, o qual também foi inspirado em *Torturas de coração* e *o Santo e a Porca*, de Ariano Suassuna.

<sup>61</sup> A primeira peça que escreveu se chama *Uma mulher vestida de sol*, baseada no romanceiro popular nordestino. No ano seguinte, ganhou o Prêmio Nicolau Carlos Magno.

literatura de cordel, o primeiro chamado o enterro do cachorro, o segundo o cavalo que defecava dinheiro, e o terceiro o castigo da soberba. E me baseei neles pra fazer uma peça.”. Também foi perguntado onde se passava a história e respondeu categoricamente: “no sertão da Paraíba”, seu estado de origem. O visitante danou-se a perguntar novamente: “tem seca?” Suassuna respondeu: “tem!”. “Tem cangaceiro?”, perguntou-lhe novamente, e Suassuna respondeu afirmativamente. Assim foi a maneira que o visitante colocou o seu desagrado diante do que descreveu o Dramaturgo paraibano sobre seu novo trabalho: “rapaz, ninguém aguenta isso mais não!”. Ariano Suassuna então lhe respondeu: “então azar o meu se não aguentarem porque esse é o assunto que tá me interessando.”. A história segue com o Dramaturgo visitante incomodado com mais uma história característica do sertão nordestino e preocupado como os nomes dos personagens Chicó e João Grilo seriam traduzidos em outras línguas, como exemplo, a língua inglesa, visto que esses nomes são regionais. Finalmente Ariano Suassuna diz o seguinte: “eu sou escritor brasileiro, eu escrevo pra o meu país, pra o meu povo. Se os outros gostarem eu acho ótimo.”.

Aqui há, de um lado, a preocupação de um Dramaturgo a respeito de como será lida e compreendida a obra em outras línguas, bem como certos temas que, segundo o seu entendimento, se esgotam. Ou seja, temas que, segundo ele, podem não agradar e as pessoas podem deixar de consumir. De outro lado, há um Dramaturgo preocupado não em agradar o comércio exterior de livros, mas em narrar um cenário, personagens e narrar histórias específicas, mas que dizem respeito a todos, uma vez que também fazem parte da história da constituição do povo brasileiro.

Segundo o próprio Dramaturgo paraibano, é certo que alguns estudiosos da literatura e da língua portuguesa o veem como um radical, devido à “super” valorização que deu em sua obra à história do povo nordestino e da sua cultura. No entanto, verifica-se que esse escritor paraibano coloca valor naquilo que para ele já tem valor literário, histórico, artístico e também filosófico, tamanha é a complexidade das narrativas e histórias que integram seus textos.

Em *Pedagogia da esperança* (FREIRE, 1992, p. 88), Paulo Freire faz referência a Ariano Suassuna como um nordestino que se tornou universal, porque antes de tudo é um escritor que colocou atenção no local. Sem essa condição colocada a si mesmo, o paraibano, como pontua o pernambucano, não seria o grande escritor que é. Assim diz sobre o escritor paraibano: “Ariano Suassuna se tornou um escritor universal não a partir do universo, mas a partir de Taperoá”. Taperoá é uma pequena cidade do interior da Paraíba onde Ariano Suassuna nasceu. Sua peça teatral “O Auto da Compadecida”, assim como o *Romance d’A Pedra do*

*Reino* (SUASSUNA, 2012), é inspirada na geografia, pessoas e histórias do sertão onde ele nasceu.<sup>62</sup>

O *Romance d'A Pedra do Reino* (SUASSUNA, 2012) é uma obra-prima brasileira escrita pelo paraibano Ariano Suassuna. É publicado em 1971 e comprova que é a vida nordestina, a dos seus conterrâneos, que inspira grandes autores da literatura oriundos do Nordeste brasileiro. Nesse romance, para contar a vida sertaneja, como escreveu Rachel de Queiroz (2012, p. 17) no prefácio da publicação de 2012, Ariano Suassuna revela que “nas contradições do comportamento do herói maldito e grotesco estão as contradições do seu coração, a ambivalência dos seus sentimentos” e que, no cenário tipicamente nordestino, “[...] está a transfiguração do seu mundo sertanejo – como ele queria que esse mundo fosse, ou como imagina que é” (ibidem, p. 17). Dessa maneira, entre a descrição da vida como ela é e como ela poderia ser, o romance acontece numa cidade cheia de idas e vindas do cotidiano da vida sertaneja e das relações de poder que se colocam entre eles e os poderosos do lugar.

Para a reconstrução disso, a imaginação presente no autor do *Romance d'A Pedra do Reino* (SUASSUNA, 2012) lança luz na identidade originária do povo nordestino e uma das origens do povo brasileiro ao longo desse romance<sup>63</sup>, corroborando com o que diz Paulo Freire (1980, p. 10): “[...] quem perde as raízes, perde a identidade”.

A respeito de a origem regional se fazer muito presente em escritores do nordeste, em especial, nos textos e nas práticas de Paulo Freire, Mafra (2016) traz uma constatação significativa que explica essa particularidade ao analisar através do educador pernambucano:

A universalidade em Freire se organiza em duas dimensões: a epistemológica e a ontológica. De fato, quando lemos os depoimentos de pessoas e certos trabalhos sobre Paulo Freire, é comum estabelecer-se relações entre a teoria e a pessoa de Freire. É nessa perspectiva que podemos supor que antes mesmo de conhecer os escritos de Tolstói, Paulo Freire descobre e coloca em prática a máxima educacional do educador russo: “Se queres ser universal, fala da tua aldeia” (VIEIRA, 1998, p. 21, aspas do autor). Talvez não seja por outra razão que desde seus primeiros trabalhos em Angicos, Paulo Freire vem afirmando sua pernambucanidade e sua terrenalidade, noções que carregou em sua práxis educativa em todos os lugares por onde passou (MAFRA, 2016, p. 35).

---

<sup>62</sup> Todas as notas da 12ª edição que estamos usando é cuidada por Ana Maria Freire (1992, p. 231). A respeito da menção que Paulo Freire faz ao Dramaturgo paraibano, escreve a comentadora: “Ariano, por pior que soe o seu nome e por mais clara que seja a cor de sua pele, é um desses homens nordestinos com gosto de o ser. É um desses que ama o calor, as pedras, o chão árido, a vegetação pobre, mas sobretudo a sabedoria e a angústia do povo de sua região”.

<sup>63</sup> Em consequência da riqueza dessa obra, em 1973, Ariano Suassuna recebe o prêmio de Ficção conferido pelo Ministério da Educação e Cultura do governo brasileiro.

Das emoções e realidade que movem as análises dos nordestinos Paulo Freire e Ariano Suassuna, retomamos Graciliano Ramos, um alagoano nascido em Quebrangulo em 27 de outubro de 1892. Reconhecido por especialistas da literatura brasileira como um escritor muito importante para a cultura e literatura brasileira, não apenas pela forma como leu criticamente a sociedade de seu país nas primeiras décadas do século XX e o povo nordestino, mas por ser a geografia, o homem, a mulher, as crianças nordestinas e ele mesmo, tanto em textos ficcionais e confessionais quanto em suas fontes de leitura do primeiro quintal do mundo que lhe foi próximo, inspiração.

Selma Caetano (2014, p. 23) escreve que “Graciliano Ramos viveu em várias cidades do Nordeste ao longo da infância e da mocidade. E, a cada mudança, um novo registro para romances”. Por isso

Fora e dentro da vida, os livros de Graciliano de Ramos são exercícios obsessivos de liberdade da palavra, a que o autor se dedicou ao longo dos anos com destemor e rara capacidade artística. Testemunhos do presente e projeção do futuro, são, por fim, expressões da “intratável beleza” da história de homens e mulheres aqui e agora” (CAETANO, 2014, p. 13, aspas da autora).

Essa capacidade artística e beleza se verificam em *Vidas Secas* (RAMOS, 1972, p. 44), o livro mais lido de sua obra. Nele, Graciliano Ramos conta a história típica de um sertanejo vaqueiro fugindo da seca com a família nos anos 1950. Fabiano, o chefe da família, “[...] precisava chegar, mas não sabia onde”, tamanho o desespero de quem é filho da seca, portanto, da mãe que castiga alguns filhos e filhas assim que nascem.

Podemos ver aqui o desassossego de quem, com fome e sede ao extremo, sai sem rumo pela caatinga em busca de qualquer coisa, de uma pontinha de esperança. Debaixo de sol escaldante e sob um chão rachado, carregando os poucos pertences que possui, Fabiano, diante do desespero, pensa em abandonar o filho mais novo no meio do caminho, visto que, por ser ainda muito pequeno, precisa ser carregado muitas léguas caminho afora. Chegado à exaustão, em um dado momento, o menino<sup>64</sup> mais novo deita-se no chão rachado e quente, tamanho o cansaço para um corpo frágil, sobretudo devido à fome e à sede, o que desperta a malvadez do pai – consequência de uma vida agreste, como afirma o autor em outro de seus livros sobre a aridez do sertão.

---

<sup>64</sup> Em muitas partes do Nordeste, especialmente no interior, filho é menino, não importando a idade que tenha. Especialmente em cidades médias e pequenas do interior, quando pais e mães apresentam seus filhos a alguém assim: “esse é meu menino”, para dizer que é seu filho. Ou ainda, “essa é a menina de minha menina”, para dizer que é filha de sua filha. Nesse sentido, no uso cotidiano, ser menino ou menina não tem a ver com idade, mas com o afeto e intimidade que o parentesco traz.

A respeito dos sentimentos que povoam Fabiano nesse instante, Graciliano Ramos descreve:

O pirralho não se mexeu, e Fabiano desejou matá-lo. Tinha o coração grosso, queria responsabilizar alguém pela sua desgraça. A seca aparecia-lhe como um fato necessário – e a obstinação da criança irritava-o. Certamente esse obstáculo miúdo não era culpado, mas dificultava a marcha. [...] Pelo espírito atribulado do sertanejo passou a ideia de abandonar o filho naquele descampado. Pensou nos urubus, nas ossadas, coçou a barba ruiva e suja, irresoluto, examinou os arredores. (RAMOS, 1972, p. 44).

E, graças à sinha Vitória, companheira de Fabiano e mãe dos dois filhos dele e dona da cachorra Baleia, o menino não teve sua vida ceifada pelas mãos do próprio pai ou abandonado à própria sorte no meio do descampado. Isso porque a mãe aponta para uma direção com os beijos e faz com que Fabiano desvie o olhar e a intenção do menino e do que pensara. O pai, então, guarda a faca na bainha e todos seguem pela direção apontada por sinha Vitória. Já em *Viventes das Alagoas* (RAMOS, 1984b, p. 12), Graciliano Ramos conta a vida de gente do povo no interior de Alagoas. Descreve, igualmente a outros eventos, como é comemorada a noite de Natal em cidades pequenas no interior nordestino: “[...] no interior tudo é diferente. Nem francês de barbas, nem árvores com frutos enrolados em papel de seda, poucas mesas fartas, ausência de piedade”. Nessa passagem, a escassez e simplicidade dessa gente são evidenciadas sem romantismo. Pela criticidade que lhe é própria, não romantizar a dureza da vida cotidiana é estilo literário comum em seus textos.

Em *Infância* (RAMOS, 1984a), único texto autobiográfico, o autor descreve com riquezas de detalhes o que lhe passou durante os primeiros anos de vida que foram bastante duros para ele, revelando como foi educado pelos genitores e como foi a educação escolar nos primeiros anos do século XX no Nordeste do Brasil. Graciliano Ramos conta que, apesar dos cascudos que aguentava em silêncio do pai e da mãe, não tinha jeito para a violência. Sua filha Luiza Ramos Amado, em *Graciliano Ramos: biografia ilustrada* (RAMOS, 2014), conta que

Com ele, a prosa seguia em voz baixa e devagar. Nesse mesmo tom, nos fazia dormir contando os clássicos da literatura, *Alice no país das maravilhas*, *O gato de botas*, *O barão de Muchausen*, os contos de Grim. Gostava de crianças, ficava bem quando estava com elas. E recitava... recitava Verlaine o tempo todo, mas também outros franceses, e Bandeira (Apud: CAETANO, 2014, p. 10, itálicos da autora).

Apesar do carinho que cultivou pelos filhos, *Infância* (RAMOS, 1984a) é o retrato de um menino que parecia odiado pelos genitores. Graciliano Ramos narra a vida difícil que passou durante sua infância em Quebrangulo/AL e, posteriormente, em Buíque/Pernambuco, onde viveu dos 2 aos 7 anos (CAETANO, 2014). Lançado em 1945, *Infância* (RAMOS, 1984a) é o

lamento de uma pequena vida povoada pelo medo. Consideramos esse livro importante por retratar uma infância alagoana que teve uma vida inaugural muito difícil, apesar da boa condição financeira e intelectual dos pais, diferente da infância de Paulo Freire, a qual inspira pensar a educação de crianças populares nesse estudo.

Graciliano Ramos narra eventos assustadores por serem vivenciados por uma criança, em se tratando da educação violenta que recebeu dos genitores, a qual foi para ele muito dolorosa. A respeito de algumas vivências com o pai, especialmente, relata momentos de tensão e medo sempre que ele decide ensinar-lhe o alfabeto português:

sozinho não me embaraçava, mas na presença de meu pai emudecia. Ele endureceu algumas semanas, antes de concluir que não valia a pena tentar esclarecer-me. Uma vez por dia o grito severo me chamava à lição. Levantava-me, com um baque por dentro, dirigia-me à sala, gelado (RAMOS, 1984a, p. 107).

A infância silenciada para ser alfabetizada relembra “a bárbara educação nordestina”, diz Clara Ramos (1979, p. 27). Por exemplo, “Sebastião Ramos<sup>65</sup> não fala. À mesa, indica com os olhos o prato que lhe deve ser passado. Está claro que não anda de conversa com ninguém, muito menos com o filho. Não é com filosofias que se prepara um homem no Nordeste”. Dessa relação, a figura paterna para Graciliano Ramos representou a dureza, violência e, conseqüentemente, a ausência do vínculo afetivo com o pai. Dessa maneira, a educação formal que recebia de seu pai concomitante a que recebia na escola são para o menino razões para não amar a língua portuguesa, o que acabou tomando um rumo diferente.

Desde o início da autobiografia, escreve que seus genitores são entidades próximas e dominadoras (RAMOS, 1984a, p. 11). Eram eles as maiores razões de suas tensões quando ainda era um menino. A forma como descreve a aparência e o temperamento de sua mãe, dona Maria, evidencia as razões dos seus desassossegos e da ausência do afeto materno: “[...] uma senhora enfezada, agressiva, ranzinza, sempre a mexer-se, bossas na cabeça mal protegida por um cabelinho ralo, boca má, olhos maus que em momentos de cólera se inflamavam com um brilho de loucura [...]” (RAMOS, 1984a, p. 16-17). E relata alguns motivos das brabezas da mãe: “Qualquer futilidade, porém, ranger dobradiça ou choro de criança, lhe restituía o azedume e a inquietação” (ibidem).

O machismo somado ao tradicionalismo e coronelismo da cultura nordestina que colocam a figura do homem como temerária e incontestável, dono da esposa e dos filhos, e a mãe como submissa e sobrecarregada do trabalho doméstico, especialmente no início do século

---

<sup>65</sup> Pai de Graciliano Ramos.



XX, tornaram a infância de Graciliano Ramos muito penosa e dura para um menino tão pequeno. Em muitas passagens, a educação violenta que recebeu tanto do pai quanto da mãe é descrita em eventos que o atormentaram e seguiram como fantasmas ao longo da vida, embora “[...] o pai de *Infância* não é, evidentemente, o mesmo de seus últimos dias” (RAMOS, 1979, p. 27). Contudo, é certo que *Infância* (RAMOS, 1984a) é onde Graciliano Ramos pode liberar as memórias pesadas de sua infância.

Outro evento problemático, que elucidada como foi a vida inaugural de Graciliano Ramos, tem como título “Escola”; outra marca ruim de sua infância. Ao lembrar das atividades escolares, relata o quanto sua formação escolar também foi dura, fria, distante, devido tanto à pressão que recebia dos genitores a respeito do desempenho na escola quanto à forma como era ensinado na escola.

Transcrevemos um trecho longo a respeito disso por elucidar o senso pedagógico que se assemelhava com o doméstico que recebia dos genitores. Por outro lado, evidencia-se o esforço do menino em fugir daquela situação recorrendo à imaginação que lhe transportava para a geografia que devia ser comum ao menino: o gosto pelos livros, rios e açudes:

A preguiça, chave da pobreza, e outros conceitos poderosos lançados na última folha da carta empaparam-se de suor, descompuseram-se, manchando-me os dedos de tinta – e durante alguns dias pude mexer-me no quintal, ver a rua, pisar na calçada, associar-me aos filhos de Teotoninho Sabiá. Inquietava-me na verdade. Não recebi novo folheto, daqueles que se vendiam a cem réis e tinham na capa três caixas e letras quase imperceptíveis. Achava-me aparentemente em liberdade. Mas arengando com Joaquim, na areia do beco, ou admirando o rostinho de anjo de Teresa, assaltava-me às vezes um desassossego, aterrorizava-me a lembrança do exercício penoso. Vozes impacientes subiam, transformavam-se em gritos, furavam-me os ouvidos; as minhas mãos suadas se encolhiam, experimentando nas palmas o rigor das pancadas; uma corda me apertava a garganta, suprimir a fala; e as duas consoantes inimigas dançavam: d. t. Esforçava-me por esquecê-las revolvendo a terra, construindo montes, abrindo rios e açudes [...]. Nenhum ganho, talvez por me faltar ainda aprender muito. Com certeza minha família não ia conformar-se com resultado tão medíocre: as lições continuaram na sala de visitas, na prensa do copiar, fiscalizadas por Mocinha. Reproduzir-se-iam as durezas da iniciação. Tentei imaginar livros. Queria vê-los, terminar as férias insossas que me concediam. Sem dúvida estavam próximos: conversas temerosas afastavam-me as ilusões, azedavam-me os brinquedos (RAMOS, 1984a, p. 110-111).

*Infância* (RAMOS, 1984a) narra os primeiros anos da vida de Graciliano Ramos, suas primeiras vivências com os pais, a escola, o primeiro contato com as letras e, embora a relação com tudo isso tenha sido violenta, Selma Caetano (2014, p. 17) escreve que Graciliano Ramos adulto foi “[...] afetuoso, mesmo tendo os pés fincados na realidade de um mundo hostil; um homem que sorria quando havia motivo [...] um homem de grande compaixão e simpatia com

todos os seres humanos, embora crítico e intransigente com todas as obras e todos os autores [...]”.

No trecho que destacamos acima, onde Graciliano Ramos narra as aflições que atividades escolares lhe causavam e da exigência de seus genitores, chama-nos atenção a atitude do menino de buscar em sua imaginação infantil uma maneira de fugir dessa realidade dolorosa construindo montes, abrindo rios e açudes como se fossem um portal levando-o para outro mundo ou um lugar menos hostil que o acolhesse. Essa hipótese que levantamos é significativa porque, no livro infantil *A terra dos meninos pelados* (RAMOS, 2018), Graciliano Ramos adulto parece realizar essa imaginação do menino Graciliano, pois cria um personagem que parece realizar o que ele não conseguiu muitas vezes durante sua infância. É um livro que narra a maior aventura de Raimundo Pelado, um menino estranho que causa repulsa em algumas pessoas na cidade onde mora devido a sua aparência e a sua maneira de ver as coisas.

*A terra dos meninos pelados* (RAMOS, 2018) é o primeiro livro para crianças escrito por Graciliano Ramos, publicado em 1937, logo que ele sai da prisão, e corrobora o que escreve Caetano (2014) sobre o autor. É um texto ficcional e muito significativo para esse estudo, pois é onde o autor apresenta o seu olhar sobre meninos alagoanos. É um texto delicado e forte como sua obra, cheio de sentimentos, aventuras e encrencas, por isso também muito interessante.

A narrativa fala sobre discriminação e a liberdade de ser da maneira que é, cuja história é encantadora na medida em que faz referência à presença de meninos que, solidários e sábidos, destoam da malvadez da seca, da fome e do preconceito. Essa é, portanto, uma contação ficcional sobre um menino muito sábio e diferente dos demais de seu lugar de origem: “tinha o olho direito preto, o esquerdo azul e a cabeça pelada. Os vizinhos mangavam dele e gritavam: “— Ó pelado! [...] Quando o aperreavam demais, aborrecia-se, fechava o olho esquerdo. E a cara ficava toda escura” (RAMOS, 2018, p. 7), descreve Graciliano Ramos<sup>66</sup> a respeito de como é o menino Raimundo, personagem principal dessa narrativa infantil.

Raimundo Pelado é o nome do menino que falava sozinho porque não tinha amigos, já que todos o aperreavam muito por coisas tolas. Sábio e diferente dos outros meninos de Cambacará, seu lugar de origem, certo dia vive uma grande aventura nas terras de Tatipirun, no exato momento que atravessa o quintal de sua casa. Graciliano Ramos recorre ao quintal da casa do menino para levá-lo a um mundo diferente do seu. O quintal, portanto, é o portal que o

---

<sup>66</sup> A expressão “cabeça pelada” é usada em Alagoas para se referir à cabeça de alguém que não tem cabelo. Em outras palavras, refere-se a uma cabeça nua, por isso “cabeça pelada”.

leva para outro mundo e lhe possibilita, agora, conversar, trocar vivências e brincar com todo tipo de gente e coisa sem ser tratado negativamente.

Em Tatipirun não existem adultos, mas apenas meninos, uma menina reconhecida por todos como princesa e uma laranjeira identificada como menina; rãs, troncos, plantas e aranhas que falam entre si. Nesse lugar, todos, inclusive bichos, plantas e troncos, têm o olho direito preto e o esquerdo azul e todos os humanos possuem a cabeça pelada como a dele. Isso o impressiona muito porque em Cambacará todos zombam dele exatamente por essa característica, o que não ocorre em Tatipirun, dado que todos os meninos e a menina têm a cabeça pelada igualmente a dele.

A respeito da ausência de discriminação nesse lugar, é interessante notar que, em nenhum momento da narrativa, Raimundo e os demais meninos<sup>67</sup>, bichos e coisas estranham suas aparências. Só Raimundo estranha o fato de os bichos falarem e de uma menina usar cobras corais enroladas nos braços, aranhas costurarem roupas, troncos falarem e rios que se abrem para todos passarem, entre outros eventos incomuns em relação ao curso da vida em Cambacará.

O estranhamento é sobretudo pelo compartilhamento de eventos naturais e culturais que acontecem em cada lugar. Por exemplo, em Tatipirun não há noite, “– a escuridão, isso que vem quando o sol se deita”, diz Raimundo para o anão o qual interpela rapidamente: “— besteira! Uma pessoa taluda afirmando que o sol se deita! Quem já viu sol se deitar?” (RAMOS, 2018, p. 39). E descobrem juntos que a razão de em Tatipirun não escurecer é porque o sol não muda de lugar, diferentemente do que acontece em Cambacará em relação a esse fenômeno natural que indica a chegada dos dias e das noites. Desse modo, podemos pensar que Tatipirun é um mundo onde não há a divisão de tempos, mas somente a vida acontecendo sem contagem, por isso os meninos dessa terra permanecem sempre meninos. Isso ocorre pela razão de que Tatipirun é um mundo constituído de geografia incomum em relação a Cambacará, terra do menino Raimundo.

Raimundo Pelado, menino sabido, mesmo num lugar muito diferente do seu, não deixa de estranhar e questionar tudo que vê: “— Que lugar! Não faz calor nem frio, não há noite, não chove, os paus conversam. Isto é o fim do mundo.” (RAMOS, 2018, p. 45). Entretanto, diferente de Cambacará, lá em Tatipirun os meninos são sempre meninos porque “[...] não envelhecem. São sempre meninos” (RAMOS, 2018, p. 53), diz para Raimundo, o menino sardento. Observamos, dessa forma, que Graciliano Ramos se refere, neste livro, aos meninos

---

<sup>67</sup> O texto menciona “meninas” apenas duas vezes: no primeiro, tem-se uma laranjeira que Raimundo vê como laranjeira mesmo, e os demais a veem como menina; no outro momento, “menina” é mencionada e caracterizada como pálida, alta e magrela e, por essas características, dizem parecer uma princesa.

cronológicos e ao gosto pela infância, dado que vivem sem preconceitos e discriminação, diferente do mundo onde tem adultos, onde Raimundo nasceu. O seu retorno fez-se necessário porque, responsável do jeito que é, Raimundo Pelado precisava fazer a atividade de geografia, porém prometeu voltar a Tatipirum com o seu gato assim que fosse possível, o qual acabou recebendo o nome desse mundo que o acolheu mesmo estranhando-o deveras.

Uma terra de meninos iguais fisicamente, porém diferentes geograficamente e culturalmente, cujo portal é o quintal de casa, diz muito da antropologia do menino nordestino e sobre o próprio autor, resgatada por Graciliano Ramos nesse livro infantil. A abertura ao diferente sem renunciar ao lugar que vem, a não se esquivar do conflito, o quintal como espaço de integração de brincadeiras e vivências com outro quintal, os meninos sábios que, apesar das dificuldades concretas, permanecem meninos; tudo isso vai ficando cada vez mais evidenciado ao longo das aventuras e das encrencas na terra dos meninos pelados. Por fim, Raimundo Pelado volta para Cambacará usando o mesmo portal que o fez acessar o mundo Tatipirun: o quintal, que outrora poderia ser rios e açudes.

Nesses textos, cujo contexto regional é relatado, as condições em que a vida se desenrola, as palavras e expressões próprias do vocabulário regional, o tradicionalismo e o machismo que endurecem as relações, bem como a falta de quase tudo, até de compaixão, a violência física e verbal da parte dos genitores, as bonitezas e feiuras da vida do povo, do qual é oriundo, expressam o modo de vida de um povo em contexto social, econômico, histórico e familiar específicos, assim como o estilo literário de escritores oriundos do Nordeste brasileiro. Ademais, são marcas que mostram a história pessoal e a formação de um povo, as quais são fundamentais para compreender a formação de meninos da classe popular, igualmente o tecido social e político de onde esse estudo é oriundo. Portanto, os relatos encontrados, na contribuição desses autores, não ignoram a vida tal qual ela é, apesar da inventividade que usam para dizê-la.

### **3.5 Um pequeno desenho da Ensino Fundamental em Alagoas**

Apesar de tudo, muitas vezes sentimos vergonha da nossa decadência. Efetivamente valemos pouco. O que nos consola é a idéia (sic) de que no interior existem bandidos como Lampião. Quando descobirmos o Brasil, eles serão aproveitados. E já agora nos trazem, em momentos de otimismo, a esperança de que não nos conservaremos inúteis. Afinal somos da mesma raça. Ou das mesmas raças. É possível, pois, que haja escondidos, alguns vestígios da energia de Lampião. Talvez a energia esteja apenas

adormecida, abafada pela verminose e pelos adjetivos idiotas que nos ensinaram na escola (RAMOS, 1984b, p. 137).

De história nebulosa, em *Viventes das Alagoas* (RAMOS, 1984b), Virgulino Ferreira da Silva, o Lampião, é um dos viventes narrados por Graciliano Ramos em dois momentos. Em ambos, o autor alagoano nem exalta e muito menos diminui a trajetória controversa desse homem nordestino, dado o simbolismo diante do enfrentamento aos poderosos e à caatinga que já castigava. Graciliano Ramos parece nos lembrar, ao trazer Lampião para esse texto, da energia que alagoanos e pernambucanos têm para enfrentar as piores adversidades. Nesse momento de pavor político e social que atravessa a população brasileira, é salutar lembrar da nossa ancestralidade e da utilidade dela em tempos difíceis.

No caso das adversidades presentes na Educação escolar do Ensino Fundamental em Alagoas, assim como a de outros estados da Federação, educandos, educadores e a sociedade civil padecem da gestão do atual Governo Federal, o qual tem aprofundado ainda mais os problemas históricos e sociais conhecidos nacionalmente.

De uma história política e social muito peculiar do território brasileiro, o estado de Alagoas é constituído por 102 municípios divididos por Mesorregiões. São elas: sertão, agreste e leste. Embora localizado depois de Sergipe, na foz do rio São Francisco, o estado de Alagoas é o segundo menor no Brasil e apresenta uma realidade política, econômica e social peculiar em decorrência de políticas oligárquicas que comandaram o estado, o que reflete nos índices de desenvolvimento humano e na educação escolar. Eis abaixo o mapa do estado alagoano na Federação:

Figura 6: Localização territorial do estado de Alagoas no mapa do Brasil.



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2018.

O último censo, realizado pelo IBGE em 2010, mostra que Alagoas tinha uma população de 3.120.494<sup>68</sup> e com nota 5,0 no IDEB. Já a estimativa do rendimento nominal mensal da

<sup>68</sup> Em 2019, segundo o Anuário Brasileiro da educação 2020, o estado tinha 3.337.357 de pessoas.

maioria dos alagoanos até 2020 é de 796,00 reais. Já em *Educação como prática da liberdade* (FREIRE, 1974), Paulo Freire apontava que o parâmetro da renda das populações profundamente desiguais é o da classe dominante:

A renda nacional relaciona-se sempre com os valores políticos e o estilo de vida da classe dominante. Tanto mais pobre seja uma nação, e mais baixos os padrões de vida das classes inferiores, maior será a pressão dos estratos superiores sobre elas, então consideradas desprezíveis, inatamente inferiores, na forma de uma casta de nenhum valor. As diferenças acentuadas no estilo de vida entre aquelas de cima e as de baixo apresentam-se como psicologicamente necessárias. Conseqüentemente, os mais altos estratos tendem a encarar os direitos políticos dos mais baixos, particularmente o de interferir no poder, como coisa absurda e “imoral” (FREIRE, 1974, p. 86, aspas do autor).

A respeito da renda dos considerados “inatamente inferiores” e do seu impacto na vida de crianças e adolescentes matriculados no Ensino Fundamental em Alagoas, segundo o levantamento *do Anuário Brasileiro de educação 2020* (p. 156), “[...] em Alagoas, estado com uma das menores rendas domiciliares do País, são baixas as taxas de conclusão dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio até os 16 e 19 anos: 64% e 47%, respectivamente”. Portanto, quanto menor a renda, maiores são as dificuldades para crianças e jovens alagoanos se manterem na escola.

É inevitável ocupar-se da vida de crianças em escolas de Ensino Fundamental da capital alagoana sem trazer os últimos dados referentes ao índice de analfabetismo na região Nordeste, até chegar ao estado alagoano, uma vez que o número de analfabetismo e crianças sem a garantia do direito à educação é frequente, pois, quando se trata da educação formal no Brasil, esta região aparece com os piores números. Alagoas, por exemplo, encontra-se frequentemente presente nas primeiras posições entre outros estados como o que mais possui analfabetos com idade acima de 15 anos.

Com relação ao analfabetismo, tema central do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024, a *Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio* de 2015, realizada pelo IBGE, mostra quais são os critérios para considerar uma pessoa analfabeta, dentro do que denominam por “Características educacionais”. Neste estudo, considerou-se como alfabetizada qualquer pessoa com capacidade de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhecesse:

No Brasil, em 2015, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 8,0% (12,9 milhões de analfabetos), permanecendo com tendência de queda. No ano de 2014, esse indicador havia sido 8,3% (13,2 milhões) e, em 2004, 11,5% (15,3 milhões) (Gráfico 6). A Região Nordeste continuou a apresentar a maior taxa de analfabetismo (16,2%), embora com proporção menor que a observada em

2014 (16,6%). As menores taxas também continuaram sendo nas Regiões Sul (4,1%) e Sudeste (4,3%).

Observou-se que a região Nordeste se encontra com o maior percentual de analfabetos entre a população de 15 anos ou mais, em relação às demais regiões, Sul e Sudeste. Desse modo, ainda que apresente uma leve diminuição em relação à última pesquisa, continua com percentual alto em relação às outras. Diante deste cenário, a pesquisa conclui que “a Região Nordeste apresentou taxa de analfabetismo superior a das demais regiões em todos os anos analisados, mas também foi a que mostrou a maior redução, passando de 22,4%, em 2004, para 16,2%, em 2015. [...]”<sup>69</sup>. Já segundo o *Anuário de 2020*, os avanços em relação à diminuição dessas elevadas taxas mostram, infelizmente, que “o ritmo de crescimento observado nos últimos anos não é suficiente para a erradicação do analfabetismo no Brasil em 2024, como estabelece o PNE” (ANUÁRIO, 2020, p. 83).

Além do analfabetismo na região Nordeste, que é superior às demais regiões, a pesquisa destacou o “Analfabetismo funcional”, a qual mostra que a região Nordeste também ficou em condição preocupante em relação às outras: “A Região Nordeste manteve-se com a taxa de analfabetismo funcional mais alta no País (26,6%), enquanto as Regiões Sudeste e Sul apresentaram os indicadores mais baixos (12,4% e 13,4%, respectivamente) (Gráfico 10).”

Observamos que, tanto os cortes de verbas para a Educação Básica quanto a falta de planejamento da parte do Governo Federal, demonstram a impossibilidade para que as metas colocadas pelo PNE (2014-2024) sejam alcançadas. Em relação às dificuldades, o *Anuário de 2020* mostra uma melhoria na Educação Infantil em relação à criação de creches na última década, assim como o aumento da frequência de crianças em idade entre 6 e 14 anos na escola.

Em relação aos documentos oficiais, que apontam o analfabetismo como um dos maiores problemas da educação brasileira, procuramos pensar quais os problemas fundamentais que fazem com que Alagoas seja um dos estados onde o número de analfabetos é crescente.

O Plano Municipal de Educação de Maceió (2015-2025) considera os dados do Plano Nacional ao planejar a educação municipal para os próximos sete anos. Segundo este documento, dados de pesquisas da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) apontam que 71% da população alagoana são formados por pobres e miseráveis – superando a casa dos 50% do total da população – deste percentual, mais de um terço mora nas mais de 70 grotas existentes

---

<sup>69</sup> Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2014-2015.

na cidade de Maceió, dividindo, entre si, o risco constante de desabamento, a ausência de espaço para o lazer, incentivo à cultura e ao esporte etc.

Alguns bairros que foram se formando em Maceió – devido ao fato de a maioria da população ganhar menos de um salário-mínimo – foram crescendo para as áreas próximas da lagoa Mundaú e depois espalhando-se pelos tabuleiros e pendurando-se nas encostas. Com isso, vários bairros são reconhecidos, tanto pelo poder público quanto por sua população, como favelas, grotas, cortiços e biongos, contrastando com a realidade de uma minoria da população que mora em bairros de classe média e alta, porque detém razoável capital.<sup>70</sup>

Há muitos dados no PME que possibilitam entender como a população e, com ela, a Educação Básica administrada pelo município olha para o presente. Os números apresentados revelam 1) a porcentagem de analfabetos e alfabetizados, 2) o índice regional e local, 3) o abismo educacional ainda presente entre a zona urbana e rural de Maceió e, por fim, 4) como o racismo afeta a população mais vulnerabilizada, em que pese também sua formação escolar.

Como apresentado no documento acima, o índice de analfabetos é contado a partir dos 15 anos de idade, ou seja, na idade em que o adolescente deveria estar ingressando no ensino médio. No entanto, o documento não faz referência ao número de crianças que chegam ao 5º ano, por exemplo, sem conseguir ler e escrever palavras, problema constatado através das práticas que esse estudo realizou. Nesse sentido, ao considerarem o fato de que há muitos jovens e adultos ainda analfabetos no município de Maceió, o enfoque da Educação para os próximos sete anos está em criar programas para garantir que jovens e adultos sejam alfabetizados e possam concluir a Educação Básica.

Em relação à formação étnica do estado de Alagoas, o povo alagoano descende predominante de povos indígenas e africanos. Dessa miscigenação, foi criada pelo IBGE a categoria parda, para que pessoas, que nem se consideram brancas e nem negras, possam declarar sua etnia. Não iremos nos debruçar acerca deste ponto aqui, mas a população de “pele escura” de Alagoas é a mais afetada em relação aos direitos básicos.

O PME (2015-2025) também demonstra preocupação com a Educação Infantil e, com isso, reforça que o município assume muitas responsabilidades em relação aos dois ciclos do Ensino Fundamental, dificultando um trabalho, segundo ele, melhor realizado com crianças deste seguimento. Em relação às dificuldades do município em evitar os problemas que surgem, como exemplo, a evasão de estudantes a partir do 6º e 9º anos, considera que

---

<sup>70</sup> Com a maioria da população vivendo na linha da pobreza, intensificada pela Pandemia da covid-19, o analfabetismo cresce e os problemas sociais são aprofundados.



[...] tendo em vista o alto déficit de atendimento da demanda da Educação Infantil, e é importante que em regime de colaboração a rede estadual amplie sua atuação no segundo segmento do EF para que o município se especialize na etapa da Educação Infantil e primeiro segmento do EF, na faixa etária de 0 a 10 anos, enquanto o Estado precisa assumir a demanda do 2º segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. É fundamental instalar negociações para em regime de colaboração atender ao déficit de oferta de atendimento às crianças de 6 a 14 anos fora da escola, em Maceió 39.412 crianças) (PME, 2015-2025).

Portanto, a alfabetização é presente nas estratégias educacionais do município, o que indica que elas estão em acordo com o Plano Nacional. Contudo, para além da legalidade da educação, refletir sempre sobre o Ensino Fundamental em Alagoas, nos moldes em que se encontra atualmente e nas estratégias que postula, requer atenção sobre o processo histórico da legalidade do atendimento escolar que vem se desenhando no Brasil. O obscurantismo que se apresenta cronicamente para a grande parcela de excluídos do acesso à escola, especialmente nesse momento de Pandemia, é alarmante, como vimos pelos documentos ou quando visitamos dezenas de bairros deste município.

A complexidade e os desafios educacionais colocados acima são considerados em uma pesquisa de mestrado, defendida no PPGE/UFAL em 2012. Tendo como interesse de estudo o Ensino Fundamental de Nove Anos, seu tema é “O Ensino Fundamental de nove anos no estado de Alagoas: um estudo de implantação a partir da experiência de Delmiro Gouveia” (ROCHA, 2012). Esse texto é interessante, uma vez que traz claras as marcas da formação conservadora e elitista em Alagoas. Historicamente, a herança de famílias oligárquicas, presente ainda na política local, contribui para os índices que os documentos oficiais apresentam. Em relação à herança política deixada pelas oligarquias alagoanas, a autora observa que

O Estado alagoano, de uma formação social com caráter essencialmente agrícola, estrutura-se a partir de círculos familiares que se entrelaçam e se expandem. [...] A expansão dos núcleos familiares pelos entrelaçamentos vai construindo “genealogias” sociais e políticas dos “homens bons das alagoas” que se gestarão em cada região e, de modo geral, tenderão a pensar a dinâmica política e social a partir de interesses particulares e de grupos (ROCHA, 2012, p. 94-95, aspas da autora).

A violenta concentração de renda no estado de Alagoas construiu valores que privilegiam determinados interesses de uma minoria da população. Em consequência disso, a educação escolar de crianças mostra-nos que

[...] a baixa escolarização dos indivíduos e a forte presença do estado oligárquico, como educador das classes populares alagoanas, cria condições históricas que levam os indivíduos a estarem à margem de um processo educativo que lhes permita adquirir consciência de sua situação (ROCHA, 2012, p. 97).

Neste contexto educacional, a situação nacional e algumas especificidades locais ajudam a entender as razões que conduzem esta unidade da federação a apresentar os piores índices de analfabetismo do país como consequência direta da histórica desigualdade social, econômica e étnica causada pela política que vulnerabiliza quem mais precisa do Estado. Nessa perspectiva, Paulo Freire foi um educador atento às razões dessas desigualdades e do entendimento de que a transformação social não virá dos opressores, mas das massas populares, ou seja, dos que padecem dessa forma de organização da vida coletiva. Dessa maneira, uma vez que a realidade é compreendida, precisa ser ela transformada a partir da base, porém, voltando sempre à realidade:

Não há possibilidade de pensarmos o amanhã, mais próximo ou mais remoto, sem que nos enchamos em processo permanente da “emersão” do hoje, “molhados” do tempo que vivemos, tocados por seus desafios, instigados por seus problemas, inseguros ante a insensatez que anuncia desastres, tomados de justa raiva em face das injustiças profundas que expressam, em níveis que causam assombro, a capacidade humana de transgressão da ética (FREIRE, 2014, p. 133, aspas do autor).

Paulo Freire (2014) escreve sobre a justa indignação e do direito de ser indignado diante das injustiças sociais presentes no tempo em que vivemos. Por isso defende, na *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 2005b), e reforça, na *Pedagogia da Indignação* (FREIRE, 2014), que os oprimidos tenham o direito de viver com dignidade, o direito de amar, estudar, ler e escrever o mundo e a palavra, sonhar, perguntar, escolher.

Essa indignação espelha as próximas reflexões, que trazem algumas razões para a realização desse estudo. E o sentido das perguntas: Por que perguntar com crianças de escolas públicas em áreas populares de Maceió/AL? Por que fragmentos da vida de crianças são importantes numa prática perguntadora? Que condições dialógicas conectam meninas e meninos aos seus fragmentos, à curiosidade e às perguntas? O que pensamos quando pensamos com crianças de escolas públicas em áreas distantes dos centros urbanos?

### 3.6 A escola pública municipal alagoana: lugar de bem querer e inspiração filosófica

É certo que mulheres e homens podem mudar o mundo para melhor, para fazê-lo menos injusto, mas a partir da realidade concreta a que “chegam” em sua geração. E não fundadas ou fundados em devaneios, falsos sonhos sem raízes, puras ilusões. O que não é, porém, impossível é sequer pensar em transformar o mundo sem sonhos, sem utopia ou sem projeto (FREIRE, 2014, p. 61, aspas do autor).

Paulo Freire escreveu que não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (FREIRE, 1996, p. 35). Dialogando com Paulo Freire (1996), pensamos que não haveria trabalho propositivo sem a curiosidade, porque é ela quem movimenta sonhos, porém, da mesma maneira como a curiosidade, as vivências inaugurais, que nos atravessam desde que chegamos ao mundo, são cruciais para que sigamos por determinados caminhos.

O educador pernambucano partilha desse entendimento em vários momentos de sua obra. No caso particular de sua infância, mostra-nos que a maneira amorosa, o contexto geográfico e social em que ela foi alfabetizada foram decisivos para o trabalho que o educador desenvolveu com jovens e adultos da classe popular, porque seguiu sonhando e construindo projetos conectados à infância de meninos que não vivia na mesma condição familiar e social que a dele.

Nesse sentido, o valor que atribuo à escola pública alagoana se deu em decorrência das necessidades materiais e existenciais que chegaram para mim aos sete anos de idade quando eu morava numa pequena cidade do interior do estado de Alagoas, onde passei toda a minha infância cronológica e adolescência. Até 1992, eu não tinha certidão de nascimento, um direito civil que garante o acesso de qualquer cidadão brasileiro a vários direitos sociais como, por exemplo, à educação escolar. Era bastante comum, mesmo em épocas mais remotas, em cidades do interior do nordeste brasileiro, que as crianças da classe popular não fossem registradas logo que nascessem por várias razões: a pouca escolaridade dos genitores, a distância da área rural até a cidade, o trabalho na lavoura ou doméstico, ou seja, a vida difícil, em decorrência da negação de direitos básicos, justifica a ausência desse documento logo que os/as filhos/as nascem. Além disso, muitas crianças tinham a sua certidão de nascimento perdida<sup>71</sup> em decorrência, também, das condições mencionadas.

Enquanto minha avó materna trabalhava como gari e depois como cozinheira para a prefeitura da cidade, eu ficava numa creche que era sustentada pelas ofertas de fiéis da pequena Igreja de São Sebastião, padroeiro da cidade, onde fiz minha primeira eucaristia e crisma. Poderiam ficar nessa creche, sem nenhum custo financeiro para os responsáveis, crianças que estivessem fora da escola e que os pais não tivessem como cuidar delas parcial ou integralmente.

---

<sup>71</sup> Um nordestino ilustre que não sabe exatamente qual a sua data de nascimento é o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2011). No seu primeiro discurso no exterior (Argentina) como presidente, em 03/12/2002, ele diz: “Até hoje, é a maior polêmica. Porque meu pai me registrou dia 6 de outubro... Na verdade, eu prefiro acreditar na memória de minha mãe, que diz que eu nasci no dia 27”. Embora com a imprecisão das datas, oficialmente seu nascimento foi registrado em 27 de outubro de 1945. Para mais informações, consultar: <http://www.institutolula.org/biografia>.

Chegávamos a essa creche às 7h e saíamos às 15h. Nela, todas as crianças se pareciam muito umas com as outras: raquíticas, negras e pardas, cheias de ferida na cabeça, pelo corpo e muito “danadas” – lembro-me de que as “tias” falavam. Durante o tempo em que ficávamos nessa creche, davam-nos banho, café da manhã, almoço (depois dormíamos um pouco – mesmo quando não queríamos) e lanche da tarde antes de voltar para casa. Ademais, algumas “tias” nos alfabetizavam, embora eu tenha saído dessa creche com muitas dificuldades para ler e escrever. No entanto, só podia ficar nessa creche até os sete anos de idade, momento em que o Estado brasileiro garantia educação gratuita às crianças<sup>72</sup>. Para ter acesso à escola, era necessário o registro de nascimento que eu ainda não tinha. A certidão de nascimento, portanto, era o meu passaporte para ter acesso à escola e tudo que decorreria disso. Em outras palavras, a escola era o lugar onde eu seria cuidada durante a ausência de minha avó. Em resumo, ter o meu registro de nascimento em decorrência do direito à educação gratuita marcou profundamente a minha relação com a escola pública do meu estado. É como se a escola me trouxesse a dignidade que me faltava diante do impasse que a falta de registro de nascimento causava na minha infância e dificuldades financeiras de minha avó em pagar alguém para cuidar-me. Lembro-me da voz de minha avó entusiasmada com a possibilidade de eu começar a ir à escola.

Esse rápido resgate das dificuldades que a minha infância teve e como se deu a minha entrada na escola é no sentido de esclarecer qual a raiz do meu apreço pelas escolas públicas do meu estado e por reconhecer a importância enorme dela para a maioria das crianças e dos responsáveis por elas. Nesse sentido, logo que comecei a lecionar, durante a graduação, cujo primeiro contato ocorreu com crianças de escola privada localizada em bairro da classe média e alta de Maceió/AL, ia percebendo como as condições materiais e cognitivas das crianças eram diferentes das escolas públicas e me perguntava como haveria de se poder pensar com crianças desse tipo de escola; como seria pensar com crianças que, assim como eu quando criança, precisavam da escola devido à alimentação e pela razão de que precisavam de alguém que as cuidasse.

Desse modo, considerar as escolas públicas municipais de Maceió/AL como um lugar legítimo de pensar com crianças de contextos tão parecidos com o da maioria foi um desejo que nasceu quando comecei a lecionar numa pequena escola privada deste mesmo município com crianças que tinham boas condições escolares para se desenvolver bem cognitivamente e

---

<sup>72</sup> Através da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, o direito à educação obrigatória e gratuita passou a ser assegurada a partir dos 4 anos de idade.

socialmente, inclusive, ensino de filosofia. Ademais, devido à discrepância das condições materiais e cognitivas que havia entre elas. É nesse momento, portanto, que, de maneira muito clara, entendo que, para pensar com qualquer criança, é necessário observar em que condições seus quintais foram construídos.

Como vimos, as nossas primeiras vivências, tais quais foram apresentadas por Paulo Freire, marcam a nossa vida de modo que elas, em algum momento, se revelam no trabalho que fazemos ou desejamos realizar. Nesse sentido, as nossas escolhas nunca são neutras e têm data e lugar de nascimento. Portanto, sem anular as vivências das crianças que participaram desse estudo, não me desnudei das minhas vivências infantis para pensar com elas, dado que foi inclusive a relação da escola com a minha infância que me levou à realização desse tipo de estudo. Dessa maneira, meus caminhos educacionais me levaram até elas, justamente pela familiaridade dos nossos contextos geográficos e sociais e da minha não neutralidade em relação a eles.

O entendimento de que nenhuma prática construída em escolas é neutra e, nesse sentido, as razões para realizar esse tipo de estudo e, conseqüentemente, nossas opções reportam-nos às *Cartas a Cristina* (FREIRE, 2015a). É um texto de Paulo Freire composto de várias cartas escritas à sua sobrinha Cristina em diversos momentos e lugares em que o educador viveu enquanto esteve exilado. Portanto, são textos que narram a sua trajetória de vida e sua práxis como professor dentro e fora da universidade. Para isso, ele esclarece, antes de escrever, como se relaciona com o que passou de modo a ser fiel ao que viu, revivendo os momentos no tempo em que os descreve: “[...] os ‘olhos’ com que revejo já não são os ‘olhos’ com que ‘vi’. Ninguém fala do que passou a não ser na e da perspectiva que passa. O que não me parece válido é pretender que o que passou de certa maneira devesse ter passado como possivelmente, nas condições diferentes de hoje, passaria” (FREIRE, 2015a, p. 22, aspas do autor). E acrescenta: “[...] Afinal o passado se compreende, não se muda. [...] É com este espírito enraizado no agora que repenso o que vivi” (ibidem).

Além dos registros em cadernos após cada prática e do uso de aparelho celular para gravar os diálogos e as imagens, em diálogo com essa maneira de Paulo Freire escrever o que viveu, é que escrevo o que e como eu descrevo as práticas com as crianças, sendo fiel ao ocorrido. Portanto, o vivido revela-se pelas próprias transcrições, isto é, o que disseram as crianças e como foram provocadas a dizer. É desse modo que o vivido, embora não possa ser mudado, oportuniza que eu repense o que vivi e como vivi os exercícios de curiosidade menina ou filosofia menina.

Paulo Freire (2011, p. 31) conta ao Sérgio Guimarães sobre como foi escrever a *Pedagogia da esperança* (FREIRE, 1992): “[...] quando eu escrevi a *Pedagogia da esperança*, que é um livro profundamente memorialístico; em certo momento, ele é a minha memória explicando a feitura da Pedagogia do oprimido, o que eu chamei de *tramas*”.<sup>73</sup> É com esse espírito que os encontros com as crianças são compartilhados nesse quintal de maneira descrita e no próximo de modo descritivo e pensando o que fizemos. Assim, antes de entrar tanto na apresentação dos nossos contextos, que marcam as vivências que tivemos com as crianças em 2018, quanto do desenho das escolas, fazemos algumas considerações em torno de como esse estudo se relacionou nas escolas com as crianças.

Para mim, na condição de mediadora dos encontros, não me coloquei como uma figura neutra, distante, ou procurando esconder os meus objetivos, uma vez compreendido que a relação com a escola formal implica fazermos algumas ponderações a respeito do que fazemos quando decidimos realizar algum trabalho na escola: vivenciar o ato de perguntar com as crianças em escolas públicas de Maceió/AL e provocar nelas e nas escolas o exercício permanente de perguntas pelos fragmentos da vida menina, o que mostrou ser um trabalho bastante intenso do ponto de vista físico e intelectual.

A leitura que fazemos dos fragmentos sugeridos tem relação com as práticas que caminham mais no sentido da aprendizagem de uma maneira mais acolhedora do ato de perguntar e menos do seu ensino como se tivéssemos construído algo para as crianças. Dessa maneira, são práticas que têm se interessado em aproximar-se da possibilidade de encontrar com o vocabulário de infâncias que podem perguntar através do que lhe é comum. Portanto, filosofia menina é geração de pensamentos inaugurais tanto porque tem a ver com construir um início, abrir uma porta para esse tipo de prática em escolas públicas de Maceió/AL, quanto de os fragmentos fazerem referência a vidas que estão começando, ou seja, histórias inaugurais de vidas meninas e, assim. Desse modo, é importante pensar sobre nós através de alguns fragmentos que fazem parte dos quintais das crianças oriundas da classe popular, igualmente o que eles podem fazer pensar sobre o ato de perguntar com essas crianças e nessa geografia.

O conteúdo e como temos pensado não regulam se as perguntas que foram feitas nos nossos encontros são metafísicas ou não. Do mesmo modo, não há a preocupação se todas as perguntas que fazem são autênticas, desde o ponto de vista de que as crianças nada sabem sobre elas. Uma vez que as palavras com as quais pensamos têm relação com a vida das crianças, as

---

<sup>73</sup> Além de considerar essa forma de registro, antes e após as práticas, eu descrevia em um caderno tudo que havia acontecido, minhas impressões etc. Também conversava com o estudante de psicologia ao término das práticas na escola Silvestre Péricles sobre o que ele havia pensado sobre o encontro.

perguntas e respostas são construídas a partir das suas vivências ou mesmo das dificuldades que encontram ao serem convidadas a pensar sobre elas. O esforço para interagir, ao serem provocadas a pensar pelas perguntas, ocorre quando, no contexto da educação formal em que estamos perguntando, as crianças não pensam da mesma maneira como costumam pensar. Por outro lado, no processo de exposição dos fragmentos e os sentidos atribuídos a eles, ocorria de eu ou alguma criança fazer alguma pergunta que oportunizou que a resposta dada pudesse ser repensada.

Diante desse contexto, em entrevista, Lipman (KOHAN, 1998, p. 169) discute que “[...] a ferramenta mais importante é conseguir que as crianças questionem”, quando perguntado sobre “quais são as ferramentas mais importantes que a filosofia pode pôr ao alcance das crianças?” [...]. A partir dessas reflexões, evidencia-se que, sobre as práticas de nosso estudo, o mais importante era contribuir para que as crianças falassem, provocando-as com perguntas, palavras, imagens, para que então perguntas, relatos fossem feitos por elas. As crianças vêm de uma lógica pedagógica diferente da que a convidamos. Nesse contexto, em que perguntas feitas pelas crianças quase não existem, narrar as próprias vivências através das palavras que sugerimos era o maior desafio. As dificuldades eram mais evidentes com turmas onde as crianças eram maiores, no caso de 4º e 5º anos.

A escolha por pensar através de palavras familiares à geografia do lugar de origem das crianças não foi feita desde sempre. No decorrer das atividades, fomos descobrindo que muitas crianças ainda não eram alfabetizadas completamente, o que dificultava a compreensão de algumas perguntas apresentadas em forma de frases, bem como da dificuldade delas em escrever e ler frases. Foi então que consideramos que pensar com infâncias ainda não alfabetizadas, no sentido da escolarização, e perguntar com elas através de palavras próximas ao seu universo vocabular e existencial tornaria as práticas menos genéricas e mais dinâmicas, uma vez que tínhamos como interlocutoras crianças de escolas públicas de Maceió/AL com histórias muito interessantes do ponto de vista reflexivo. Além disso, a infância de Paulo Freire nos inspirou justamente no sentido de que, ao ser alfabetizado através de palavras do seu mundo de menino, não havia outra finalidade senão o estímulo da curiosidade, da descoberta da leitura e da palavra através dos fragmentos do primeiro mundo imediato, dos sentidos e das ações que correspondiam a esse primeiro mundo. Por outro lado, como vimos, é lendo o seu mundo imediato que Paulo Freire começa a perceber e a compreender a origem das desigualdades sociais e intelectuais logo cedo.

### 3.7 O convite à filosofia menina, os encontros com as escolas

Nunca disse ou sequer sugeri que o contrário de não ter uma verdade para impor seria não ter nada a propor. Se nada temos a propor ou simplesmente nos recusamos a fazê-lo, não temos o que fazer verdadeiramente na prática educativa. A questão que se coloca está na compreensão pedagógico-democrática do ato de propor (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 45).

Construir uma reflexão, que tem o ato de perguntar com crianças de escolas públicas de Maceió/AL como “método”, sugere que proponhamos uma maneira de participar da formação escolar de crianças de modo que essa formação seja atravessada por fragmentos da vida delas, que criem perguntas as quais promovam o questionamento, o espanto e a coragem de pensar coletivamente sobre si mesmo. Nessa construção, propomos uma prática desvinculada da ideia de formação *para* ou *sobre* as crianças, mas *com* elas.

No prefácio do texto *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra* (FREIRE, 2015b), Ann Berthoff escreveu que “Paulo Freire tem a ousadia de acreditar que os professores devem aprender com os seus alunos pelo diálogo” (BERTHOFF, 2015b, p. 29). Nesse sentido, embora as práticas da filosofia menina não tenham a formação de educadores/as como núcleo, o convite à filosofia menina se estendia também a eles/elas.

As dificuldades para conseguir fazer atividade com crianças em escola municipal de Maceió/AL, durante a experiência do mestrado, fizeram-me considerar que as escolas resistiam ao convite de estudantes que nutriam interesse em realizar suas pesquisas. Embora nossa intenção não fosse ter a escola e seus autores como objeto de estudo, mas iniciar diálogos permanentes, a desconfiança por parte de educadores/as da escola pública na capital alagoana ocorreu pelas mesmas razões mencionadas por Cunha (2013) e Gomes (2017) quando comparam a chegada de pesquisadores na escola com o projeto “Em Caxias, a filosofia encaixa?”. Isso me levou a considerar que seria difícil que eu conseguisse escolas que me permitissem realizar as vivências com as crianças, porque eu não tinha nenhum vínculo com as escolas e nem com os profissionais que atuavam na primeira etapa do Ensino Fundamental desse município. Por essas razões, ao invés de primeiro ir até as escolas, resolvi procurar a Diretoria de Gestão Escolar do Ensino Fundamental de Maceió/AL com cópia do projeto do doutorado e certidão de vínculo estudantil no ProPed/UERJ para aumentar as chances de as escolas aceitarem o nosso convite.

Minha ida até essa secretaria ocorreu na segunda semana do mês de março de 2018, quando fui recebida por uma das funcionárias da equipe, a quem logo apresentei o projeto. Nele,



apresentei o tipo de escola que procurávamos: próximas das lagoas e mares da cidade e que a equipe das escolas precisaria ter abertura para esse tipo de atividade. A funcionária que me recebeu é psicóloga e acompanhava algumas escolas desse município, por isso tinha conhecimento das escolas que dariam abertura ao trabalho com as crianças. Em decorrência da sua vivência nessas escolas, sugeriu-nos 13 escolas que poderiam nos acolher. Havíamos pensado em dez para iniciar as práticas, mas jamais negaríamos a oportunidade de conhecer quantas escolas fossem possíveis.

Durante esse primeiro contato, a diretora geral não se encontrava, e eu voltei no dia seguinte para apresentá-la ao projeto, a qual considerou pertinente e logo autorizou a nossa ida às escolas. Com isso, logo a equipe desse seguimento se organizou para cuidar da documentação<sup>74</sup> necessária para que eu entrasse em contato com esses espaços de ensino. Do primeiro contato até estar com toda a documentação necessária, foram três semanas.

Em seguida, iniciamos o contato com as escolas sugeridas através dos números de telefone para marcar um encontro. Esse processo foi mais demorado, porque, no início de 2018, muitas escolas estavam concluindo o ano letivo de 2017, enquanto outras estavam iniciando. Isso foi um dos fatores que impossibilitaram nossa ida a todas as escolas sugeridas, porque, à medida que conseguíamos agendar um encontro, logo combinávamos dias, horários e, em alguns casos, turmas. Das treze escolas sugeridas pela SEMED, nove receberam o convite, duas não aceitaram e, em uma das sete escolas que aceitaram convite, infelizmente, não foi possível iniciar as práticas<sup>75</sup>. Desse resultado, iniciamos as vivências em seis escolas nos turnos matutino e vespertino com duas turmas respectivamente, correspondendo a um quantitativo em torno de trezentas crianças.

Em cada escola, propusemos o trabalho com duas turmas, pois considerávamos que seria muito significativo que pudéssemos pensar com o maior número de crianças de idades e vivências variadas e que as condições desse estudo permitiam. Deixamos em todas as escolas uma cópia do projeto e de toda a documentação que a SEMED nos forneceu, bem como a que tínhamos elaborado. Em alguns casos, conversamos com as diretoras, em outros, com as vices (ou com ambas) e com a coordenadora pedagógica, e esclarecemos que o projeto se tratava de fazer filosofia com crianças da primeira etapa do Ensino Fundamental e que a educadora da turma escolhida fosse simpática a esse tipo de atividade<sup>76</sup>. Assim, sugerimos que as atividades deveriam ocorrer com duas turmas desse ciclo uma vez por semana num tempo de sessenta

---

<sup>74</sup> Toda a documentação está em anexo.

<sup>75</sup> Essas informações estão detalhadas em anexo.

<sup>76</sup> A escolha das turmas/professoras foi feita pelas escolas.

minutos no máximo, porém que se tratava de um combinado flexível diante das dinâmicas que fossem aparecendo na escola<sup>77</sup>.

Consideramos esse quantitativo de turmas porque vislumbramos, para o andamento desse trabalho, estudantes dos cursos de Graduação em Pedagogia e Filosofia da UFAL como voluntários. Entendíamos que, além da enorme contribuição para o registro das atividades, esses estudantes teriam uma oportunidade muito rica tanto em termos teóricos como práticos no processo de sua formação. Dessa maneira, quando tivemos a confirmação das escolas, espalhamos nos murais, onde ocorriam esses cursos, uma “carta convite”<sup>78</sup> contendo as intenções desse estudo, sua relevância e o contato para o acesso à vivência. Essa “carta convite” considerava um encontro com os interessados para conversarmos pessoalmente sobre a dinâmica do estudo nas escolas e após cada prática.

Além disso, entramos em contato com professores/as desses cursos, já conhecidos por nós, para que nos abrissem portas para chegarmos até os possíveis estudantes voluntários. O Prof. Walter Matias Lima, professor do curso de Pedagogia na época, encarregou-se de conversar e entregar os materiais para as turmas em que lecionava. No curso de Filosofia, o contato se deu, a princípio, com a Profa. Elizabete Amorim, responsável na época, pela disciplina de estágio desse curso, mas, à época, ela estava afastada devido às atividades do seu doutoramento e pouco pôde auxiliar. No entanto, essa professora, além de nos ter colocado em contato com o professor que estava substituindo-a na disciplina de estágio, divulgou, tanto no grupo de Facebook do estágio quanto no grupo do curso de Filosofia, os materiais que disponibilizamos para ela: a “carta convite” e um formulário<sup>79</sup> para os possíveis voluntários preencherem, os quais já haviam sido anexados nos murais onde esses cursos ocorriam.

Entramos em contato com o então professor de estágio no curso de Filosofia, via e-mail, anexando tanto a “carta convite” quanto um breve formulário que construímos no sentido de que ele pudesse auxiliar com os estudantes. Esperamos algum tempo, o professor retornou o e-mail confirmando o aceite, mas nenhum estudante entrou em contato conosco. Nesse período, primeiro semestre de 2018, já havíamos iniciado as atividades nas seis escolas. Decidimos, então, ir pessoalmente até a UFAL no turno noturno e passar em algumas salas do curso de

---

<sup>77</sup> Para nós, era importante que a gestão da escola e as educadoras entendessem que a escola não precisaria se adaptar a nossa presença. Sabemos o quanto é problemático, em termos de horas letivas, que escolas disponibilizem horários que fujam dos planejamentos que ocorrem antes do início do ano letivo iniciar. Raramente, ocorreu de eu chegar às escolas no dia e horário combinados e a educadora não poder liberar as crianças por alguma coisa ter acontecido durante a semana e ter atrapalhado a organização das aulas.

<sup>78</sup> Essa “carta convite” também está anexada a este estudo.

<sup>79</sup> Esse formulário foi construindo para conhecer um pouco o possível voluntário: sua disponibilidade de tempo, o que o interessou na carta convite etc.

Filosofia para apresentar pessoalmente a proposta contida na “carta convite”<sup>80</sup>. Após esse convite pessoalmente, dois estudantes entraram em contato<sup>81</sup>. Primeiro um estudante do curso de Filosofia e, um tempo depois, do curso de Pedagogia. Via chamada de vídeo, apresentei o projeto para eles. Fiquei esperando retorno, mas infelizmente, não passou disso.

As vivências nas escolas iniciaram-se no mês de maio de 2018. Já no meio do semestre de 2018, estávamos exaustos tanto fisicamente quanto mentalmente, porque estávamos em seis escolas nos dois horários e com duas turmas em cada horário e pouca qualidade das atividades. Ademais, sabíamos das dificuldades em encontrar interessados/as em participar desse tipo de atividade, já que a temática filosofia com/para crianças não costumava fazer parte do universo curricular desses cursos, mas não imaginávamos que não teríamos ao menos um estudante. Assim, sozinhos, estava humanamente impossível dar continuidade com esse quantitativo de escolas e crianças, mas faltava coragem para renunciar a qualquer escola e turmas. Com isso, as dificuldades em registrar as primeiras atividades eram muito grandes. Primeiro, porque mediar e registrar as atividades, sem que isso causasse desconforto nas crianças, mostrou-se impossível. Segundo porque demora um tempo até que as crianças se acostumem com a presença de alguém que aparece uma vez por semana na escola. Desse modo, foram muitas semanas até que conseguíssemos ter a confiança delas e tornar natural o tipo de atividade que fazíamos. Em muitas escolas, as salas de aulas eram muito pequenas, outras escuras para fazer as atividades, também não dispunham de um espaço minimamente silencioso e arejado. Por isso, também, as crianças normalmente estavam agitadas. Apesar de as escolas e as crianças estarem em contextos muito parecidos, era muito evidente como tanto a estrutura física quanto o cotidiano delas na escola impactavam a maneira como elas se relacionavam com as práticas.

No mês de junho, começou a ser gestada a possibilidade de greves nas escolas do município, pois os/as professoras/as reivindicavam aumento salarial. Com isso, ocorria de algumas paralisações se darem em horários em que estaríamos com as crianças. No mês de julho, metade das escolas do município entraram em greve. Das seis escolas, somente uma não aderiu à greve. Sobre a intenção sempre aberta e a necessidade de termos voluntários na pesquisa, no final do segundo semestre, convidamos um estudante do Curso de Psicologia de uma faculdade privada de Maceió/AL para ser voluntário dessa prática. Ele era estagiário de psicologia com criança portadora do TEA (Transtorno do Espectro Autista) da escola Silvestre Péricles, estava ali para acompanhar uma criança e mostrou-se muito disponível nos momentos

---

<sup>80</sup> Não foi possível ir até as salas onde ocorria o curso de Pedagogia porque ocorria nos turnos matutino e vespertino. Nesses turnos, durante o primeiro semestre, eu costumava estar nas escolas.

<sup>81</sup> Eu consegui falar somente com duas turmas na presença do docente que estava com a turma no momento.

das práticas e muito amoroso com as crianças. Infelizmente, ele só podia participar com a turma da escola onde realizava o seu estágio, pois não havia outra manhã em que estivesse disponível para participar nas outras.

No final do primeiro semestre, o intervalo das atividades, em decorrência da intensificação da greve dos/as professores/as, foi importante para reconsiderarmos o andamento da pesquisa. Isso quer dizer que consideramos a possibilidade de diminuição das escolas e, conseqüentemente, das turmas. Com isso, encerramos as atividades em duas escolas, ou seja, em quatro turmas. Assim, continuamos as atividades com quatro escolas e, dessas quatro, mantivemos duas turmas somente em duas. Em uma dessas quatro escolas, havia mudança constante de professora em uma das turmas na qual estávamos em uma das escolas que não pôde compor a pesquisa desde o primeiro semestre. Ademais, as práticas não estavam caminhando bem e, com isso, optamos por continuar com as práticas somente em três escolas e cinco turmas. São elas: Prof. Paulo Freire com crianças do 2º e 5º anos, Silvestre Péricles com o 3º ano e Nossa Senhora Aparecida com crianças do 3º e 4º anos.

Em relação às professoras, conhecemo-las no dia em que iniciamos as práticas. Somente em uma escola fui apresentada pela diretora como doutoranda que iria fazer uma pesquisa. Nas outras, eu me apresentei como estudante e disse que a atividade se tratava de brincar de fazer filosofia com as crianças, cuja participação da professora era fundamental para o andamento das atividades e que estávamos disponíveis para qualquer eventual dúvida sobre a atividade. Optamos por não falar muitos detalhes sobre a atividade, porque não queríamos “preparar” as professoras para o que faríamos, uma vez que o que faríamos ia depender muito mais das crianças, do cotidiano das escolas do que o que supunha o projeto.

Semelhante a Paulo Freire, acreditávamos que os/as professores/as gostariam de aprender com os seus alunos pelo diálogo e, por isso, considerávamos que as professoras iriam, de qualquer modo, envolver-se nas atividades sem precisar conhecer os pormenores das práticas. Contudo, o envolvimento de algumas professoras foi muito pouco. A interferência vinha somente quando alguma criança não estava atenta à atividade, outras não interferiam absolutamente. Algumas não entravam na roda, mesmo quando eram convidadas, outra passou a não querer estar presente durante os encontros optando por permanecer na sala de aula onde lecionava. Já outras professoras eram muito disponíveis, contribuindo em vários aspectos: registro das atividades, durante a criação de perguntas e interferências que enriqueciam os momentos, na organização do espaço, o que tornava as atividades muito mais ricas em relação

às professoras que não participavam<sup>82</sup>. É o caso da professora e do professor da escola Prof. Paulo Freire. No caso do estudante voluntário, o fato de não ser o professor, mas ser outro adulto a participar ativamente da atividade, foi significativo para o desenvolvimento das práticas. Embora não fosse professor da turma, convivia com as crianças, o que fazia com que a atividade tivesse mais trocas.<sup>83</sup>

É importante destacar que todas as diretoras e coordenadoras eram muito disponíveis na medida do possível, até o momento de organização deste texto. Todas as coordenadoras, com quem acabamos tendo mais contato, eram muito amorosas e disponíveis para o que precisássemos. Foi essa abertura que nos deu coragem para continuar com as atividades até quando foi possível em algumas escolas.

Nossa intenção não foi chegar à escola e fazer uma roda no chão e depositar uma discussão em torno de um tema A ou B, mas sugerir perguntar. Após revisões das práticas, perguntar através de palavras que são parte dos contextos sociais, geográficos, de menino, menina. Quando Paulo Freire justifica as razões da *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2005b, p. 44), sua principal obra, por exemplo, ou o que ele está chamando de pedagogia do oprimido, entre alguns pressupostos, há um que é basilar, o qual mencionamos aqui para enfatizar a nossa maneira de estar com as crianças nas escolas, nossas opções: “Para nós, contudo, a questão não está propriamente em explicar às massas, mas em dialogar com elas sobre sua ação”.

Também em *Cartas à Guiné-Bissau* (FREIRE, 1978, p. 16, aspas do autor), ao apresentar a maneira e as razões que desenvolveu trabalho alfabetizador com educadores/as de Guiné-Bissau, relatou assim: “[...] partíamos, pois, de uma posição radical: a da recusa a qualquer solução ‘empacotada’ ou pré-fabricada; a qualquer tipo de invasão cultural, clara ou manhosamente escondida. [...]”. E conclui que essa maneira de entrar no mundo do outro oportunizou o seguinte: “[...] foi aprendendo com eles, com os trabalhadores dos campos e das fábricas, que nos foi possível ensinar também” (ibidem, 16). Diante disso, claro está que Paulo Freire não construiu ou propôs uma pedagogia *para* o oprimido, mas *com* o oprimido, por isso ser uma pedagogia *do* oprimido a qual problematiza e sugere transformação a partir disso, uma vez que, segundo ele, “não se pode prescindir da análise de classe” (ibidem, p. 15).<sup>84</sup>

<sup>82</sup> Por outro lado, a presença e participação atividade das professoras deixavam as crianças mais seguras, uma vez que conviviam com as professoras cotidianamente, diferente da minha relação com as crianças, pois as encontrava uma vez durante a semana, às vezes uma a cada quinze dias em um curto tempo.

<sup>83</sup> Em relação às professoras que contribuíam pouco ou não contribuíam, em muitos momentos, depois das atividades, houve a minha procura no sentido de saber o que haviam considerado sobre a atividade e reforçar a prerrogativa de que a participação delas era muito importante para as crianças e que poderiam participar da atividade como qualquer um.

<sup>84</sup> Esse pressuposto é presente tanto nos textos escritos durante o exílio quanto nos textos dialogados após o exílio.

Diferentemente do que diz Paulo Freire (2005b) no trabalho com jovens e adultos, nossa intenção não é dialogar com as crianças a respeito do que fazem em seus contextos e suas ações. Não é esse tipo de curiosidade que nos move, embora as crianças relatem o que fazem em seus contextos. Para esse estudo, “[...] a nota da curiosidade está associada à nota do correr risco, à nota do risco, à aventura” (FREIRE; GUIMARÃES, 1982a, p. 79). A curiosidade que nos move cultivou o interesse em como elas dizem os fragmentos naturais e sociais ou em que medida esses fragmentos, fazendo parte dos quintais de suas infâncias, suscitam reflexões a respeito da prática que pergunta com crianças em escolas de áreas populares quando são convidadas a dizer sentindo-se parte das atividades propostas não somente pela razão de que estão numa roda pensando qualquer coisa, e sim porque o que faz a roda girar são fragmentos que lhe são próximos.

Portanto, da mesma maneira que a pedagogia de Paulo Freire não construiu ou propôs uma pedagogia *para* o oprimido, mas *com* o oprimido, por isso ser uma pedagogia *do* oprimido, filosofia menina é uma prática perguntadora com meninos e meninas em escolas públicas em áreas populares de Maceió/AL. Por essas sinalizações em torno desse estudo, acreditamos que o diálogo com as ideias de Paulo Freire “[...] nos contextos referentes à infância, à criança e à Educação Infantil, em especial das classes populares, pode ser realizado em vários aspectos” (PELOSO, 2009, p. 18).

O próximo tópico apresenta alguns aspectos históricos, sociais e organizacionais, os quais consideramos relevantes, pois mostra as condições geográficas, materiais e sociais onde as práticas se desenvolveram nas três escolas até a elaboração desse texto.

### 3.8 O início e desenvolvimento das práticas nas escolas

Compreendemos a escola pública como um espaço de produção e obtenção de conhecimentos, mas também de resistências que oportunizam a transformação de condições que não favorecem a curiosidade e liberdade das crianças. Dessa maneira, a escola é compreendida como um espaço que, além do conhecimento, pode favorecer condições permanentes para o cultivo do ato de perguntar, da curiosidade e da liberdade de ser infantil. Sobre a escola, Paulo Freire (2015a), quando se reporta à escola formal que deu continuidade a sua alfabetização no quintal de casa, diz que “[...] embora guardando sua especificidade, a escola não punha entre parênteses minha alegria de viver que me vem marcando a vida inteira

(FREIRE, 2015a, p. 63-64). Dessa maneira, a escola também é quintal na medida que amplie suas especificidades organizacionais.

Após a autorização da SEMED e das escolas e das turmas, iniciamos as práticas nas escolas ainda sem “conteúdo” definido, pois esperávamos primeiro ter o contato com as crianças e irmos ambientando-nos dentro do tempo determinado que nos foi disponibilizado.

A primeira escola em que iniciamos foi a Silvestre Péricles, uma escola bonita que fica entre a lagoa Mundaú e a praia Pontal da Barra. Ao encontrar com as crianças, dispomo-nos em forma de círculo em algum espaço fora da sala de aula, local onde as atividades com suas respectivas professoras ocorrem no cotidiano escolar<sup>85</sup>. A preocupação com a organização do espaço ocorria durante todas as atividades, uma vez que considerávamos ser importante para que as crianças se sentissem acolhidas<sup>86</sup>. Dessa maneira, entendemos que, ao convidar as crianças para perguntar conosco, é importante que o espaço pareça convidativo para elas.

Precisamos conotar o espaço de trabalho com certas qualidades que são, em última análise, prolongamentos nossos. Fazemos o espaço que, se não refaz totalmente, nos ajuda ou não nos ajuda no cumprimento de nossas tarefas. É neste sentido que o que há de adverbial, de circunstancial no espaço educativo termina por virar tão fundamental quanto o espaço mesmo. O estético, a necessária boniteza, o cuidado com que se trata o espaço, tudo isso tem a ver com um certo estado de espírito indispensável ao exercício da curiosidade. Talvez um bom começo para o ano escolar fosse uma boa conversa entre educadores e educandos sobre o seu espaço. Sobre como fazer ou ir fazendo dele um lugar alegre, provocador de bem-estar (FREIRE, 2015a, p. 195-196).

A organização do espaço não se trata do ordenamento das coisas no espaço antes não habitado por nós, mas da construção de uma beleza estética que desperte a curiosidade dos que farão parte do trabalho. Para Paulo Freire (2015a, p. 196), não há troca de experiências sem que haja a necessária boniteza do cuidado estético com o espaço. O cuidado com o espaço é uma condição pedagógica fundamental. Além disso, o cuidado com ele “[...] revela a vontade de lutar por ele e por isso mesmo a compreensão de sua importância”:

Figura 7: Vida. Escola Nossa Senhora Aparecida, 2018.

<sup>85</sup> A primeira atividade ocorreu com crianças pequenas de uma turma de 1º ano na escola Silvestre Péricles. Essa turma acabou não dando continuidade às atividades, pois ficava bastante dispersa.

<sup>86</sup> Infelizmente o estudo não tem esse primeiro momento registrado, uma vez que não me era possível mediar o primeiro encontro e fotografá-lo, por exemplo, ao mesmo tempo. O único recurso que tínhamos era um celular pessoal que quando colocado para gravar as falas ficava posicionado de forma que as crianças não se sentissem intimidadas.



Fonte: a própria autora.<sup>87</sup>

No primeiro dia, organizamos o ambiente em todas as escolas para receber as crianças da seguinte maneira: um pano colorido no chão, uma caixinha vermelha com alguns sinais de interrogação feitos de emborrachado colorido e a história infantil “Se eu fosse...” (CIPIS, 1959). Dessa forma, iniciei a atividade me apresentando como professora<sup>88</sup> e dizendo para as crianças que eu estaria na escola uma vez por semana para “brincarmos de pensar”. Pareceu-nos interessante sinalizar o que faríamos com elas dessa maneira, uma vez que não entendemos a nossa prática como aula, isto é, com tudo o que uma aula acarreta compreensivamente: professora explicando, avaliações, silêncio das crianças, perguntas feitas pelas professoras e respostas prontas em livros didáticos, copiar em cadernos, visto da professora nos cadernos como certo ou errado etc. Geralmente, uma aula, dentro desses esquemas, não costuma ser reconhecida pelas crianças como algo divertido, ou seja, que a aula seja identificada como uma brincadeira. Além disso, gostaríamos que elas entendessem que o ato de perguntar pode ser divertido, e dissemos que o nome da nossa brincadeira se chamava “filosofia”.

Lembrei às crianças que, em algumas brincadeiras que fazemos coletivamente, como, por exemplo, pega-pega, esconde-esconde, ximbra, queimado, existem algumas regras e, para brincarmos a brincadeira “filosofia”, nós precisaríamos combinar algumas que eram tão divertidas quanto essas citadas. As regras eram: pensar, ouvir e compartilhar o pensado. Essas regras não possuíam uma ordem inflexível, mas elas eram fundamentais para desenvolvermos as práticas. “É uma brincadeira de pensar e trocar pensamentos com os colegas ou qualquer pessoa que esteja brincando com a gente”, disse. “Ah! É uma brincadeira que tem a ver com pensar sobre nós mesmos fazendo perguntas”. Perguntei: “alguém já ouviu falar nessa

<sup>87</sup> Não temos o registro em forma de imagem da primeira prática com as crianças. Esse registro mostra o cuidado com o espaço que seguiu em todos os encontros.

<sup>88</sup> Em algumas turmas, algumas crianças maiores ou pré-adolescentes, nesse momento, perguntaram-me: “professora de quê?” E eu tive que dizer que sou professora de filosofia. Quando eu digo “tive que dizer”, é que temia que as crianças pudessem pensar que teriam aulas de filosofia comigo e não encontros. Tanto é que tanto algumas crianças como todos os/as professores/as se referiam às atividades como “aula de filosofia”.



brincadeira?” Em todas as turmas, as crianças respondiam que não. Eu voltei a perguntar: “e essa palavra.... filosofia... quem já ouviu falar?” Algumas crianças do 5º ano responderam que algum irmão estudava “isso” na escola. Esclareci também que, nessa brincadeira, não deveríamos nos preocupar se o que brincamos ou falamos está certo ou errado, porque é uma brincadeira que tem gosto por pensar com os colegas.

Nesse sentido, não definimos o que é pensar ou sobre como se faz isso, já que queríamos aprender isso com as crianças. Portanto, não se tratava de ensiná-las sobre como se pensa ou se brinca numa “brincadeira de filosofia”. Depois de ter apresentado às crianças “a brincadeira filosofia” dessa forma, peguei a caixinha com sinais de interrogação e coloquei nas mãos de uma criança que estava ao meu lado e pedi para que ela tirasse uma interrogação e passasse para os demais que estavam na roda. Quando todas estavam com uma interrogação nas mãos, disse que fazer perguntas para “pensar sobre nós mesmos” era o que faríamos dali por diante. Em seguida, disse que, para começar a brincar com alguém, precisaríamos conhecer as pessoas. Que todos eles já se conheciam, mas eu não os conhecia e nem eles me conheciam. Então sugeri, na sequência em que estávamos dispostos na roda, que contássemos um pouco sobre nós mesmos como, por exemplo, o nosso nome, onde moramos, o que gostamos de fazer na escola ou em casa, na rua. Inicialmente, eu considerava que, partir desse ponto, era uma oportunidade para saber o que pensaríamos nos próximos encontros.

Com muita timidez, a maioria das crianças relatava alguma vivência, outras não quiseram falar. Aproveitei para ler a história infantil “Se eu fosse...”. Usei a mesma história no primeiro contato com todas as turmas, porque essa história é muito interessante do ponto de vista de deixar a imaginação criar coisas inimagináveis. Nessa história, o personagem principal não fica claro, seja para quem a lê ou para quem a ouve. Em consequência disso, poderia ser qualquer pessoa, inclusive uma criança dizendo que “se eu fosse um relógio, às vezes eu pararia o tempo”. “Se eu fosse uma nuvem, ficaria viajando por aí”. “Se eu fosse uma mala, também viajaria por aí”. “Se eu fosse uma chave, abriria sempre a porta para você!” Se eu fosse a noite acordaria de manhã.” “Se eu fosse o mar, iria viver na praia.” “Se você fosse eu, eu não seria eu!” E se eu fosse você, eu não seria eu!”

Ao término da história, eu disse: “e se você pudesse ser outra coisa, o que você seria?” Interessante o que as crianças falavam, porque a maioria delas repetia as mesmas coisas que apareciam na história, ou seja, não mudavam o enredo. Algumas poucas crianças e, normalmente, meninas, inseriam elementos que não estavam no enredo dessa história como: ser uma borboleta ou uma fada.

Algumas outras, ao dizerem o que seriam se não fossem elas mesmas, referiam-se a profissões como: policial, motorista, médico, bailarina. Nos primeiros encontros com as crianças, nenhum dos elementos, que depois colocamos como inspiração das práticas, apareceram. Só após inserirmos as palavras “mar/praias”, “lagoas”, “pesca”, “lixão” e “quintal” conferimos as nossas suspeitas: pais, mães, tios e algumas crianças trabalhavam na pesca e ajudavam nas vendas junto com os familiares. Em relação ao lixão, tivemos o relato de uma criança que trabalhava no lixão com os pais. Sobre quintal, por exemplo, o quintal da escola Prof. Paulo Freire sempre esteve ali com as crianças, mas elas nunca haviam pensado nele e nem sobre o que havia nele. Desse modo, muitas crianças tinham contato direto com todos esses elementos, mas eles não estavam presentes como inspiração da prática pedagógica nessas escolas. Sobre esse aspecto, temos pensado que o fato de esses elementos estarem presentes na vida delas não quer dizer que estivessem presentes para elas na escola.

Um dos relatos mais ricos que tivemos na escola Silvestre Péricles foi quando as palavras “pesca”, “lagoa” e “mar” foram inseridas nas atividades. Uma criança disse: “engraçado! porque antes de hoje eu não pensava porque a pesca é boa!”. Em outro momento ele diz: “o mar é como a vida da gente!”<sup>89</sup> Essa sabedoria popular é fundamental, porque expressa vivências singulares e, conseqüentemente, modos de perguntar e pensar também singulares.

Os próximos três encontros se seguiram considerando a história “Se eu fosse...” e sobre como o que dissemos poderia se relacionar com outras coisas. Percebemos que as crianças se sentiam mais dispostas para se expressar individualmente, em forma de desenhos, do que para pensar coletivamente. Muitas desenhavam, mas não queriam falar sobre os desenhos, o que comprometia duas das três regras da brincadeira: ouvir e compartilhar os pensamentos. Além disso, muitas tinham dificuldades em escrever e ler frases, até mesmo de perguntas que construíamos a partir do que elas desenhavam e pensavam. Usamos outras histórias que fazem a referência à amizade, palavra que apareceu do primeiro contato com duas turmas. A mesma impressão se seguia: as crianças não demonstravam disponibilidade em pensar sobre as histórias que ouviam e os desenhos que criavam. A fala, na verdade, a ausência dela, nos momentos de pensar coletivamente, desapareciam. Essa dificuldade se seguiu por pelo menos seis encontros, até que veio a greve e, com ela, a necessidade de rever as atividades.

Nos momentos de maior agitação, algumas crianças me perguntavam quando iríamos começar a brincar. Principalmente crianças do 1º, 2º e 3º anos. Lembro-me de perguntar: “e o

---

<sup>89</sup> Essa vivência será apresentada no próximo quintal.

que é uma brincadeira?” Alguma respondeu assim: “a gente corre, ganha ou perde. Aqui a gente fica só pensando”. Quer dizer, elas não identificavam o que fazíamos nem como brincadeira e nem como aula. Não era brincadeira, porque não corríamos e nem competíamos. Também não era aula, porque, na maioria do tempo, estávamos conversando e, às vezes, ouvindo histórias e tentando pensar com essas histórias.

Sobre o mundo imediato das crianças ser fragmento, que não pode ser ignorado na prática escolar, décadas após o seu pai ter desenvolvido um projeto de alfabetização para jovens e adultos, possuindo como elemento fundamental a existência concreta dos alfabetizandos e alfabetizadas, Madalena Freire, filha mais velha de Paulo Freire, escreveu o seguinte em *A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora* (1983, p. 25): “[...] é construindo representações, símbolos, que a criança registra, pensa e lê o mundo”, pois “quando uma criança brinca, joga ou desenha” (ibidem, p. 25) – acrescentamos –, narra através de perguntas e respostas sua própria existência verbalmente, “[...] ela está desenvolvendo a capacidade de representar, de simbolizar. É construindo suas representações que as crianças se apropriam da realidade” (ibidem, p. 25).

A realidade, também para Madalena Freire (1983), é elemento pedagógico fundamental para a formação de crianças em idade escolar, dado que cada história não pode ser separada do que cada criança vai sendo. Esse livro é a composição de relatórios, resultado de trabalhos realizados por ela com um grupo de dezessete crianças de quatro anos de idade entre 1978 e 1981 na Escola da Vila e na Escola Criarte, ambas em São Paulo. Com esse projeto, há o entendimento da autora de que “[...] só assim a busca do conhecimento não é preparação para nada, e sim VIDA, aqui e agora. E é esta vida que precisa ser resgatada pela escola” (FREIRE, 1983, p. 15). É nesse sentido que a prática pedagógica compromissada com a realidade de infâncias não pode abdicar-se de “[...] caminhar para isso, mas é no hoje que vamos viabilizando esse sonho de amanhã” (ibidem), propõe a autora.

Os relatórios compartilhados nesse texto mostram a maneira como crianças costumam contar seu mundo, através de muitos desenhos e conversas, ou de representar elementos e eventos da realidade que lhe ocorre, os quais são tentativas de estabelecer diálogos com outros a respeito do que o seu mundo é, mas também como ele vai sendo à medida que ambos vão mudando pelas condições e relações que são dadas e que igualmente são construídas entre elas e os seus contextos.

Para Madalena Freire (1983, p. 15, itálicos da autora), como exemplo da prática pedagógica conectada à vida das crianças, ela diz o seguinte: “é que, se a *prática educativa* tem

a criança como um de seus sujeitos, construindo seu processo de conhecimento, não há dicotomia entre o *cognitivo* e o *afetivo*, e sim uma relação dinâmica, prazerosa de conhecer o mundo”. Cognitivo, nesse aspecto, diz respeito à capacidade reflexiva que as crianças apresentam para comentar e pensar seus fragmentos, no caso das atividades desenvolvidas por Madalena Freire com crianças pequenas, conversando e desenhando. E os afetivos são combustíveis durante os exercícios, as trocas, conversas, diálogos. É nesse sentido que o mundo imediato de cada criança como fragmento é pensamento gerador de reflexões da vida menina nas escolas. Segundo Gadotti (1991, p. 60), em conformidade com a pedagogia de Paulo Freire, “[...] é a tentativa de viver e construir, em cada situação concreta, uma pedagogia do oprimido [...] a partir da realidade e dos interesses daqueles com quem se trabalha”.

As leituras de textos de Paulo Freire, onde ele relata sobre como foi alfabetizado, começaram a aparecer como um sinal que fazia muito sentido diante das dificuldades que vínhamos tendo, uma vez que Paulo Freire propunha a alfabetização através de palavras que fazem parte do mundo do alfabetizando. Ainda que esse elemento gerador para alfabetização tenha sido pensado para adultos, consideramos que usar com as crianças fosse muito interessante. É salutar dizer que o estudo não diz respeito a alfabetizar as crianças, seja ensinando-lhes a língua portuguesa, devido às suas dificuldades em relação a ela, seja sobre alfabetizá-las para que elas entrem na “brincadeira filosofia”. Não se trata disso. O que percebemos foi que, ao partir de palavras que fizessem parte do mundo delas, elas poderiam se expressar oralmente com menos dificuldades, dado que palavras próximas aos seus contextos fariam com que as crianças participassem da brincadeira. Em decorrência desse entendimento provocado pelas dificuldades que se apresentaram, palavras oriundas das vivências das crianças e não histórias infantis passaram a ser o ponto de partida dos encontros com as crianças.

Como a maioria dos começos – especialmente quando não há referências locais sobre o tipo de trabalho prático que iniciamos nas escolas –, as dificuldades são muitas, e muitas dessas dificuldades não foram superadas até a conclusão deste texto. Ademais, além dos obstáculos que tivemos em registrar as atividades nos primeiros meses somados à diminuição de escolas e turmas após a greve dos/as professores/as do município, decidimos manter no estudo somente as atividades realizadas com as crianças com as quais prosseguimos. Assim, as vivências que se seguem tratam de gerar reflexões sobre esse estudo, a partir de palavras que, de alguma maneira, fazem parte do mundo onde vivem e estudam oitenta e duas crianças de bairros diferentes da capital alagoana, mas de contextos geográficos e sociais muito parecidos. Por isso,

também, mesmo que as palavras geradoras sejam as mesmas, os pensamentos que resultam delas se mostram alinhadas aos contextos escolares, sociais em que as crianças estão.

Nos próximos momentos, apresentamos o contexto de cada escola. As práticas foram sendo construídas de maneira sequencial, ou seja, o que pensávamos numa semana poderia ser retomado na semana seguinte, de modo que pudéssemos desenvolvê-las, acrescentando elementos novos. No entanto, havia momentos em que as reflexões não fluíam e em outros eram favoráveis às palavras que serviam de inspiração. Nesse sentido, as vivências pensadas no quintal IV são apresentadas de modo que haja uma sequência reflexiva e não temporal das atividades. Em todas as escolas, as atividades em que a palavra pensamento apareceu ganham contornos que se diferenciam e aproximam-se. Com exceção do 2º ano, a palavra “pensamento”, enquanto palavra geradora, não foi pensada. Com as outras turmas, sim. A palavra “quintal” foi pensada somente com a turma do 5º ano da escola Paulo Freire, uma vez que é a única escola que tem um quintal bastante sugestivo ao que Paulo Freire menciona como a sua primeira inspiração objetiva. As palavras “mar”, “lagoas” foram pensadas com crianças da escola Silvestre Péricles e Nossa Senhora Aparecida pela proximidade territorial e existencial com esses ambientes. “Lixão” foi uma exigência que surgiu em algum momento devido ao fato de termos uma criança do 2º ano da escola Paulo Freire que, à época, trabalhava num dos lixões da cidade com os seus genitores. Essa foi uma palavra em que não nos demoramos, uma vez que essa criança passou a demonstrar desconforto. Isso ocorreu, também, devido ao fato de as outras crianças insistirem que ela não deveria trabalhar no lixão com o pressuposto de que “criança não trabalha. Criança estuda”. Ao que a criança que trabalhava no lixão insistia que “criança trabalha, sim!”. A palavra “lixão” passou a incomodar as outras crianças, porque viam, não no signo, mas no ambiente lixão, algo de negativo.

No “jogo dos contrários” que fizemos com essa turma, essa palavra apareceu, porque eu procurava inserir palavras que fossem aparecendo durante as interações das crianças, de modo a ajudar a pensar a vida delas e outras palavras de maneira que fossem aparecendo. Nesse jogo, o desconforto com a palavra “lixão” não foi observado.

Nos próximos momentos, apresentamos o contexto social, histórico e geográfico das escolas, de modo a fazer conhecer em que contexto estamos perguntando.

### **3.9 Um desenho das escolas públicas: quintal da construção da *filosofia menina***

Convidamos escolas públicas de Maceió/AL para dialogar com uma proposta educadora a qual apresentamos como *filosofia com crianças*. Inicialmente, não tínhamos claramente qual seria o conteúdo dos diálogos, mas sabíamos que o nosso convite estava propondo que a educação de crianças no Ensino Fundamental fosse atravessada por perguntas construídas com as crianças. Esse convite de aparência vaga estava revestido da concepção de que, “[...] antes de propor uma mudança, é preciso saber as condições culturais do grupo a quem faz a proposta” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 109), bem como “[...] quais são suas condições físicas” – completa Faundez (ibidem, p. 109).

Diante dessa convergência, Paulo Freire (1985) segue pensando a respeito da importância de saber o que se propõe ao perguntar com outros, porém sem ser invasor:

Suas condições físicas, orgânicas, de aceitação ou de resistência é proposta que se vai fazer. No fundo temos, uma vez mais, de voltar a um ponto sobre que insistimos tanto nesta conversa: o da necessidade que o educador, que o político, sem pretender separá-los, têm de, em certo sentido, deixar-se molhar completamente pelas “águas culturais” das massas populares, para poder senti-las e compreendê-las. Fora disto, o que podem obter, quase sempre, é uma compreensão defeituosa do real, do concreto, à qual falta, por isso mesmo, uma dimensão fundamental, que é a maneira como as massas populares reagem e se veem em sua relação com o contexto (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 109).

Quando optamos por escolas próximas a lagoas e mares, tínhamos em mente que as crianças tinham alguma relação próxima com a geografia. Paulo Freire e Antonio Faundez (1985) dialogam reivindicando pedagogia da pergunta, porque isso se estende ao necessário ato de educar desde as condições concretas do povo. Dessa maneira, a escola e pessoas do povo são vistas como sujeitos produtores de cultura e, conseqüentemente, de conhecimento. É nesse sentido que o nosso lugar de estudo – a escola pública – e com quem dialogamos – crianças oriundas da classe popular – são expressões da forma e conteúdo que desenvolvemos as práticas.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora Aparecida foi uma das primeiras escolas para onde nos encaminhamos. A diretora que nos recebeu foi muito solícita, de modo que saímos da visita com horários, dias e turmas agendadas para dar início às práticas. O modo como fomos recebidos tem a ver com as especificidades históricas e sociais onde a escola está situada.

Nos primeiros anos do século XX, no bairro de Ponta Grossa, viviam muitos pescadores da Lagoa Mundaú. No entanto, seu cenário foi mudando com a migração dos moradores dos bairros Levada e Centro que, por sua vez, se tornaram bairros comerciais. Atualmente, o bairro da Ponta Grossa é um dos mais populosos e extensos da capital alagoana e conta com vários

estabelecimentos comerciais e educacionais. O prédio que essa escola ocupava antes do atual era vizinho à Igreja Católica de Nossa Senhora Aparecida. Antes de ela ser integrante da rede municipal de ensino, funcionava como uma escola particular de educação infantil ligada à paróquia do bairro. Era dirigida por uma senhora que fazia parte da comunidade e da “igrejinha”, como era conhecida a Igreja Católica da localidade. No mês de agosto do ano de 1996, a Prefeitura Municipal de Maceió, através de uma parceria firmada com o padre da Igreja local da época, passou a tomar conta da escola, trazendo recursos para o seu funcionamento. Assim, deu início ao funcionamento da escola pública municipal Nossa Senhora Aparecida, que leva esse nome em homenagem à Igreja Católica que é padroeira do bairro e que dá nome à igreja da localidade ligada à paróquia de São José no Trapiche.

Em setembro de 2017, a escola mudou de endereço por uma necessidade de devolver o prédio no qual funcionava ao antigo dono. Atendendo a uma antiga reivindicação do padre, a Secretaria Municipal de Educação de Maceió alugou uma casa com primeiro andar para abrigar a escola. O prédio alugado possuía pouco espaço tanto para as atividades escolares quanto para os nossos encontros.

Além dos aspectos históricos, o contexto social revela muito sobre a vida das crianças que estudavam nessa escola. Além de atenderem a crianças oriundas do bairro, a escola também atende a outras de bairros adjacentes, como o Trapiche da Barra, mais precisamente, crianças de um conjunto habitacional como “Cidade de Deus”. Segundo registro da escola e a mídia local, no Trapiche da Barra, existem muitos traficantes e usuários de drogas. A fonte de renda das famílias das crianças são os subempregos, o Programa Bolsa Família<sup>90</sup> ou a aposentadoria dos avós que, geralmente, moram com elas. A escola relata que muitas crianças convivem em ambientes de vulnerabilidade socioemocionais, sujeitas à violência doméstica, sendo as drogas e atos ilícitos os fatores responsáveis pelo baixo desempenho das crianças. Seus principais problemas são a violência, por causa do tráfico de drogas, e o alcoolismo. Não há incentivo cultural por parte da Prefeitura até esse momento para as crianças que residem no bairro. As famílias das crianças, como vimos, vivem com poucos recursos financeiros. Seus responsáveis são, em geral, pescadores, marisqueiras, diaristas etc. A escola, através do seu projeto político pedagógico, também relata que as famílias não possuem renda fixa, salvo algumas exceções e que o índice de repetência e evasão aumenta a partir do 3º ano (as crianças possuem entre oito

---

<sup>90</sup> Segundo a secretária da SEMED, responsável pelos dados de crianças matriculadas no ano 2018, referentes às cinco turmas das três escolas em que estivemos com as crianças e as educadoras, somente três responsáveis declararam no ato da matrícula receber esse benefício.

e doze anos de idade). Elas residem, geralmente, em conjuntos habitacionais nos arredores da escola em casas cedidas pelo governo municipal e não usam transporte escolar ou coletivo para chegarem à escola.

A escola atendia oito turmas do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, o que compreende do 1º ao 5º ano. Essas turmas estavam distribuídas da seguinte forma: no turno matutino, no horário de 7h15 a 11h35, funcionam quatro turmas: 1º, 3º, 4º e 5º anos; já no turno vespertino, no horário de 13h15h a 17h35, funcionam turmas de 1º, 2º, 4º e 5º anos. A equipe pedagógica é formada por três mulheres: a diretora geral, que possui formação em Pedagogia, a diretora adjunta e a coordenadora, as quais possuem formação em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Inglesa. Já o secretário escolar tem formação em administração de empresas. Além da equipe pedagógica, a escola é formada por doze professoras e um professor. A formação deles compreende: Pedagogia, História, Educação Física, Letras Port./Ing. A equipe de funcionários administrativos é formada por seis mulheres e dois homens cujas funções são: merendeira, apoio administrativo, serviços gerais e secretário escolar. A escola dispõe de recursos didáticos como livros, um pátio muito pequeno para as crianças, sala da coordenação e de professores, secretaria, cozinha, banheiros e almoxarifado.

A escola se mostrou atenta à realidade das crianças e da estrutura da escola e diz reconhecer que a escola Nossa Senhora Aparecida é “[...] um organismo social, cujo processo de dinamização é, por si só, pedagógico, devendo, portanto, ser aberto, flexível e participativo”, conforme consta no Projeto Político Pedagógico da escola. Já a escola Silvestre Péricles foi uma das últimas escolas a que chegamos.

Fomos muito entusiasmados até essa escola, porque está localizada em um dos bairros mais encantadores da capital alagoana: Pontal da Barra. É uma escola localizada num bairro que possui mais de 200 anos. Territorialmente está ao sudoeste da cidade de Maceió, na zona dos canais que interligam as Lagunas Mundaú e Manguaba. Possui uma área que se avizinha ao bairro Trapiche da barra, da Laguna Mundaú e do Oceano Atlântico. É um bairro que preserva características de como nasceu.

A maioria dos habitantes do Pontal da Barra é de gente muito simples e trabalhadora. No bairro, encontramos terrenos arenosos devido à praia da Avenida, já a vegetação variada é em decorrência de o bairro estar entre o mar e a lagoa Mundaú. Na faixa adjacente ao mar, onde estão as dunas, a vegetação é rasteira, ali estão os grandes coqueirais. Na orla, a vegetação é nativa de restinga e mangues.



O artesanato é um meio comercial relevante, juntando-se aos restaurantes e à venda de pescado; a pesca e a renda (filé) são as principais fontes de renda e sobrevivência de famílias do bairro. Durante a Pandemia de covid-19, os moradores têm sofrido bastante devido à ausência de turistas que vêm de outros estados brasileiros e de fora do país.

Podemos notar que o bairro de pescadores e rendeiras sobrevive, essencialmente, da pesca e do turismo. Nesse bairro, mora um povo que luta para se manter como uma das melhores atrações de Maceió, por ser encantador, dado o privilégio de sua beleza natural: a laguna Mundaú e também seus coqueirais, o belo pôr-do-sol, muitas dunas, uma bela praia e pelo artesanato local, relíquia da cultura de Alagoas.

A primeira escola do bairro nasceu a partir da organização da Colônia de Pescadores, que mantinha do pré-escolar até o 4º ano do ensino Fundamental. Posteriormente, a escola Municipal Silvestre Péricles foi construída na administração do prefeito João Vasconcelos, denominado de Grupo Escolar Rural Silvestre Péricles, que, nessa época, era o governador do estado de Alagoas, sendo inaugurada em 15 de novembro de 1949.

Nesse mesmo ano, foram iniciadas as atividades de 5ª série do primeiro grau maior, no horário vespertino, e, em 1993, a escola oferecia à comunidade a Educação de Jovens e Adultos. Em 2017, a escola passa a oferecer à comunidade duas modalidades de ensino: Ensino Fundamental I e II e Educação de Jovens, Adultos e Idosos-EJA. A escola, portanto, funcionava nos três turnos: matutino das 7h30 às 11h50, vespertino: 13h às 17h20 e noturno: das 18h50 às 22h. É uma escola que funciona em prédio próprio e em ótimo estado de conservação, devido a algumas reformas feitas pela prefeitura em 2017.

A escola possui oito salas de aula, uma sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), sala de direção, sala de coordenação, sala de professores, secretaria, laboratório de Ciências, laboratório de Informática, sala de leitura, cozinha, refeitório, pátio, dezesseis banheiros, depósito, almoxarifado e um elevador para o acesso ao andar superior destinado aos que possuem alguma dificuldade de locomoção. Na época, a escola era formada por uma professora da Sala de Recursos Multifuncionais, quatro estagiárias que atuavam como apoio dos/as educandos que necessitavam de cuidados especiais, uma diretora, uma vice-diretora, três coordenadoras pedagógicas, uma para cada turno, uma assistente social e três merendeiras. Os/as professores/as possuíam graduação em Pedagogia, Letras, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física, Arte e Filosofia. A maioria com pós-graduação em nível de especialização e alguns/algumas em nível de mestrado.

A escola Prof. Paulo Freire ocupa um lugar singular nesse estudo. Explicamos. Quando procuramos a secretaria para fazermos levantamento de escolas com as características que buscávamos, ela não estava entre as primeiras escolas sugeridas pela funcionária que nos recebeu. No meio de uma lista de 102 escolas, eu li o nome “Paulo Freire”. Então, lembro-me de quase ter gritado: “e essa escola? acho que eu quero ela!”. E essa escola foi inserida à lista sugerida.

Quando ligamos para essa escola, falamos com uma voz simpática que vinha do outro lado da linha. Era a assistente social da escola que parecia não acreditar que queríamos fazer alguma atividade nessa escola. Ouvimos uma voz do outro lado: “você tem certeza que quer vir pra cá? É uma escola muito simples!”. Ao que eu respondi: “não se preocupe com isso. É esse tipo de escola que a gente procura!”

Depois disso, agendamos com ela data e horário para conversarmos com a coordenadora. Alguns dias depois, visitamos a escola e fomos muito bem atendidos pela coordenadora em sua sala. Na sala da coordenação, havia um quadro grande com uma foto de Paulo Freire. Logo após eu ter apresentado o projeto, toda a documentação recebida pela secretaria e os dias e horários que eu ainda tinha disponível para realizar as atividades, a coordenadora nos apresentou a escola. Foi uma apresentação breve, porque a escola possuía poucos cômodos. Ela falava de cada espaço com muita atenção enquanto relatava e mostrava as condições precárias da escola. Eu me sentia muito confortável com aquela recepção, de caminhar por essa escola pela simplicidade e, ao mesmo tempo, pelo cuidado da coordenadora em me receber.<sup>91</sup>

A escola possuía um espaço que aqui no Nordeste reconhecemos como quintal: o que fica nos fundos da casa. O chão era de barro, havia algumas plantas, um banco feito de tijolos, uma grande árvore que faz parte do quintal vizinho, mas que consegue fazer sombra para as crianças nos momentos que precisam descansar da atividade física ou no momento que estão merendando.

Ao fundo, através de uma grade que divide os quintais, dá para visualizar o mar azul de Cruz das Almas que, em alguns dias, se confunde com o céu azul de Maceió/AL. Havia um pé de mamão, ervas para fazer chá e muito mato. O quintal parecia um pouco abandonado, mas era um lugar especial que essa escola possuía, pois nele as crianças brincavam, conversavam,

---

<sup>91</sup> Essa foi a única escola que me convidou a olhar os seus cômodos no primeiro dia que eu estive lá. Isso foi muito importante porque comecei a imaginar as práticas com as crianças, criando em mim um sentimento de acolhimento, do senso da escola pública como um espaço aberto para qualquer um/a. Aquilo realmente me tocou muito.

corriam no momento do recreio e, pela estrutura, soa familiar à origem das crianças, dos/as educadores/es e a mim.

Essa escola não tem quadra. Portanto, as crianças não tinham espaço adequado para a prática de esportes, de modo que faziam atividade física embaixo de sol forte – o chão duro e cheio de pedras dificultava bastante, mas elas pareciam se divertir. Além disso, essa foi a única escola que eu não saí com os horários e datas confirmados, pois a coordenadora disse que precisava falar primeiro com os/as professores/as e que me daria uma resposta. No decorrer das atividades, fui percebendo que a direção, coordenação e professoras/as tinham a preocupação de realizar as suas atividades de maneira conjunta. E isso justifica a ótima escolha que a escola fez a respeito dos professores e turmas envolvidas na construção da nossa prática: a professora do 2º ano e o professor do 5º ano.

A escola Prof. Paulo Freire fica em uma região bastante escondida do bairro São Jorge, na região norte de Maceió/AL. É um bairro de elevado índice de violência e exclusão social de todo tipo. Nos últimos anos, o setor imobiliário tem invadido muitas áreas verdes e, ao mesmo tempo que o comércio tem crescido e linhas de ônibus aumentado, a biodiversidade tem sido afetada negativamente, bem como o índice de vulnerabilidade social tem aumentado. Nesse bairro, assim como em muitos outros da cidade, há poucas opções de linhas de ônibus, dificultando a vida das pessoas que moram no bairro ou que precisam chegar até ele.

A localização dessa escola lembra muito as escolas isoladas de décadas atrás, especialmente na zona rural do Nordeste. Sobre escolas com esse tipo de característica, Paulo Freire recorda de uma escola pública em que estudou depois que saiu da escola da professora Eunice Vasconcelos. Assim ele diz: “[...] recentemente eu passei pela rua em que havia essa escola. Era uma escola pública isolada. Ainda hoje existe, não? Escola isolada em que há só uma professora” (FREIRE, GUIMARÃES, 1982a, p. 21).

Contudo, apesar do isolamento, Paulo Freire (1982) vê força nesse tipo de escola:

No fundo, essas escolas isoladas se situam, de modo geral, em áreas populares. Por isso mesmo é que estão lá! Em áreas cujas crianças têm uma prática na rua, têm desenvolvida de uma certa sabedoria de rua, uma experiência aberta, altamente criadora e inovadora; crianças que não estão submetidas a determinadas formas burocratizadas de comportar-se, de sentar-se, de abrir o caderno (FREIRE; GUIMARÃES, 1982a, p. 22).

Apesar de na escola Prof. Paulo Freire não haver, em 2018, somente uma professora, mas nove, é uma escola escondida e afastada do resto do bairro. As crianças moram no bairro e normalmente seus pais são ex-catadores do maior lixão a céu aberto que havia no bairro

Jacarecica, muito próximo ao bairro São Jorge. Na Vila Emater, formada majoritariamente por barracos pendurados em penhascos, é onde moravam algumas crianças. Com o fim do lixão, muitas famílias passaram a catar lixo em outros lixões da cidade e nas ruas e trabalhar com a pesca. Na turma do 2º ano, havia uma criança que trabalhava com recolhimento de lixo junto com os pais, o que tornou o lixão um fragmento que pensamos juntos.

Esta escola carrega o nome de Paulo Freire porque, em 2001, período da sua construção, a secretaria de educação de Maceió/AL definiu que as escolas construídas naquele período recebessem o nome de educadores ilustres. Por isso, atendendo a uma sugestão do Departamento de Jovens e Adultos desta secretaria, o nome de Paulo Freire foi indicado a esta escola, por ser Paulo Freire o referencial para a educação de jovens e adultos no mundo. Além disso, em documento desta escola e em conversa com a coordenadora, a escola se orgulha por ter Paulo Freire como nome, ao reconhecer nele um referencial importante nas reflexões pedagógicas, bem como pela identificação das pautas que esse educador levantou que se assemelham à realidade das crianças que estudam nessa escola. O documento menciona alguns dos primeiros episódios em que Paulo Freire, ainda menino, solidarizou-se com os meninos oprimidos. Destaca a escola: “oriundo de uma família de classe média, conheceu a pobreza e a fome durante a repressão de 1929; uma experiência que o levaria a se preocupar com pobres e o ajudaria a construir seu método de ensino”.

Desde a realização das práticas na escola Paulo Freire, soubemos que, em 2020, a escola sofreu algumas modificações significativas. Deixou de ser uma escola de Ensino Fundamental e passou a ser um Centro de Educação Infantil. Com isso, todas as crianças do 1º ao 5º ano foram transferidas para escolas vizinhas, atendendo apenas à modalidade Ensino Infantil. Em 2018, a equipe gestora da escola era formada por uma diretora, uma vice-diretora, uma coordenadora e uma assistente social. No total, havia nove professoras/as, dois técnicos administrativos e quatro funcionários de serviços gerais. A escola funcionava somente com o primeiro ciclo do Ensino Fundamental, cujo horário matutino compreendia das 7h às 11h20 e o vespertino das 13h às 17h20. Pela manhã, a escola tinha setenta e quatro crianças estudando e, à tarde, oitenta e quatro, totalizando cento e cinquenta e oito crianças. Essas escolas e as crianças possuem mais semelhanças do que diferenças tanto sobre a estrutura física quanto sobre a origem geográfica e social. Dessa maneira, embora cada uma com suas especificidades, estão conectadas às suas histórias locais.

No próximo quintal, buscamos pensar, em exercício, a pedagogia da pergunta que temos pensado até aqui com Paulo Freire e crianças que são atravessadas pelos contextos históricos,

sociais e geográficos relatados acima. Nessa direção, perguntamos: qual é o sentido filosófico de conectar-se com alguns fragmentos oriundos de quintais dessas infâncias, igualmente em que sentido esse quintal contribui para pensar a prática perguntadora com crianças desde a concepção de infância como uma origem geradora de perguntas, curiosidade, inquietude, revolução, encontrada em Paulo Freire?

Figura 8: Filosofia?! Quintal da escola Prof. Paulo Freire, 2018.



Fonte: a própria autora.

#### 4 QUINTAL IV: FILOSOFIA MENINA: “— AQUI É UM QUINTAL ONDE EU PASSO A MINHA INFÂNCIA”

Uma sociedade reinventando-se sempre com uma nova compreensão do poder, passando por uma nova compreensão da produção. Uma sociedade em que a gente tenha gosto de viver, de sonhar, de namorar, de amar, de querer bem. Esta tem que ser uma educação corajosa, curiosa, despertadora da curiosidade, mantenedora da curiosidade, por isso mesmo uma educação que, tanto quanto possível, vai preservando a menina que foi, sem deixar que a sua maturidade a mate. Eu acho que uma das coisas melhores que eu tenho feito na minha vida, melhor do que os livros que eu escrevi, foi não deixar morrer o menino que eu não pude ser e o menino que eu fui, em mim (FREIRE, 2001b, p. 101).

— Pra mim ainda falta muito pra eu ser filósofa. Porque pra mim nem sempre as perguntas têm respostas.  
(Uma menina durante um diálogo sobre a história infantil “Mania de explicação” na escola Prof. Paulo Freire).

##### 4.1 Um quintal de quintais

A concepção de que nem todas as perguntas têm repostas sintetiza o que é filosofia menina ou a prática perguntadora construída com meninos e meninas em três escolas públicas da capital alagoana. Desse modo, é um entendimento do ato de pensar que não foi sustentado pela ideia de filosofia de algum filósofo conhecido dentro do espaço acadêmico, mas do que essa prática fez pensar meninos e meninas oriundas da classe popular através de fragmentos que lhes são próximos. O quintal da escola pública Prof. Paulo Freire foi um espaço singular para construirmos esse tipo de reflexão.

Tivemos alguns encontros com a turma do 5º ano no quintal dessa escola, uma vez que nos parecia interessante que meninos e meninas pudessem revisitá-lo de maneira incomum em relação ao tempo que corria enquanto estavam na escola. Nesse contexto, em um dos nossos encontros matinais, sugeri que eles caminhassem<sup>92</sup> pelo quintal da escola olhando os detalhes e procurando fragmentos, os quais considerassem bonitos, diferentes ou que somente despertassem a curiosidade deles ou que em algum momento quisessem acessar, mas, por alguma razão, não foi possível.<sup>93</sup> Sobre essa sugestão, tomamos como exemplo o que escreve Carlos Skliar e Tiago Ribeiro (2020, p. 18) a respeito das suas intenções nas conversas entre

<sup>92</sup> Assim como em todos outros encontros, o professor da turma participou desse momento.

<sup>93</sup> Antes de propor essa atividade, certifiquei-me de que nada havia nesse quintal que pudesse colocar a integridade física das crianças em risco.

professores como modo de fazer pesquisa: “[...] em vez de verdades, interessam-no e animam experiências e narrações vitais”.

Procurar pequenos inícios pelo quintal dessa escola para pensar foi uma maneira que consideramos ser significativa para as reflexões nesse momento, pois devolveria a essas infâncias o sentimento de intimidade e pertencimento àquele espaço, o que tornaria o processo da pergunta mais próximo das infâncias que o pensam. Nessa perspectiva, pensávamos que os “textos”, as “palavras” e as perguntas que comporiam as reflexões daquele dia estavam encarnadas nesse ambiente. Ademais, sentir a brisa do vento que fazia naquela manhã embaixo da sombra da árvore, o calor do sol na pele, olhar de maneira mais cuidadosa e demorada para as pequenas coisas que havia naquele espaço, seria muito significativo do ponto de vista de encorajá-los à curiosidade e à verbalização da palavra. Posto isso, essa se torna uma oportunidade para perguntarmos sobre as pequenas coisas que compõem o quintal da escola e que, de alguma maneira, estão conectadas a cada um. Por outro lado, embora soubessem mais ou menos o que havia naquele quintal, não sabiam com clareza o que iriam encontrar.

É nesse aspecto que filosofia menina é um quintal onde a infância vive e passa deixando o que pensar. Deixar o que pensar é fazer perguntar a respeito do ato de perguntar e viver a pergunta. Por outro lado, este é um quintal onde “viver a perguntar” não pressupõe somente pensar com inteireza ou em estado de presença, mas além disso: pensar perguntando através da vida da infância que pergunta tentando pensar ela mesma.

O que são fragmentos? Foi a pergunta que eu fiz antes de eles saírem caminhando pelo quintal. E uma menina respondeu que “fragmentos são coisas quebradas como vidro”. Esta é uma forma lúdica de dizer que fragmentos são coisas pequenas que fazem parte de um todo. O todo, que nesse caso é o quintal da escola, seria lido através dos seus detalhes, revelando, assim, a geografia e a topografia que lhe dão forma. Portanto, o tipo de flor que ali nasce, as sementes, as folhas, o solo e o material de construção dizem como é o quintal da escola Prof. Paulo Freire. Ademais, fragmentos são detalhes que, às vezes, ficam à margem, passando despercebidos porque, muitas vezes, não estão em evidência ou os olhos acostumaram-se a vê-lo somente de um jeito, por isso, também, é importante desocultá-los numa conversa sobre “coisas quebradas como vidro” que povoam o quintal da escola.

Além do quintal da escola Prof. Paulo Freire, outros quintais feitos em escolas estão presentes no quintal “Filosofia menina: ‘— Aqui é um quintal onde eu passo a minha infância’”. Nele, meninos e meninas respondem e conversam através de fragmentos locais de sua vida inaugural, igualmente perguntam sobre o próprio ato de perguntar. É um quintal onde brincam



de fazer filosofia, por isso também é menina. Abaixo, temos alguns registros da busca pelos pequenos pedaços de geografia na escola Prof. Paulo Freire que serão melhor pensados adiante.

Figura 9: Fragmentos do quintal da escola. Escola Prof. Paulo Freire, 2018.



Fonte: a própria autora.

Interpretada como uma brincadeira, cujo sentido é ocupar-se dela sem perceber o passar das horas porque se distraem, trata-se de uma filosofia que não busca fundamentos epistemológicos e nem ser levada a sério, embora espere não ser confundida. Trata-se de uma filosofia que carrega o gosto da “alegria menina”, de bem querer à infância cronológica e à vida dela na escola. É uma filosofia que tem meninos e meninas como interlocutores, os quais sorriem quando não sabem o que dizer. E quando os pensamentos ficam confusos e o vocabulário, também inaugural, não dá conta de dizer a sua percepção sobre algum detalhe, então tropeçam, silenciam, ressignificam. É uma filosofia que, assim como seus interlocutores, está sempre começando. Não está entre uma coisa e outra e nem no fim, mas começando a cada tropeço, a cada tentativa de reformulação do pensamento, das palavras, a cada silêncio,

impaciência e a cada resposta que busca responder à pergunta. É uma filosofia que pergunta, responde, descreve e pensa o particular sem pretensão de universalizá-lo.

Para Kohan (2020), sob influência de Paulo Freire, a importância do ato de perguntar e se perguntar está no fato de que quanto mais se pergunta, mais perguntas surgem. Considerando esse pressuposto, o autor se faz alguns exercícios reflexivos ao fazer perguntas, e algumas delas são significativas nesse quintal, pois fazem pensar a infância e a nossa relação com ela não como algo universal: “[...] O que é a infância? Há infância ou infâncias? Todas as infâncias vivem da mesma forma a pergunta e o perguntar? [...]” (KOHAN, 2020, p. 89). Essas perguntas indicam ao menos duas coisas: a possibilidade de definir ‘infância’ e o esforço de pensá-la através das suas potencialidades e particularidades. Sob esse olhar, os detalhes e o esforço das crianças para dizê-los e os quais constituem filosofia menina talvez contribuam para fazer pensar essas perguntas e criar perguntas a partir delas, pois, quando se trata da infância de origem popular e do ato de perguntar e perguntar-se com ela, os fragmentos da vida menina importam.

Assim como algumas brincadeiras coletivas possuem certas orientações para acontecer, também ocorre em filosofia menina: perguntar e pensar as perguntas coletivamente é fundamental, assim como ouvir a pergunta, as respostas, ouvir a si mesmo. Brincou essa brincadeira infâncias de origem popular. Posto isso, a forma de vivenciar a pergunta e o perguntar está relacionada à vida e ao vocabulário oriundo dela. Em consequência disso, é filosofia menina tanto porque seus interlocutores são meninos e meninas populares, mas também porque está povoada por histórias inaugurais narradas através de um vocabulário próprio ao tempo vivido. Em outras palavras, ainda que em algumas crianças coexistam o menino e o homem antecipado pela responsabilidade do trabalho, seu vocabulário carrega uma maneira de dizer que revela a meninice de seu tempo. Logo, não são todas as infâncias que vivem a pergunta e o perguntar da mesma maneira, porque cada uma é originada de um quintal onde os fragmentos podem diferir, ainda que o todo do seu quintal seja semelhante a outros.

Responder o que é a infância, por exemplo, talvez seja possível somente se consideramos os detalhes dos seus quintais. Nesse aspecto, perguntar e perguntar-se atravessados pelo que é próximo de quem pensa favorece que a palavra (conteúdo) oportunize a construção de exercícios que nos aproximam não somente de pensamentos, mas da vida das crianças, dos fragmentos da própria terra. Trata-se de correr o risco de pensar também.

Esses são alguns acenos que justificam o caráter mais desafiador e não domesticador das vivências partilhadas nesse quintal. Dessa forma, a conexão com a infância de meninos e

meninas de escolas públicas de Maceió/AL e o porquê de a nossa prática constituir-se em filosofia menina provocaram algumas perguntas: Por que perguntar com crianças de escolas públicas em áreas populares de Maceió/AL? Por que fragmentos da vida de crianças são importantes numa prática perguntadora? Que condições dialógicas conectam meninas e meninos aos seus fragmentos, à curiosidade e às perguntas? O que pensamos quando pensamos com crianças de escolas públicas em áreas distantes dos centros urbanos? Em resumo, nas palavras de Paulo Freire (2015a, p. 199), “[...] que fazer nos espaços precários de escolas brasileiras de áreas populares menosprezadas e discriminadas?” Como construir sonhos educativos?

#### 4.2 Filosofia?! E menina?! Com Paulo Freire?!

Filosofia?! E menina?! Por que filosofia menina quando quem nos provoca a perguntar com infâncias de origem popular é um educador popular recifense, o qual não propôs filosofia menina e nem pedagogia menina? A primeira resposta é que Paulo Freire não deixou de ser menino e, talvez, jamais tenha deixado de se perguntar e perguntar com o seu quintal e os quintais do mundo, por isso a dimensão filosófica de sua proposta educacional reivindica uma pedagogia que pergunta e que é brincalhona, alegre, inquieta, engajada, que a faz, também, menina. A segunda é que o combate a qualquer forma de desigualdade intelectual ou material é um valor fundamental dessa proposta de formação, ou seja, perguntar com infâncias populares pressupõe a igualdade como um direito das crianças e um dever da ação pedagógica.

Kohan (2020), ao analisar a noção de igualdade em Paulo Freire ou a ideia de educação entre iguais, escreve o seguinte:

A questão nos leva a uma espécie de condição que, penso, Paulo Freire colocaria em relação com a educação de crianças. É um problema que diz respeito a como nós paramos frente a elas, como as observamos, em que lugar as situamos. Poderíamos colocá-lo na forma de uma pergunta: educamos as crianças a partir de uma confiança na sua igual capacidade e potência ou desconfiamos do que elas são capazes e podem? Educamo-las partindo de sua potência e capacidade ou de um pré-conceito sobre sua presente incapacidade, o que as colocaria, em definitivo, num lugar de impotência? É, mais uma vez, uma questão política, um pressuposto político da educação. Para dizer o que pensamos sobre essas questões em palavras simples: só honramos uma pedagogia da pergunta quando colocamos as crianças como iguais, em pé de igualdade, nem por cima e nem por baixo (KOHAN, 2020, p. 92).

Olhar as crianças como igual pressupõe estar dentro de uma educação ou uma forma de educar que enxerga as suas potências em meio às suas debilidades geradas por sistemas organizacionais desiguais. As perguntas colocadas por Kohan (2020) fortalecem o debate sobre a educação escolar de crianças que buscamos construir na medida em que faz pensar em qual lugar os/as educadores/as estão quando educam crianças e em que lugar as crianças estão ou são colocadas. Nas palavras do autor, “[...] se queremos afirmar uma educação revolucionária, transformadora, precisamos começar por interromper essas desigualdades dominantes” (KOHAN, 2020, p. 93).

Paulo Freire repetidamente se refere ao perigo da desigualdade no processo de formação tanto dos educandos quanto dos educadores em seus textos. Em *Sobre educação: diálogos* (FREIRE; GUIMARÃES, 1982a), texto onde Paulo Freire dialoga especificamente sobre a educação de crianças de origem popular, o autor resgata um trecho que havia escrito em sua tese. Segundo o educador, trata-se de uma reflexão a respeito da educação escolar de crianças presente em sua tese e que não chegou a ser publicada, mas que ele já pontuava em 1959 a maneira autoritária que escolas costumam se relacionar com as crianças:

Somente uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com os seus problemas, levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas de seu contexto: a da intimidade com eles, a da pesquisa, em vez de mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida (In FREIRE, GUIMARAES, 1982a, p. 37)

Conforme escreve o educador, sua intenção com essa reflexão era a seguinte:

Era um trecho em que, me reportando à escola, eu tentava verificar esse não-ter-nada-que-ver com o contexto em que ela se situa, essa distância do contexto em que a escola se acha, o que tem já muito de autoritário. Na medida em que a escola é quase como se fosse superposta ao mundo da criança, ela é uma instituição só por isso já autoritária. Ela se impõe de cima para baixo, despreocupada com o que ocorre naquele mundo (FREIRE; GUIMARÃES, 1982a, p. 37).

Observado esse problema que também é estrutural, Paulo Freire sugere que uma das formas de interromper esse tipo de desigualdade na relação de ensino e aprendizagem é viver a igualdade. Eis um passo fundamental que, por um lado, pode interromper práticas que mantêm e cria desigualdades e, por outro, provocar transformações no mundo social de que participam educadores/as e educandos/as.

O educador pernambucano traz, em sua pedagogia da pergunta, o rigor necessário à construção do conhecimento filosófico, histórico, pedagógico, porém os humaniza porque

compreende que há leituras de muitas pessoas do povo, as quais são importantes, mas não participam da construção do conhecimento epistemológico, embora o vocabulário e os seus saberes também sejam legítimos. Logo, ser analfabeto da palavra não pode indicar que o educando seja analfabeto do mundo que participa.

Essa opção existencial e epistemológica do educador construiu práticas dialógicas e o fez desenvolver um trabalho apaixonado e analítico com jovens e adultos trabalhadores. Nesse contexto em que opta por dialogar com determinado tipo de educando e classe social, as dicotomias, escreveu reiteradas vezes, precisam ser superadas como exemplo, a oposição menino e homem, assim como experiência e ciência (FREIRE, 2015a) para alfabetizar. Do nosso ponto de vista, igualmente atividade filosófica e prática pedagógica, filosofia e infância, temos pensado.

Paulo Freire (2001b) é um pensador e educador popular que sonha com uma sociedade onde pessoas do povo tenham gosto em construir uma vida feliz; um lugar em que a educação escolar esteja atenta nas vidas meninas, ao seu vocabulário e à maneira de elas lerem o seu próprio mundo: “fragmentos são coisas quebradas como vidro”, disse uma menina no quintal da escola Prof. Paulo Freire, quando perguntada o que lhe parecia ser um fragmento considerando o contexto em que foi perguntada. Em outras palavras, o educador pernambucano sonha com uma sociedade que seja menina também.

Filosofia menina, como um quintal, é um lugar de passagem de infâncias, porém passagem não como a superação de uma coisa à outra ou mudança de fases, mas de exercício como revisão da nossa relação com o ato de perguntar<sup>94</sup> com crianças da classe popular na escola pública. Nesse exercício, vão sendo oportunizadas maneiras de ser que podem se conectar diferentemente com os próprios quintais.

A abertura de educadores/as e educandos/as a essa maneira de entrar em relação com práticas atravessadas pela vida menina possibilita que cada um *seja* impermanente, o que difere de *estar* impermanente, dado que *ser* constitui não somente aquilo que *se é* em um dado momento, mas aquilo *é* na medida que vai sendo impermanente em qualquer tempo, portanto, sem tempo ou momento circunstanciado.

A abertura a esse modo de ser educativo é dita de outra maneira por Carlos Skliar e Tiago Ribeiro (2020, p. 17) quando escrevem “notas sobre uma educação infantil”. Nas palavras dos autores, uma educação infantil atravessada por essa impermanência oportuniza a invenção

---

<sup>94</sup> Na narrativa do menino, a frase “onde eu passo”, significa “onde vivo”, “onde fico”, “onde eu estou”. Portanto, indica uma localização.

de “[...] espaço-tempo de partilhas e indagações de saberes, experiências, histórias, de expressar e expressar-se, de pensar com outros, de sermos no coletivo”. Também, através das vivências de Cirino (2016, p. 131, itálico da autora) com crianças e suas educadoras, a abertura à qual nos referimos pode abrir caminhos educativos de modo “[...] que possamos acreditar e encontrar possibilidades outras de *habitar* a escola, tornando presentes nesse espaço nossas perguntas e criando as condições para que nossos/as alunos/as também elaborem suas questões.”

Essas observações não são abstratas, pois coisa parecida diz Paulo Freire (2015a) quando comenta sobre as dinâmicas que constituem a origem da prática educadora no Movimento de Cultura Popular (MCP) do qual fez parte com outros intelectuais e artistas do Recife/PE e que se tratava de uma organização educacional e de cultura popular. Diz o educador: “A ideia de movimento sugeria muito mais de *processo*, a de *vir a ser*, a de *mudança*, a de *mobilidade*” (FREIRE, 2015a, p. 176, itálicos do autor).

Por este ângulo, o relato de um menino na escola Prof. Paulo Freire que diz “aqui é um quintal onde passo a minha infância”, referindo-se ao quintal da casa de sua avó, nos diz ser esse um lugar onde a infância passa ou pode passar de muitas formas, e a maneira que ele passa é brincando e vendo a avó realizar suas atividades costumeiras no quintal de sua casa. Dessa maneira, esse quintal, pensado nesse estudo como um lugar onde a infância brinca com os seus próprios fragmentos e afetos familiares, é um lugar povoado de muitas vivências que, durante os encontros nas três escolas públicas da capital alagoana, são partilhados através das narrativas e interações, todas atravessadas pela geografia que cerca a infância de meninas e meninos.

Para Paulo Freire (2001b), é urgente a necessidade de reinventar a sociedade da qual fazemos parte e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas que educam crianças, jovens e adultos. Reinventar maneiras de fazer filosofia, especialmente em escolas públicas brasileiras, tem sido um exercício pedagógico construído por muitos/as professores/as de filosofia e pedagogos/as.<sup>95</sup> Movidos/as pela legitimidade da presença da filosofia na Educação Básica, seja como disciplina ou força que mobiliza escolas à invenção e ampliação do ato de perguntar cuidadoso e acolhedor, especialmente diante das recentes demandas políticas e sociais que a sociedade brasileira e o mundo passam, educadores/as têm buscado gerar, nas instituições de ensino brasileiras, espaços de diálogos. No caso desse estudo, como reinvenção do ato de pensar filosófico em escolas públicas da capital alagoana, tem buscado preservar a radicalidade que é

---

<sup>95</sup> Trabalhos apresentados por professores/as de filosofia em vários ciclos da educação brasileira no GT Filosofar e Ensinar a Filosofar e publicados pela ANPOF tem mostrado esse alcance: <http://anpof.org/portal/index.php/en/gt-filosofar-e-ensinar-a-filosofar/category-items/37-filosofareensinarafilosofar-gt/262-arquivos>.

própria a qualquer filosofia, porém ampliando essa radicalidade com a curiosidade menina, que é uma maneira de humanizar nossa relação com o ato de perguntar em escolas públicas com crianças e de (re)encontrar com infâncias.

A igualdade, princípio sem o qual não é possível pedagogia que pergunte, caminha com outro importante valor: o diálogo. O diálogo, na pedagogia de Paulo Freire, é mediatizado pelo mundo através de pessoas pensantes, ou seja, ocorre como valor formativo num coletivo:

Bem, eu me ponho diante dessa indagação em torno do diálogo muito mais como quem percebe o diálogo como algo pertencente à própria natureza do ato de conhecer, do que como algo que simplesmente possibilitasse ou ajudasse tecnicamente o conhecer. Eu me ponho diante do diálogo como quem, pensando em torno do pensar, percebe que o pensar não se dá na solidão do sujeito pensante, porque, inclusive, o pensar se faz na medida em que ele se faz comunicante. E a dimensão comunicante do pensar demanda necessariamente o diálogo, sem o qual o pensar não é comunicante. Por isso mesmo é que, então, o pensar não acaba no pensante, mas se dá em torno de um objeto que mediatiza a extensão do primeiro pensante a um segundo pensante (FREIRE; GUIMARÃES, 1982a, p. 131-132).

Essa compreensão do diálogo, não como uma técnica de convencimento, mas como o que conecta pessoas pensando e comunicando saberes, é significativa porque sugere que não existe idade e nem escolaridade capaz de qualificar quem pode ou não dialogar e, nesse sentido, pensar, perguntar. É nesse aspecto que ser menino ou menina para filosofar diferentemente não é uma questão de idade, todavia de abertura e coragem para perguntar diante das condições precárias e respostas por vezes irreflexivas que o mundo e práticas oferecem. Outrossim, como sugere Paulo Freire (2001b), preservando a menina ou o menino que foi e pode ser, é possível se manter sonhando com pedagogias possíveis, o que inclui a reivindicação do ato de perguntar através dos quintais de quem pergunta e é perguntado. Por outro lado, crianças costumam não se opor a propostas que inventam práticas brincalhonas e sonhadoras porque há algo de descoberta nelas que faz com que o exercício de perguntar na escola pública questione a forma pela qual nos posicionamos nesse ambiente, como, por exemplo, se ocupar mais com repostas, muitas vezes replicadas de livros didáticos, do que em perguntas que podem ser perguntadas ou geradas pelas crianças e educadores/as. Uma coisa não exclui a outra, porém é fundamental que coloquemos atenção nos nossos pontos de partida.

Nesse caminho, “Filosofia?! E menina?! Com Paulo Freire?” faz pensar que o ato de educar pela pergunta também é revolucionário porque tem raízes na infância de crianças populares. Em outras palavras, a dimensão filosófica da pedagogia freirena indica que crianças e educadores/as são capazes de conhecer e se relacionar diferentemente com o ato de conhecer. Sem a necessária curiosidade que nos movimenta a gerar questionamentos e nos posicionarmos

diante deles, não há educação menina no sentido da formação humana como prática da liberdade. Dessa maneira, “não haveria criatividade sem curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impaciente diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (FREIRE, 1996, p. 35).

A maneira como Paulo Freire revisita a sua infância, a qual é carregada de simbolismos regionais, traz com ela as dificuldades que meninos e meninas populares tinham em relação à garantia das condições básicas para viverem com dignidade. Nesse aspecto, sugere que educar na escola com a vida dessas crianças contribui para que o ato de perguntar, somado aos contextos geográficos e sociais, quando as inserem nesse processo, devolve à prática pedagógica gosto revolucionário. Em vista disso, embora Paulo Freire não tenha proposto e nem tenha feito filosofia menina, igualmente não propôs uma pedagogia menina, sugeriu pedagogias revolucionárias as quais são sonhadoras, perguntadoras, brincalhonas, atentas às injustiças, às bonitezas e feiuras de vidas meninas.

Construir com crianças um quintal que reivindica filosofia menina através de exercícios de curiosidade menina, supõe entrar em relação com os meninos e meninas como iguais na sua diferença. Igualdade na obra do educador pernambucano é um valor intrínseco, como vimos, ao ato de educar, dado que é uma educação revolucionária, a qual difere de qualquer pressuposto educativo que negue o direito das crianças populares de perguntar e pensar as perguntas geradas pelas palavras dos seus contextos.

Em *Por uma pedagogia da pergunta* (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 51), Paulo Freire diz haver uma radicalidade na existência e que essa radicalidade está no ato de perguntar. Dessa compreensão, entende-se que a existência humana se faz perguntando até chegar à raiz da transformação do mundo. Por conseguinte, a pedagogia só é radical quando reconhece e cria práticas onde as perguntas com contexto tenham espaço no mundo escolar, não para parecer que a escola é democrática, mas porque reconhece que a radicalidade da prática pedagógica começa pelos questionamentos diante da realidade que afeta. Em decorrência disso, com as crianças de origem popular, aprende-se que é fundamental aprender a perguntar a partir do próprio quintal e que, embora as formas de lê-lo sejam semelhantes e distanciem-se, nenhuma tem respostas cabais.

Em um dos encontros na escola Silvestre Péricles, quando propus pensarmos através da palavra pesca, um menino chegou ao seguinte entendimento do que estávamos fazendo: “engraçado! porque antes de hoje eu não pensava porque a pesca é boa!”. Em outro momento, ele diz: “o mar é como a vida da gente!”. Essa descoberta é extraordinária, uma vez que



evidencia que, na vida fora e dentro da escola, ele ainda não havia pensado a respeito dessa atividade que costumava fazer com seus familiares. Sobre esse tipo de prática que leva a essa observação sem ter a intenção de gerar consciência política ou social nas crianças, Paulo Freire (2003, p. 23), em entrevista com o jornalista Ricardo Kotscho, diz o seguinte: “[...] isso não depende da posição acadêmica, depende da posição no mundo, depende apenas de estar no mundo e com o mundo”.

Essa compreensão do educador advém da sua infância que conviveu e aprendeu com a vida de meninos populares de Recife/PE. Sobre o que aprendeu com um menino durante sua vida menina, diz Paulo Freire (1982a, p. 28): “[...] organizava campeonatos de bolinha de gude, tinha técnicas absolutamente pessoais, originais, de ganhar jogo. Ensinava como dar uma cacetada com a própria bolinha; tinha a bolinha preferida, etc., etc.”. E reforça sobre como todos esses saberes estão fora da escola: “[...] como toda essa sabedoria, que essa criança popular tinha e continua tendo, estava absolutamente à margem das preocupações da escola e não valia coisa nenhuma para a avaliação da escola com relação à posição do educando nela” (ibidem, p. 28).

Conforme diz Frei Betto (2003, p. 28, itálicos do autor) em *Essa escola chamada vida*,

O método do Paulo Freire aparece como a grande novidade. É a primeira contribuição, naquele momento, que já não quer interpretar o que é o interesse das classes populares, mas ousa perguntar às classes populares qual é a sua maneira de expressar-se no mundo, qual é a *sua* palavra. E, até então, a palavra que interpretava o popular era a *nossa* palavra. Vinha de um mundo não-popular, embora ideológica e politicamente comprometida com a causa popular.

Frei Betto (2003) relembra o que significou pensar e gerar conhecimento pedagógico através das palavras e das condições do povo a partir dos anos 50 e 60 no Brasil com a chegada do “método” de Paulo Freire para alfabetizar trabalhadores/as e não através da palavra e da interpretação do intelectual, embora comprometido com as pautas da classe popular. A classe popular brasileira, conforme registro, passou a ser ouvida como produtora de história e cultura quando a sua palavra dizia as suas condições. Por conseguinte, o pressuposto “[...] fazer História é estar presente nela e não simplesmente nela estar representado” (FREIRE, 2005a, p. 40), passou do plano ideológico para a prática educativa a partir da contribuição de Paulo Freire à educação do povo brasileiro.

Nos “Cadernos de Cultura Popular” usados pelos educandos e educadores de São Tomé e Príncipe, na África, Paulo Freire (2005a) mostra como foram construídos e qual foi o recurso fundamental para o processo de alfabetização do povo são-tomense. Ao usar as palavras desse

povo para alfabetizá-los, a aprendizagem da leitura e escrita do mundo iam se dando dinamicamente: “*vamos ler* Povo, saúde, Matabala<sup>96</sup>, Rádio, Escola, Roça, Terra, Plantar, Produto, Enxada, Sementeira, Fonte, Conhecimento” (FREIRE, 2005a, p. 48-49, itálico do autor).

Para Gadotti (1996, p. 77), a obra de Paulo Freire não pensa pensamentos simplesmente, mas pensa através da realidade local e a ação sobre ela. Seu trabalho enquanto teórico ou uma teoria da educação popular é oriundo da prática. Portanto, a origem do material, o conteúdo dessa formação que resulta nesse tipo de alfabetização, passa pelas palavras do mundo do educando, que dinamicamente vai respondendo às demandas do que é perguntado.

Nesse estudo, o qual pensamos com a infância de Paulo Freire e partilhamos de sua proposta educadora para meninos e meninas populares, fica mais evidente nesse quintal que não nos reportamos a linhas de pensamento filosófico ou a definições que filósofos, em seu tempo histórico e lugar, construíram em torno da atitude do sujeito pensante frente ao conhecimento filosófico de modo a identificar sua maneira de ler ou responder ao problema de que se ocuparam. Isto é, não identificamos filosofia menina, que é sobretudo uma prática perguntadora com crianças em escolas públicas da capital alagoana, através das definições que estão colocadas na História da Filosofia construída por pensadores no Ocidente. Contudo, desse conjunto de ideias, entendemos duas coisas: a primeira é que a filosofia construída no Ocidente se trata de um conjunto de ideias gestadas para responder a algum problema seja físico ou político, o qual muitas vezes não é superado, porque o ato de pensar filosófico, ao pretender responder ao problema, geralmente não o resolve, mas amplia sua complexidade. É dessa maneira que o conhecimento filosófico não é ciência na medida em que não se ocupa de perguntar e demonstrar como resolver o problema ou responder à pergunta, mas se interessa em perguntar o que é o problema que demanda a ocupação.

A outra coisa é que, no nosso entendimento, estar dentro da filosofia é compreender que, quando perguntamos, procuramos por algo que ainda não temos ou não conhecemos e que os problemas podem ser insolúveis, dada a complexidade que vão tomando forma na medida em que a história e suas condições nunca são as mesmas porque os problemas e questionamos não cessam. Em outras palavras, a filosofia é o pensamento do pensamento que tem várias origens, por isso que cada problema demanda maneiras de pensá-los. Assim, começamos a filosofar quando nos perguntamos tanto sobre a maneira *como* pensamos, *o que* pensamos quanto *para quê* pensamos, que podem ser diferentes ou iguais a outras leituras, porém é sempre

---

<sup>96</sup> *Matabala* era uma espécie de batata bastante presente na alimentação do povo são-tomense, conforme registro.

pensamento, reflexão e busca constante daquilo que nos leva para um lugar de inquietude. Nessa direção, filosofia não é pensamento pronto, mas o que desmonta as nossas certezas, provocando a pensar o que ainda não foi pensado ou o que já foi pensado, porém, diferentemente. Inclusive desmonta as certezas relativas ao próprio ato de pensar que objetive responder às repostas formuladas mais do que perguntar.

Ao entender a filosofia como um exercício de pensar o pensamento e também pensar o que fazemos, passa-se a compreender que a morte da filosofia é a repetição de ideias, pensamentos e práticas, ou de ideias, pensamentos e práticas prontas. Dessa reflexão, filosofia é também arriscar pensar construindo caminhos dentro e fora desse campo, por isso filosofia é começo e recomeço a maneiras. Se assim for, fazer filosofia é também estar na infância de meninos e meninas que habitam em escolas públicas. Nesse aspecto, filosofia menina não diz respeito a um conjunto de ideias, mas a um conjunto de práticas reflexivas que tem origem nos fragmentos de vidas meninas.

#### 4.3 Filosofia menina, “porque eu não sei explicar nada”

O problema que, na verdade, se coloca ao professor é o de, na prática, ir criando com os alunos o hábito, como virtude, de perguntar, de “espantar-se”. Para um educador nesta posição não há perguntas bobas nem perguntas definitivas. Um educador que não castra a curiosidade do educando, que se insere no movimento interno do ato de conhecimento, jamais desrespeita pergunta alguma. Porque, mesmo quando a pergunta, para ele, possa parecer ingênua, mal formulada, nem sempre o é para quem o fez. Em tal caso, o papel do educador, longe de ironizar o educando, é ajudá-lo a refazer a pergunta, com o que o educando aprende, fazendo, a melhor pergunta (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 48, aspas dos autores).

É muito importante construir práticas na escola pública que motivem o gosto pela pergunta, com as crianças, não importando a formulação da pergunta, porque é no exercício do próprio ato de perguntar que pode despertar em quem pergunta a atenção à construção de seu pensamento. A exemplo disso, tem-se o que uma menina disse durante uma prática na escola Prof. Paulo Freire que não se considerava filósofa porque nada sabia explicar. Fiquei pensando um longo tempo a respeito disso, porque a leitura que ela trazia da filosofia espelhava uma leitura comum da filosofia.

Ao longo das práticas e da construção desse texto, tenho pensado nessa reflexão e nas limitações que definições em torno desse campo impõe ao ato de pensar. Por outro lado, me pego pensando que a filosofia é também a liberdade do pensamento, portanto, do risco. No caso

da filosofia menina, tenho refletido que é menina porque convida ao exercício da liberdade que, por sua vez, é a ausência do medo<sup>97</sup> de falar, de pensar, de perguntar, de discordar. E que reconhecer não saber explicar é fruto daquela que comunga do direito de dizer que não sabe. É igualmente menina porque suas inconsistências e contradições são frutos da vida que, ainda inaugural, vive guiada pelos sentidos e pelas condições sociais e históricas que constituem a sua prática social. Veremos que inclusive a tentativa de as crianças responderem a alguns pensamentos é feita de forma simples e direta, porém, carregada de significados que explicam o pensado em exercício e não como se precisasse ser alicerce de alguma coisa.

Em Paulo Freire (1985), o ato de perguntar é político, pedagógico, filosófico e infantil porque tanto contribui para problematizar o mundo quanto nos forma em processo; já os pensamentos e as ideias, consequências do ato de perguntar, são construídos nesse ato, que é individual e coletivo. O ato de perguntar é capaz de produzir pensamentos, ideias, conflitos, consensos, dissensos e, dessa maneira, perguntar e se perguntar na medida que desigualdades não sejam naturalizadas, por isso, “[...] o caminho é o da luta pelo sonho possível de uma sociedade mais justa, mais humana, mais decente, mais bonita, por isso tudo” (FREIRE, 2015a, p. 191).

Temos reiterado, através de leituras dos textos de Paulo Freire, que pensar numa prática construída em escolas públicas, tendo como conteúdo fragmentos da própria história, implica perguntar através de fragmentos ou detalhes das vidas meninas, dado que o questionamento devolve à prática educadora o entendimento de que educar pressupõe o exercício permanente de atenção às existências que nos cercam. Nesse aspecto, práticas construídas em escolas públicas podem ser dialógicas e carregadas não somente de intelectualidade, mas também de emoção, da própria vida. É desse último sentido, especialmente, que as nossas práticas com as crianças do 2º ao 5º ano em escolas públicas de Maceió/AL estão banhadas.

O ato de perguntar, o seu sentido ou o que dá vida às práticas que chamamos de filosofia menina é pensado nas próximas páginas através dos pensamentos transcritos e imagens que buscam mostrar o que foi pensando e como estivemos nas escolas Prof. Paulo Freire, Nossa Senhora Aparecida e Silvestre Péricles com as crianças. Dado esse contexto, iniciamos com as reflexões em torno do ato de pensar e perguntar que sugeri aos meninos e meninas do 2º ao 5º em 2018.

---

<sup>97</sup> Em outro contexto, durante uma entrevista em que foi perguntado “o que é ser livre?” à cantora e ativista dos Direitos Humanos, Nina Simone disse: “nenhum medo”.

Primeiro pensamos juntos o ato de pensar e perguntar e, em seguida, os outros fragmentos: quintal, mar/praias, lixão, lagoa e pesca. Como sinalizamos no quintal anterior, nem todos esses fragmentos foram pensados em todas as turmas, uma vez que nem todos tinham força na vida de algumas crianças. O fragmento *quintal*, por exemplo, foi pensado somente com a turma do 5º ano da escola Prof. Paulo Freire devido ao fato de esse ser um território que entendi ser significativo para pensar com a infância de Paulo Freire e a infância das crianças, bem como porque essa escola possuía um quintal com árvore, algumas plantas e chão de barro, ou seja, tratava-se de um quintal semelhante aos quintais de casas populares em Maceió/AL e do tipo de quintal a que o educador pernambucano faz referência quando revive sua infância em Recife/PE.

Esse quintal parecia também abandonado, então me pareceu que integrar as crianças a esse ambiente como um espaço educador era uma maneira de aproximá-las da escola, explorando-o de maneira não costumeira e as aproximando, igualmente, de sua infância. O fragmento *lixão* foi pensado somente com as crianças do 2º ano devido a minha sugestão, mas seguiu sendo pensado devido a um menino dizer que trabalhava colhendo lixos com o seu pai nas ruas de Maceió/AL. Já o ato de pensar e perguntar foi pensado em todas as turmas. Inclusive, as práticas que pensamos nesse quintal foram as construídas no segundo semestre de 2018, após encerrar encontros com algumas turmas e revisar a nossa prática desenvolvida no primeiro semestre deste ano. Nesse contexto, e pensando os interesses e dificuldades que povoam o ato de perguntar com meninos e meninas dessas escolas públicas, de maneira semelhante ocorre em um trabalho de tese, segundo com Faundez (1985, p. 50): “[...] o fundamental é que essa curiosidade que nos leva a nos preocuparmos com um tema determinado se concretize em perguntas essenciais que serão os fios condutores de nosso trabalho”.

#### 4.4 O ato de perguntar em exercício

Estamos no terceiro encontro com meninas e meninos do 5º ano da escola Prof. Paulo Freire. As dificuldades deles em interagir ficam cada vez mais evidentes, impossibilitando a construção de reflexões coletivas. Em encontros anteriores, havíamos pensado sobre o que vem a ser o ato de *pensar* e o *pensamento*, no sentido de entrarmos nessa “brincadeira” apresentada a eles como filosofia. No sentido de mostrá-los que os nossos encontros poderiam ficar mais divertidos, levei para esse encontro uma história de literatura infantil que conta sobre uma

menina que tinha mania de explicar o mundo que a cercava cujo objetivo foi pensarmos sobre o ato de pensar.

*Mania de explicação* (FALCÃO, 2013)<sup>98</sup> é a história de uma menina que tinha uma explicação para tudo, embora as suas explicações fossem muito criativas, todas afirmavam, o que deu abertura para pensarmos nas possibilidades de dizer sobre qualquer coisa sem que sejam dadas respostas definitivas a elas. As crianças vêm de uma organização pedagógica (da qual elas não fizeram parte) que supõe que as respostas dadas pelos livros didáticos são definitivas. Então percebi que, até esse encontro, o ato de pensar e pensar o que pensávamos parecia, muitas vezes, ser cansativo e pouco convidativo.

Após o intervalo, que findava por volta das 10h30, sentados em cadeiras que compõem uma mesa grande geralmente usada para as crianças comerem no momento do recreio, iniciamos um diálogo sobre o ato de pensar através dessa história infantil. Nesse momento, estávamos em 13 pessoas, somada a presença do professor da turma que sempre estava presente ativamente.

Antes de eu iniciar a história, disse que pensei que pudesse ser interessante que pensássemos naquela manhã a respeito do que vem a ser explicar alguma coisa. Digo ainda que: “na escola, a gente costuma ouvir muitas explicações. Então eu pensei que, se a gente pensar sobre explicações, pode nos ajudar a pensar essa nossa brincadeira”.

O diálogo começa com uma menina dizendo que existem muitas maneiras de pensar, já atribuindo à explicação um tipo de recurso decorrente de várias formas de pensar:

Criança: — Tem vários tipos de pensar.  
 Carla: — O que nós fazemos aqui?  
 Criança: — Dialoga.  
 Criança: — Dialogar não tem a ver com pensar, porque pensar, quando pensa, é sobre dialogar. Você está conversando.  
 Criança: — Então quer dizer que tem a ver.  
 Criança: — Quando a pessoa está pensando é com ele mesmo.  
 Criança: — Pensar tem a ver com dialogar.  
 Carla: — Vocês acham que a gente tá dialogando?

Nesse momento, uma das crianças faz uma diferenciação entre conversa e diálogo, dizendo que dialogar não tem relação com pensar, pois o que estávamos fazendo tem mais a

---

<sup>98</sup> *Mania de Explicação* é parte da biblioteca que compõe o Programa Nacional *Alfabetização na Idade Certa* (PNAIC), instituído no ano de 2013 no início do governo da presidenta Dilma Rousseff, e o seu principal objetivo era alfabetizar todas as crianças do ensino público até completarem a idade de oito anos. Aloizio Mercadante era o Ministro da Educação de 2012 a 2014 após a saída de Fernando Haddad. A indicação desse livro é para uso nas salas de aula do 1º aos 3º anos. Inclusive, todos os livros de literatura infantil utilizados e mencionados nesse estudo foram cedidos pelas escolas.

ver com conversar. Nesse instante, não nos parece significativo diferenciar essas duas maneiras de encontro, uma vez que essa interação não toma esse rumo. Aqui, a questão que se apresenta delineia uma concepção sobre o ato de pensar que parece ser algo mais denso do que o que nós fazemos quando conversamos. Logo, pensar é sobre construir diálogos e não conversa. O que faz com que a outra criança confirme que, se pensamos, estamos dialogando, logo o ato de pensar tem relação com o diálogo.

Colocado esse impasse, o professor da turma partilha da sua compreensão a respeito do diálogo e em que sentido ele está pensando a relação disso com o ato de pensar:

Professor da turma: — A gente usa o travessão pra diálogo. Pensar é direcionado e o pensamento surge do nada. Um pássaro voando pode vir uma ideia. Pensar eu me preparo. Posso ouvir uma música e pensar sobre a letra da música. O pensamento é meio involuntário.

Carla: — Que o tio disse agora contribuiu. O que seria um pensamento voluntário? Isso que a gente tá fazendo aqui?

Criança: — É um pensamento que se expressa.

Criança: — Cada vez tá ficando mais... tá sem resposta. [Apresenta desconforto]

Diante desse impasse a respeito do ato de pensar e do que é o pensamento depois que pensamos, algumas crianças sentem pressa em resolvê-lo encontrando uma resposta que não gere ainda mais dúvidas. Então eu pergunto:

Carla: — É incômodo ficar sem resposta?

Criança: — Hunrum porque você acha que sabe, mas quando você vai falar, você vê que não sabe. E a sua cabeça fala que você não sabe. Aí a gente cala a boca.

Carla: — Aceitar que não sabe é uma forma da gente calar a boca? Será que o pensamento num é assim... trombar num pensamento que a gente não consegue desenvolver?

(...)

Carla: — Por exemplo, se eu faço uma pergunta e digo a vocês que a resposta está num livro. Aí todo mundo vai lá no livro e vai colocar a mesma resposta, ainda que seja com palavras diferentes. Isso seria um pensamento direcionado porque eu tô dizendo onde tá a resposta, aí é só a gente ir lá e pegar. Essa atividade é assim?

Criança: — Não.

Carla: — O que tem a ver?

(...)

Criança: — É porque você não fala a resposta. A gente pensa, conversa e procura a resposta.

Criança: — É. Porque se você der a resposta, não precisa a gente pensar, conversar.

Criança: — Porque prepara a gente pro futuro.

Carla: — Quando a gente tá pensando, a gente tá preocupado com o futuro?

Uma das questões que me preocupava era se as crianças confundiriam a prática da nossa filosofia, sugerida como uma brincadeira, com as aulas que tinham na escola, pensando apenas em responder “corretamente” o que elas imaginam que esperamos que respondam. Nesse diálogo, o desconforto causado pelo fato de que eu, quem mediava a atividade, não falava a resposta, mas fazia “pensar, conversar e procurar a resposta”, é significativo porque as crianças

acabaram percebendo que, se eu desse a resposta, elas não precisariam pensar e conversar entre si.

Não responder pelas crianças fazia parte da dinâmica disso que chamamos de filosofia menina, por isso, também, eu mesma não saberia responder a esse impasse, assim buscando com elas encontrar algum caminho para continuar pensando-o. Isso nos leva a pensar com Paulo Freire (1985, p. 46) a respeito do exercício de perguntar: “[...] a natureza desafiadora da pergunta tende a ser considerada, na atmosfera autoritária, como provocação à autoridade. E, mesmo quando isto não ocorra explicitamente, a experiência termina por sugerir que perguntar nem sempre é cômodo”.

Sabemos do entendimento que as crianças tinham sobre o papel da escola na vida delas, especialmente o de formar para o futuro. Em decorrência disso, não temer perguntar e ser perguntado, bem como não temer responder, falar, enfim, pensar coletivamente, foi uma atmosfera que procurei construir no início das práticas, mesmo quando ainda não tínhamos clareza do conteúdo e de como faríamos isso.

Paulo Freire (1985) pensa o ato de perguntar e as exigências que essa ação demanda. Nesta acepção, o desconforto, seja para quem pergunta ou para quem é perguntado pode gerar reações que irão depender do quanto os interlocutores estão dispostos a participar dessa ação que, como vimos, é transformadora. Faundez (1985, p. 46, aspas do autor) irá dizer que “[...] ‘a única maneira de ensinar é aprendendo’, e essa afirmação valeria tanto para o aluno quanto para o professor”. Dessa maneira, tanto eu como o educador da turma e as crianças estávamos aprendendo mutuamente com as provocações colocadas.

O diálogo segue comigo mostrando às crianças a capa do livro *Mania de explicação* (FALCÃO, 2013). Pareceu-me significativo começar pelas expressões corporais dispostas na capa porque o recurso visual poderia provocar as crianças a pensarem o que o ato de pensar pensamentos provoca em cada pessoa, antes mesmo de conhecer as afirmações que a personagem faz à medida que atribui às coisas um significado:

(...)

Carla: — “Mania de explicação”. Cada rosto representa uma emoção diferente.

Criança: — Não dá pra entender nada. [As crianças começam a descrever as expressões nos rostos que estão na capa do livro]

Carla: — Vocês desconfiam qual relação essas expressões podem ter com o título do livro? O que a gente pode sugerir?

Criança: — Que a gente pode explicar se expressando?

Carla: — O que é que isso que a gente descreveu, tem a ver com o que estamos fazendo hoje?

Criança: — Que tá explicando. É mania de explicação. A gente tá procurando uma resposta.



Observa-se que nesse momento do diálogo, as crianças não atribuem a explicação à curiosidade ou à coisa semelhante, mas entendem a explicação como resposta sobre alguma coisa. Diante disso, eis que eu observo e pergunto:

Carla: — A gente tá insistindo que o que a gente tá fazendo aqui é procurar resposta. Alguém tem uma leitura diferente dela?  
 (...)
   
Carla: — O que é uma mania? Vamos pensar nesse título?  
 (...)
   
Carla: — Em seguida tem a palavra explicação... alguém tem a mania de querer explicar tudo. Isso que a gente tá fazendo aqui tem a ver com explicação?  
 Criança: — Sim.  
 Criança: — Não.  
 (...) [Temos um novo impasse]  
 Carla: — Vou ler alguns trechos da história pra ver se nos ajuda a pensar.

Antes que eu iniciasse a leitura, uma criança identifica a personagem da seguinte maneira:

Criança: — É uma detetive.  
 Carla: — O que os detetives fazem?  
 Crianças: — Procuram!  
 Crianças: — Procuram respostas.  
 Criança: — É uma pessoa curiosa.  
 Criança: — Ela pode gostar de mistério.

Após eu fazer referência à palavra “explicação”, uma criança atribui a explicação ao trabalho que fazem os detetives que por sua vez são curiosos e movidos pelo mistério, quer dizer, aquilo que ainda não conhecem, por isso procuram. Nesse aspecto, chegamos à reflexão de que a explicação precisa da curiosidade sobre alguma coisa não conhecida. Por conseguinte, começa a brotar a leitura de que as explicações não surgem simplesmente, mas são feitas através de pessoa curiosa. Então eu pergunto:

Carla: — Essa menina, que é uma detetive aqui, ela tem a mania de explicar tudo. Mas ela explica de um jeito bem diferente. Olhem só: “dedicatória é quando todo amor do mundo resolve se exhibir numa só frase. Este livro é para Isabel e a sua mania de transformar resposta em poesia.” Transformar resposta em poesia? O que seria uma resposta transformada em poesia?  
 Criança: — São textos que rimam.  
 Criança: — Palavras de amor.  
 Criança: — Palavras de amor, tristeza, alegria.  
 Carla: — Tem a ver com sentimentos? Pode rimar e não rimar?  
 Criança: — Tem que rimar.  
 Carla: — Toda poesia tem que ter rimas?  
 Criança: — Sim!  
 Carla: — Eu já vi poesia que não tem rima.  
 Criança: — Eu nunca vi.  
 Carla: — Hum.

Sigo com a leitura...

Carla: — “explicação é uma frase que se acha mais importante do que a palavra”. Essa é a resposta dela pra explicação. Qual seria a nossa? Na nossa brincadeira, uma coisa pode ter muitos sentidos. Esse é o dela pra explicação.

(...)

Professor: — Pra você L. o que é explicação?

Criança: — É uma coisa que é certa.

Carla: — A explicação pode tá errada?

Criança: — Pode!

Carla: — Então será que a explicação é sempre certa pra ser explicação?

Criança: — Não.

Criança: — Pode parecer errada.

Carla: — Essa menina detetive da história não falou nada sobre explicação ser certa ou errada.

Criança: — Eu acho que explicação tem a ver com curiosidade porque pra você explicar, você vai atrás da resposta. Então, explicação tem a ver com curiosidade.

Professor da turma: — Pra você explicação é reposta?

(...)

Nesse momento, há crianças que continuam atribuindo a necessidade de explicar as coisas à pessoa que é curiosa, porém, tem sempre a resposta como finalidade desse ato. As respostas, como resultado da curiosidade, eram uma percepção de compreensão da ação de explicar, muito forte nas crianças, quase um impedimento para que elas pensassem perguntando e não somente respondendo. Diante disso, coloco a seguinte pergunta:

Carla: — Quais outros sentidos a explicação pode ter?

(...)

Criança: — Será que explicação explica?

Professor: — Começou a entrar na filosofia. (risos)

Carla: — A pergunta foi lançada. (risos)

Criança: — Por que se você fala, você explica.

(...)

Carla: — Vamos passar pra próxima explicação dela...

Criança: — Talvez a pessoa entenda.

O silêncio era comum nos diálogos, seja pelo cansaço ou porque as crianças realmente pareciam esperar que alguma resposta fosse dada por mim. Quando eu não interrompia o silêncio e dava continuidade, seja provocando-as a interagir, nesse caso, dando continuidade à leitura, algumas entendiam como se eu considerasse que algumas não haviam entendido. No entanto, nesse caso, eu esperava que as crianças reagissem a essa pergunta extraordinária “será que explicação explica?”. Essa foi uma pergunta extraordinária porque colocou em dúvida, inclusive, o tipo de curiosidade que está mais interessada em responder do que em continuar perguntando, a qual as crianças pareciam achar interessante até esse momento.

Carla: — “Ela achava o mundo do lado de fora um pouquinho complicado. Se cada um simplificasse as coisas, o mundo podia ser mais fácil, ela pensava. Então tentava simplificar o mundo dentro da sua cabeça”. E aí, agora, ela vai explicar outra coisa. O que é simplificar. Aí ela diz assim: “Simplificar é quando em vez de pensar  $\frac{4}{8}$  a pessoa pensa logo em  $\frac{1}{2}$ . Um meio quando é escrito em número, sempre quer dizer

metade, mas quando escrito em letras pode também querer dizer um jeito”. Será que ela quer dizer que a gente pode inventar um jeito de explicar.

Criança: — Ela quer arrumar um jeito de deixar as coisas mais fáceis.

Criança: — A gente pode fazer igual ela. A gente pode arrumar um próprio jeito de pensar.

Carla: — Como a gente faz isso?

Criança: — Inventando um jeito.

Criança: — Num tem uma coisa no início do livro que ela disse que a frase se acha mais importante do que a palavra? Eu fiz uma pergunta: será que a frase se acha mais importante do que a palavra?

Carla: — A B. fez uma coisa bem legal. Mesmo que a menina detetive explique as coisas de forma criativa, ela explica afirmando. E aí a B. perguntou pra ela sobre a afirmativa que ela faz sobre o que é explicação.

Criança: — É que cada um pensa de um jeito diferente.

Professor da turma: — Quando o G. diz que explicação é dar a resposta certa, a gente sempre pensa que explicação é verdadeira. Quando o R. pergunta se explicação explica, a resposta é mais um questionamento do que uma explicação.

Criança: — Sempre que você tá explicando, vai tá certa a sua explicação?

(...)

Carla: — Para que servem as explicações?

Criança: — Pra simplificar? [repete a intenção da menina da história quando explicar as coisas no mundo].

A sugestão de inventar uma maneira de pensar e dizer o mundo, assim como faz a menina da história, foi o que uma das crianças deu para que pensássemos o ato de pensar que não reproduzisse simplesmente a história que lemos, dado que crianças e pessoas em geral pensam de maneiras diferentes. Durante esse diálogo, constatamos alguns impasses a que as crianças chegaram a respeito do entendimento sobre pensar e pensamento e o que pode vir a ser explicar alguma coisa, bem como se a nossa prática tinha a ver com explicação como resposta ou como curiosidade. Diante disso, o professor da turma traz um entendimento que ajuda nessa reflexão. Sua reflexão leva a pensar que o questionamento a respeito da explicação, cuja finalidade é geralmente entendida como dar resposta certa sobre algo, “é mais um questionamento do que uma explicação”. Dessa forma, sugere pensar que perguntar sobre algo que geralmente busca responder, não responde, portanto, não explica, porém, quer saber um pouco mais.

Faundez (1985, p. 40) diz que existem perguntas que são mediadoras, ou seja, perguntas que ajudam a dar sentido à pergunta fundamental. No caso desse diálogo, a nossa questão fundamental não era uma pergunta, mas uma curiosidade, quer dizer, a tentativa de pensar o ato de pensar e os pensamentos que decorrem dele. Nesse aspecto, portanto, para o educador chileno, “[...] o importante é que esta pergunta sobre a pergunta, ou estas perguntas sobre as perguntas, e sobre as respostas, esta cadeia de perguntas e respostas, enfim, esteja amplamente vinculada à realidade”.

Em atividades seguintes, veremos que procuramos perguntar considerando fragmentos da vida das crianças. Porém, nesse momento, esse apontamento que faz o educador é interessante no sentido que há perguntas e intervenções que podem parecer sair da curiosidade proposta, porém são fundamentais porque acrescentam elementos novos ou fazem mediações significativas. Por outro lado, Paulo Freire (1985, p. 49) nesse diálogo lembra que encorajar ao ato de perguntar “[...] de maneira nenhuma tomam a pergunta como um jogo intelectualista”, dado que o exercício de perguntar e responder já é o próprio ato de pensar e conhecer.

Foram tão significativas as observações das crianças do 5º ano nesse encontro que considerei seguir com essa história no encontro seguinte. Novamente, após o intervalo, nos encontramos no pátio da escola ao redor da mesa que ficava disposta nesse espaço. Lembrei que foi muito bonito o diálogo que tivemos e que algumas coisas que havia na história *Mania de explicação* (FALCÃO, 2013) não foram pensadas e que seria interessante que continuássemos pensando de onde paramos. Considerei que pensar também implica, inclusive, partir do lugar onde vivemos e como nos relacionamos com ele. Então pergunto:

Carla: — “As explicações explicam?” foi uma pergunta que o colega o fez no último encontro? A menina detetive tem uma explicação sobre o mundo. Ela diz que o mundo é muito complicado. Por isso ela simplifica tudo na cabeça dela. Ela diz aqui que o mundo é enorme. Vamos imaginar que só existe uma forma de explicar o mundo. Seria possível uma explicação que desse conta de explicar o mundo?

Criança: — Eu acho que não.

Criança: — Uma explicação dá.

(...)

Carla: — Diz pra gente um pouco mais.

Criança: — Não sei.

(...)

Carla: — Quem pode falar um pouco sobre o mundo?

(...)

Carla: — Ao falar do mundo a gente pode falar sobre as nossas vivências... Eu acho que o mundo é um conjunto de vivências que os seres vivos vivem. Mas essa minha explicação explica o que é o mundo? Professor da turma: — quando eu via o mundo, quando o professor mostrava o globo, eu perguntava: como essa água não derramava?

Criança: — Porque tem muita gravidade.

Professor: — Mas eu ainda tenho dúvidas sobre isso.

(...)

Carla: — “Existem vários jeitos de entender o mundo. Aí ela tentava explicar de um jeito que ele ficasse mais bonito”. [Leio um trecho da história].

Criança: — Interessante!

Carla: — A explicação que ela dava pro mundo não era uma explicação que o deixasse feio. Era uma explicação que o deixasse bonito. Então, de repente, cada um tenha um jeito de explicar o mundo. Se a gente pudesse falar sobre coisas bonitas do mundo, o que a gente falaria?

(...)

Durante essa atividade as crianças estavam menos dispostas do que o encontro anterior e por isso o silêncio prolongado deu lugar aos ruídos das interações individuais. Então eu sugeri

que escrevessem numa folha sua leitura do mundo e assim fizeram. Eu e o professor da turma fizemos o mesmo. Lembrei que a nossa atividade precisava do compartilhamento coletivo do que foi pensando individualmente e, por isso, após a escrita, iríamos pensar coletivamente sobre “o nosso jeito” de dizer/explicar o mundo.<sup>99</sup>

O mundo não foi identificado para as crianças sobre como seria e o que seria. Todavia, durante a leitura da história *Mania de explicação* (FALCÃO, 2013), as crianças viram a imagem do globo terrestre no livro e ouviram o relato do professor que resgatou uma memória de sua infância quando disse que na escola, quando o seu professor mostrava o globo, ele pensava sobre qual a razão de a água não cair. Nesse momento, uma vez que não sugeri como elas deveriam pensar o que chamamos de mundo, as crianças passaram a dizer o mundo através de elementos da natureza, que, conseqüentemente, faziam parte da geografia local:

Criança: — O mar é lindo como o céu. Um azul belo sem explicação.  
 Criança: — O mundo tem muitas florestas, é lindo tanto quanto o azul do mar.  
 Criança: — O céu, o mar, a natureza, os animais.  
 Criança: — Não pensei em nada.  
 Carla: — Mesmo depois de ouvir os colegas?  
 Criança: — O que eu pensei eles já falaram.  
 Carla: — Então a sua explicação é igual a deles. A mesma beleza que eles percebem, você também percebe. Você acrescentaria mais alguma coisa?  
 Criança: — Os seres humanos.  
 Criança: — E as borboletas, ir pra escola, ir pra praia, tomar banho de rio, viajar. Ir pra casa da minha vó e visitar o meu vô.  
 Carla: — Que legal! Eu coloquei assim: convivemos com muitas pessoas, há muitas cores, podemos jogar na praia e tomar banho na lagoa. É lindo porque vamos à escola e lá temos amigos, professoras e professores.  
 (...)
 Carla: — O que há de comum nessas explicações?  
 Criança: — A beleza da natureza.  
 Professor da turma: — Deixa eu perguntar uma coisa. E o que apareceu de incomum? Todo mundo falou da natureza. Mas tem alguém que falou sobre o que o homem cria. Ele falou dos animais e eu perguntei a ele se não existe beleza nas pessoas.  
 (...)
 Carla: — Então, temos explicações comuns e incomuns. Deve ter muitas outras explicações diferentes das nossas. O que podemos pensar disso?  
 Criança: — Que o mundo é lindo.  
 Professor: — Será que ele é igual?  
 Criança: — Só a terra que tem água?  
 Professor da turma: — Estão estudando. Há possibilidade de ter em Marte.

Embora as crianças contem a partir da escrita que fizeram individualmente sobre a beleza que há no mundo através da natureza, as explicações ou descrições não recebiam perguntas ou comentários de outras crianças. Posto isto, permanecendo somente na descrição dada sem reflexões. Com isso, leio um fragmento significativo na história no sentido de fazer

---

<sup>99</sup> Essa escrita não foi registrada em imagem pela autora, ficando apenas nos cadernos dessas crianças. O registro, portanto, dessa escrita, foi registrado em áudio.

pensar uma qualidade atribuída à personagem da história, porque ela costumava inventar explicações que deixavam o mundo mais bonito e as pessoas irritadas:

Carla: — Tem uma coisa curiosa aqui na história: “essa menina pensa que é filósofa, as pessoas falavam”. Algumas pessoas que conviviam com ela, diziam que ela pensa que é filósofa. O que a gente pode dizer sobre essa afirmação. O que a filosofia tem a ver com essa menina?

Criança: — O mundo. Ela só fala do mundo.

Carla: — Filosofia fala do mundo?

Criança: — Fala e até demais.

Criança: — Pra mim tem a ver, porque descobrir novas coisas e explicar elas, é parecido com a filosofia.

Carla: — Vocês se sentem filósofas?

Criança: — Eu não.

Carla: — Por quê?

Criança: — Porque eu não sei explicar nada.

Criança: — Ôxe! E você num tava explicando agora sobre o que é o mundo.

Criança: — Pra mim ainda falta muito pra eu ser filósofa. Porque pra mim nem sempre as perguntas têm respostas.

Carla: — Será que a filosofia é assim?

Criança: — A filosofia nem sempre tem toda resposta.

Criança: — Então será que você é um pouco como essa menina?

(...)

Carla: — A gente gosta de explicar ou que alguém nos explique?

Criança: — Que alguém nos explique.

Carla: — Por que será que a gente prefere que alguém nos explique?

Criança: — Porque quando a gente não sabe de alguma coisa a gente vai perguntar os outros.

Carla: — E só pode explicar quem sabe alguma coisa?

Criança: — Não.

Carla: — Então você pode explicar também.

Criança: — Sim.

(...)

Carla: — Oh, agora vocês estão dizendo algo diferente de antes. Então, quem não sabe, também pode explicar? O que a gente pode acrescentar? Quem não sabe também pode explicar? Essa pergunta é interessante.

Criança: — Pode.

Criança: — Mas como alguém que não sabe vai saber explicar?

(...)

Carla: — O colega colocou essa pergunta pra gente pensar. Essas coisas que dissemos aqui são explicações que a gente deu agora sobre o mundo, é a explicação de cada um sobre o mundo. Isso significa que vocês não sabem sobre o mundo? Ou vocês sabem, por isso vocês disseram?

Criança: — Sabemos e escrevemos.

(...)

Carla: — Será que depende do quê ou a gente pode explicar qualquer coisa?

Criança: — A gente pode explicar, mas a gente só sabe algumas coisas. Então depende do que a pessoa perguntar.

Carla: — Ahh! então depende muito mais da pergunta, né?

Carla: — O que a gente pode acrescentar a isso?

Professor da turma: — A explicação é também o que eu penso, o que eu acho. Essas explicações dadas sobre o mundo foram bem diferentes. Então todas elas estão certas? É o que cada um falou. Então, a gente num pode achar que a explicação é sempre o que está certo, mas o que a gente pensa. E é isso que torna a gente filósofo; que a gente ser capaz de pensar as nossas próprias respostas. As perguntas suas que não têm respostas. Aí é que está a filosofia, na sua curiosidade, na sua busca por resposta.

(...)

Carla: — Quem quer comentar do que o tio falou?

(...)

Carla: — Eu fiquei pensando que o colega também pode nos explicar, mas que a gente não depende só dele pra explicar, porque a gente também sabe alguma coisa. E se a gente sabe alguma coisa, a gente pode explicar também. Foi o que fizemos hoje. Se aqui não é uma aula, não existe só uma pessoa que pode nos explicar, aqui todo mundo pode explicar.

A menina da história foi atribuída à característica filósofa devido ao fato de ela ser curiosa e buscar explicar tudo. Por este ângulo, vemos que à pessoa que tudo pergunta, é atribuída a centelha da busca pelo encontro com a certeza e com ela a ausência de dúvida. Contudo, nesse momento do diálogo, temos um impasse significativo do ponto de vista da nossa brincadeira, quer dizer, sobre como brincamos. É observado por uma criança que a nossa brincadeira tem a ver com explicar o mundo e descobrir coisas novas, já outra criança se vê de maneira diferente diante da comparação que alguém da história infantil faz da personagem principal: filósofa. Contudo, uma das meninas é interpelada por outra, ao ouvir que ela também explica o mundo, pois foi o que acabara de fazer. Logo, que ela também é uma filósofa. Por outro lado, a menina que dizia ser incompatível com a filosofia, dado que esta explicava e ela dizia que não sabia, considerou que a filosofia não tem todas as respostas. Essa observação advém do fato de que nos nossos encontros sempre nos despedíamos sem responder definitivamente ao que pensávamos. Quando pergunto se saber depende do que é perguntado, a menina que precisou repensar, devido à pergunta de outra menina, disse que “a gente pode explicar, mas a gente só sabe algumas coisas. Então depende do que a pessoa perguntar.”

Não saber tudo é um fato humano que fez parte da nossa brincadeira e que pareceu também ser parte da filosofia que estávamos construindo, por isso, na nossa brincadeira, a gente seguiu perguntando e respondendo em exercício, pois o ato de perguntar com as crianças, oportuniza filosofar de outra forma. Diante disso, a opção por iniciar as práticas através desse texto deu-se porque entendi que a nossa brincadeira tinha mais a ver com procurar e construir perguntas mantendo-se curiosos e atentos ao dito, do que explicar buscando certezas para as perguntas e respostas que cada uma dizia e que foram ouvidas por outros. Essa maneira de perguntar e pensar durante as nossas práticas provocou, especialmente no início das práticas, um certo desconforto em algumas crianças e educadoras. Foi o caso de uma turma, também do 5º ano, em uma escola na qual não seguimos com as práticas.

As crianças dessa turma se incomodavam porque eu não explicava para elas o que era a nossa “brincadeira”, a qual apresentei como filosofia. No entanto, dizer que era uma brincadeira, embora com um nome, não foi suficiente, dado que não lhes parecia que o que fazíamos era uma brincadeira. Então eu sugeri que elas fizessem perguntas para o que elas queriam saber. Como a atividade nessa escola não prosseguiu devido à quantidade de turmas,

escolas, a ausência de voluntários nesse estudo e a pouca qualidade das práticas durante o primeiro semestre de 2018, considerei que as perguntas feitas por essa turma seriam perguntas que poderiam nos ajudar a pensar sobre o ato de pensar e o pensamento com meninas e meninos do 5º ano da escola Prof. Paulo Freire.

Num encontro seguinte ao que pensamos acima com as crianças do 5º ano da escola Prof. Paulo Freire, contei-lhes sobre o incômodo apresentado por uma turma do 5º ano de outra escola, por não saber o que é ou significa a atividade que fazíamos semanalmente. Também contei que havia sugerido que elas fizessem algumas perguntas de modo a pensar essa curiosidade, mas que não pudemos prosseguir. Dito isso, contei que tive a ideia de levar as perguntas até elas para ajudá-las a pensar sobre a nossa prática. Como eram crianças do 5º ano, já liam bem, e por isso pedi para que cada uma lesse uma pergunta em voz alta para todos. Pedi para que os demais ouvissem com atenção as perguntas porque pensaríamos através delas na sequência. Dadas as orientações, as crianças iniciaram a leitura:

- Criança: — A filosofia ajuda em quê?  
 Criança: — Por que na filosofia se pensa tanto?  
 Criança: — A escola dos meus sonhos é assim?  
 Criança: — Como nos filosofamos?  
 Criança: — A música faz a gente pensar?  
 Criança: — O que acontecem com as ideias depois que pensamos nelas?  
 Criança: — As nossas ideias são as ideias dos outros?  
 Criança: — A filosofia é uma matéria?  
 Criança: — A filosofia é imaginação?  
 Criança: — Pensamento e ideia são a mesma coisa?  
 Criança: — Filosofia é música?

Após a leitura dessas perguntas, deu-se lugar ao silêncio. Essa turma era uma das turmas onde se tinha mais crianças que interagem, dada a quantidade de diálogos que construímos juntos. Contudo, o silêncio se deu tanto porque não houve uma orientação prévia a respeito de quais perguntas deveriam ser pensadas quanto porque estavam pensando como começar. Até que eu disse: Vamos pensar sobre essa pergunta hoje? Apontando para “Filosofia é música?”. E continuei:

- Carla — Tivemos duas perguntas aí: filosofia é pergunta? filosofia é resposta? Sobre essas duas, a gente meio que concordou, pensando essas duas perguntas, que filosofia gera movimento e movimento onde? Movimento tem a ver com música que, por sua vez, tem a ver com dança. São coisas que nos movimentam. Então, a filosofia gera movimento? O que é a música ou o que ela nos desperta?

Até esse momento, as práticas estavam envolvidas na compreensão da filosofia como dança desde a perspectiva apresentada em *Assim Falou Zaratustra* (NIETZSCHE, 2011). Na medida em que buscávamos pensar o ato de pensar, considerar as perguntas mencionadas,



pareceu-me significativo. Inicialmente, as crianças apenas disseram palavras que consideraram ter relação com música em geral:

Criança: — Dança.  
 Criança: — Cantar.  
 Criança: — Animação.  
 Criança: — Festa.  
 Criança: — Barulho.

Esse diálogo transcorreu através do que uma criança mencionou sobre na rua de sua casa ter bêbados. Então procuramos pensar se esse tipo de embriaguez tem ou não relação com a pergunta “a filosofia é música?” e em que sentido essa reflexão poderia contribuir com essa pergunta:

(...)  
 Carla: — E pensar tem a ver com o quê, já que música também tem a ver com não pensar?  
 Criança: — Vão se embriagar.  
 Criança: — Música lenta dá um negócio na sua cabeça.  
 (...)  
 Carla: — Tio?  
 Professor: — Filosofia nos leva a pensar e a música nos leva a refletir. Eu vejo dessa forma. E aí quando se falou em embriaguez nesse tudo, o I. levantou a questão da embriaguez provocada pela bebida e a B. falou da embriaguez provocada pela música. A gente faz uma viagem quando a gente tá ouvindo uma música que a gente gosta, né? E nessa viagem, quando você pensa, quando você reflete, você tá filosofando porque aquilo ali vai lhe levar a uma mudança de pensamento, uma mudança de comportamento, àquela reflexão. E a filosofia passa por tudo isso, a viagem, a embriaguez que a música provoca. Foi interessante levantar essas duas questões da embriaguez como bebida, os sentimentos afloram, ela chora. A música também faz isso. Eu já chorei ouvindo música. Ela nos leva à embriaguez. A embriaguez da balada é outra.  
 Criança: — A música nos leva a outra dimensão.  
 Professor: — Exatamente.  
 (...)  
 Carla: — Quem pode acrescentar a isso que o tio falou?  
 (...)  
 Carla: — A partir dos sentimentos que temos agora, se ligássemos um som aqui com uma música tranquila...  
 Criança: — Eu ia dormir.  
 Carla: — A filosofia que não é sonora, no sentido de que a gente não escuta som musical saindo dela, ela pode despertar isso que tá acontecendo agora?  
 Criança: — A gente fica cansado.  
 Criança: — Na sala a gente fica escrevendo, a voz do professor é grossa. Aqui a gente fica só pensando, a voz da senhora é calma...  
 Carla: — Aqui a gente num tá fazendo nada?  
 Criança: — A gente tá fazendo.  
 Criança: — A gente só tá pensando...  
 Carla: — Só pensar é muito, pouco?  
 Criança: — É muito. A cabeça fica cheia.  
 Criança: — É que são muitas perguntas, a gente fica sem resposta. Aí a gente tenta achar a resposta e nunca acha a resposta e deixa pior ainda do que tá.  
 (...)  
 Criança: — Aqui a gente fica sem resposta.

Uma criança chega à consideração que a filosofia não somente é pensar, mas pensar muito, porque pergunta bastante e não só pergunta como aumenta (aprofunda) ainda mais os pensamentos que são compartilhados:

(...)

Carla: — O que pensamos aqui, a gente esquece?

Criança: — Não.

Carla: — Filosofia é música ou é só uma parte?

Criança: — É música.

Criança: — É parte.

Criança: — Na música a pessoa pensa, algumas músicas faz (sic) algumas perguntas e aqui também.

Carla: — Pensar é uma obrigação?

Criança: — Não.

(...)

Criança: — Eu sei que filosofia é isso.

Carla: — Isso o quê?

Criança: — É pergunta.

Carla: — E a música?

Criança: — Depende. Se a filosofia é amiga do pensar, aí é. Se não for, não é.

Carla: — A gente fez o que hoje?

Criança: — Respondeu?

Criança: — Refletiu.

Criança: — A gente respondeu e pensou.

Criança: — Menos cantou

Carla: — Se a gente tá dizendo que a música tem a ver com pensar, se embriagar, a gente pode dizer que a gente fez música hoje?

Criança: — É.

Criança: — Porque eu acho que música tem a ver com sentimentos e o que a gente fez aqui foi falar sobre sentimentos. Como quando você está fazendo muito, você vai escrever... eu me perdi agora. É, aqui a gente estava falando sobre como a gente se sente.

Carla: — Então música não tem só a ver com som...

Criança: — Filosofia precisa ter paciência.

(...)<sup>100</sup>

Quando apresentamos nossa prática como uma brincadeira que tem a ver com pensar sobre nós fazendo perguntas, demos o nome filosofia. No entanto, o que filosofia significa como brincadeira não era um problema substancial para a nossa prática, uma vez que, se houvesse o interesse de alguma criança em pensar sobre isso, faríamos, porém, sem estabelecer antecipadamente algum significado. Portanto, não tínhamos considerado, desde sempre, passar a impressão de que eu era “dona” das práticas ou que elas me vissem como uma professora que estava ali para ensiná-las o que é filosofia. Isso gerou incômodo tanto em algumas professoras quanto em algumas crianças, como dissemos, principalmente nas crianças maiores.

<sup>100</sup> Todo este diálogo está anexado no final deste estudo, pois a esse, em específico, inserimos os momentos em que meninos e meninas pensavam a pergunta feita por uma turma de 5º ano de outra escola, a qual não seguimos até a conclusão deste estudo.

Madalena Freire (1983, p. 21) relata algumas práticas com seus alunos em pré-escola. Portanto, com crianças pequenas, diferente das crianças com as quais dialogamos. Ao relatar como e onde surgem as inspirações para as atividades que são trabalhadas com as crianças, diz que vem tanto de propostas suas quanto da observação das crianças e dos interesses delas. Nesse contexto diz que “[...] não é de estranhar, pois, que as crianças se encontrem nas suas atividades e as percebam como algo delas, ao mesmo tempo que vão entendendo o meu papel de organizadora e não de ‘dona’ de suas atividades”. O tempo que Madalena Freire (1983) construiu as atividades com as crianças, dado que era professora delas, permitiu que esse entendimento fosse construído pacientemente, bem como a maneira receptiva e respeitosa que revelam nas conversas e desenhos feitos pelas crianças.

A razão de trazer o diálogo acima é para fazer pensar duas coisas a respeito da dinâmica das nossas práticas: a primeira é que nos aproximamos dos alunos das escolas com o entendimento de que “[...] a infância não é algo a ser educado, mas algo que educa” (KOHAN, 2014, p. 161). Nesse sentido, não via as nossas práticas como portadoras do papel de ensinar o que é filosofia, porém de construir com as crianças algum sentido para o que fazíamos. Nesse sentido, “[...] numa educação política, não se trata apenas (ou sobretudo) de formar a infância, mas de estar atento a ela, de escutá-la, cuidá-la, mantê-la viva, vivê-la” (ibidem, p. 161). A outra coisa é que a mesma atividade que não conseguiu ser desenvolvida com meninos e meninas em determinada escola pôde ser diferente na escola Prof. Paulo Freire.

Houve a demanda da turma de 5º ano de uma escola que insistia em saber o que era filosofia, a qual foi acolhida. Diante desse desconforto, sugerimos que eles escrevessem perguntas a respeito dessa curiosidade para, a partir delas, pensarmos juntos. Contudo, quando levamos para o coletivo, não conseguimos desenvolvê-las, pois não havia abertura, pois insistiam para que eu respondesse a curiosidade que era deles. Ademais, eles estavam sempre agitados, conversando entre si, impacientes.<sup>101</sup>

Já com os da escola Prof. Paulo Freire, no mesmo ano letivo e idade semelhante, houve diálogos os quais atribuíram sentidos muitos significativos à nossa prática, pensando-a conjuntamente. Isso se deu porque, em atividades anteriores, como vimos, os diálogos eram bonitos, porque abertos, bem como porque o professor da turma participava dos diálogos, e isso criava um sentimento de que poderíamos construir uma “brincadeira” fora da dinâmica da sala de aula. No final desse encontro, uma menina diz que a filosofia é música se ela for amiga do

---

<sup>101</sup> Essa escola tinha a melhor estrutura física quando comparada à de outras escolas. Havia, por exemplo, uma sala exclusiva destinada às aulas de Artes. Tinha boa claridade, espaço amplo, boa ventilação e era nesse espaço que ocorriam as práticas nessa escola.

pensar, do contrário, a filosofia não é música. Por fim, lembra que “Filosofia precisa ter paciência”:

Figura 10: Filosofia precisa ter paciência. Turma do 5º ano da escola Prof. Paulo Freire, 2018.



Fonte: a própria autora.

A maneira como diz, escrita aqui literalmente, isto é, “Filosofia precisa ter paciência”, pode sugerir duas reflexões, ao menos: a primeira é que a filosofia precisa ter paciência com demandas diversas e complexas das pessoas, e a segunda é que, para entrar na filosofia, é necessário possuir ou perseguir com paciência. Tivemos seis encontros com a turma na qual não seguimos com as práticas até o primeiro semestre de 2018, considerando a greve dos professores nesse período. A presença dessa brincadeira nas escolas tinha data marcada para terminar, o que, de certa maneira, impossibilitava esgotarmos outras formas possíveis para que eles entrassem nessa brincadeira; algo pode sugerir que a nossa prática como filosofia não teve paciência. Já a segunda reflexão nos diz que, entre muitas razões, talvez nessa turma tenha faltado paciência para entrar na brincadeira.

#### 4.5 “A gente pergunta pra saber”

Quantas perguntas! Quantos mistérios! Quanta vontade de encontrar respostas! As respostas escritas nos livros e as respostas escritas no mundo. Quem sou eu? De onde é que eu vim? E o mundo onde eu vivo, onde ele veio? Para onde vai? Porque se vive e por que se morre? Por quê? Por que a Terra é assim, e não é como nos livros de contos de fadas? Por que as pessoas do mundo fizeram o mundo como ele é? Será que podia ser de outro jeito: mais feliz... em paz? (BRANDÃO, 2014, p. 22).

*História do menino que lia o mundo* (BRANDÃO, 2014) é um livro escrito para crianças do MST, como dissemos no quintal I. É, portanto, um texto escrito para crianças que vivem em acampamentos de luta pelo direito à terra no Brasil, inspirado na infância de Paulo Freire, que brincava embaixo de árvores no quintal de sua casa em Recife/PE e quando adulto foi educador popular. Nessa história, o personagem principal é um menino pernambucano que era muito curioso e solidário com meninos de classe social diferente da dele. Por ser curioso, fazia muitas perguntas no sentido de buscar as razões para fatos físicos ou sociais que ainda não sabia. Desse modo, as perguntas eram companheiras, porém não eram desinteressadas no sentido de que buscava compreender a razão de ser das coisas.

É uma história que indica a necessidade de fazer perguntas e perguntas oriundas da realidade de cada criança, as quais questionam as razões de a vida ser de uma maneira e não de outra. Por outro lado, mais do que mostrar que intenções as perguntas podem ter quando se considera a própria realidade, é uma história infantil que convida meninos e meninas a perguntarem e a responderem através dos seus contextos. E a lembrar que as perguntas e respostas podem estar tanto em livros, como esse, quanto no próprio mundo.

Os encontros com o 5º ano da escola Prof. Paulo Freire ocorriam sempre após o intervalo porque anteriormente eu costumava estar com a turma do 2º ano. Inicialmente, o local costumava ser o mesmo: no pátio da escola, em volta de uma mesa grande e sempre com a presença do professor da turma. O material fundamental era a presença das crianças, palavras, perguntas e o diálogo. No que diz respeito aos recursos físicos, normalmente eu trazia perguntas feitas de encontros anteriores escritas em uma folha A4. Quando a prática precisava que eles escrevessem perguntas, eu solicitava que trouxessem até o encontro, lápis e borracha pessoais.

O ditado popular “quem pergunta quer saber” foi lembrado, em outras palavras, por uma menina do 5º ano na escola Prof. Paulo Freire, quando seguimos pensando o ato de pensar à medida que foram compreendendo que essa ação dependia de que perguntássemos. A hipótese afirmativa levantada “Se você quiser saber alguma coisa você tem que perguntar” ao que outra menina interpela “Quando a gente pergunta é porque a gente não sabe...” é semelhante ao sentido que origina as perguntas que o livro *História do menino que lia o mundo* (BRANDÃO, 2014) traz aos meninos e meninas do MST a respeito do ato de fazer perguntas.

O diálogo a seguir inaugura a reflexão em torno do fragmento *quintal* pensando no final desse quintal de tese:

Carla: — Tem como a gente pensar sem fazer pergunta?  
Criança: — É só não pensar em pergunta?

Carla: — E existe essa possibilidade?  
 Criança: — Acho que não. Se você quiser saber alguma coisa você tem que perguntar.  
 Carla: — E será que a gente pensa alguma coisa sem ter dúvida? A dúvida tem a ver com pergunta... a dúvida... incerteza... eu acho que só quem não pergunta é que tem certeza sobre tudo.  
 Criança: — A gente pergunta pra saber.  
 Criança: — Se a pessoa já sabe, não precisa perguntar. Já sabe.  
 Carla: — Se a gente considerar que não há ninguém que não saiba tudo, essa pessoa vai precisar perguntar. Então, de repente, pode ser possível que haja alguém que faça perguntas.  
 Criança: — Se você não saber (sic) nada, você pode pesquisar no Google.

Nesse momento do diálogo, vemos duas coisas: que podemos pensar sem perguntar, uma vez que não pensemos em perguntas. A outra coisa é que a dúvida sobre alguma coisa pode ser resolvida acessando uma plataforma de pesquisa na internet. Nesse aspecto, não saber ou ter dúvida não é um grande problema porque pode ser corrigido dessas formas.

Diante disso, eu procuro fazê-las pensar um pouco mais, sugerindo que, mesmo fazendo pesquisas na internet, a dúvida ou a ausência de saber é o que faz alguém buscar saber, mesmo na internet:

Carla: — Mesmo que essa pessoa pesquise no Google sobre algo que não saiba, essa pessoa desconfiou...  
 Criança: — De todo jeito ela tá perguntando.  
 Criança: — Você pode perguntar com outra pergunta.  
 Carla: — Mas se alguém responder com outra pergunta quer dizer que essa pergunta não perguntou?  
 Criança: — Toda pergunta tá perguntando, senão não seria chamada de pergunta.  
 Criança: — Quando a gente pergunta é porque a gente não sabe... Sobre essa pergunta que eu fiz: Toda pergunta, eu não sei a resposta. Por isso que eu estou aqui pensando junto com vocês.  
 Carla: — Isso que eu estou perguntando é uma pergunta?  
 Criança: — É uma pergunta porque você está querendo tirar uma dúvida. É porque você quer saber. É por isso que você pergunta.  
 (...)

Aqui vemos que há o entendimento de que toda pergunta já é pergunta porque cumpre uma função: acabar com dúvidas. Faundez (1985, p. 51), em diálogo com Paulo Freire, dirá que “[...] a tarefa da filosofia e do conhecimento em geral não é tanto resolver, mas perguntar, e perguntar bem”. Anteriormente a essa compreensão, a pergunta o “que significa perguntar?” foi feita por um trabalhador de uma periferia de Buenos Aires durante uma visita de Paulo Freire a convite do Ministério da Educação. Essa pergunta, segundo Paulo Freire (1985), assim como outras intervenções significativas feitas por trabalhadores relatadas em diversos textos por ele, é o que movimenta as reflexões em torno da reivindicação por uma pedagogia da pergunta. Essa pergunta surgiu porque, ao encontrar com esses moradores, Paulo Freire diz como será o trabalho com eles da seguinte maneira:

— Não vim aqui, disse eu, para fazer um discurso, mas para conversar. Farei perguntas, vocês também. As nossas respostas darão sentido ao tempo que passaremos juntos. Parei. Houve um silêncio cortado por um deles que falei: — muito bem, acho que é bom assim. Realmente não gostaríamos que você fizesse discurso. Tenho já uma primeira pergunta. — Pois não, disse eu. — O que significa perguntar? (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 47).

O pressuposto de que aquele encontro teria o tom de uma conversa tornou o encontro menos informal e, portanto, receptivo. Nessa direção, uma vez sinalizado que todos fariam perguntas e as respostas dariam sentido ao trabalho, perguntar o que é perguntar foi, para Paulo Freire, “[...] a pergunta fundamental” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985 p. 48) feita por “[...] aquele homem de uma favela de Buenos Aires” (ibidem, p. 48). Portanto, antes de perguntar, é fundamental pensar sobre o próprio ato de pensar o qual pode fazer repensar a nossa relação com o ato de conhecer.

Perguntar com as crianças sobre o que é perguntar, embora suas respostas estejam nesse momento envolvidas de compreensões comuns a respeito disso, é significativo porque mostra ser um processo de desconstrução e revisão da relação que elas têm com o ato de perguntar e podem passar a construir. Dessa maneira, através do diálogo, que é movimentado pela pergunta, perceberam que, para conhecer, é fundamental perguntar.

No sentido de dar continuidade a essa reflexão, sugeri que pensássemos as perguntas – que foram feitas por outra turma – as quais começamos a pensar num encontro anterior.

- 1 - A filosofia ajuda em quê?
- 2 - Pensamento e ideia é a mesma coisa?
- 3 - A filosofia é uma matéria?
- 4 - Filosofia é imaginação?
- 5 - O que acontecem com as ideias depois que pensamos nela?
- 6 - A música faz a gente pensar?
- 7 - As nossas ideias são as ideias dos outros?
- 8 - Como nos filosofamos?
- 9 - A escola dos meus sonhos é assim?
- 10 - Por que na filosofia se pensa tanto?
- 11 - Filosofia é resposta?

Após a disposição dessas perguntas, retomamos o diálogo com a ajuda de um barbante. Entreguei um barbante à turma e sugeri que considerassem que ele funcionaria como se fosse os nossos pensamentos pensando a partir destas perguntas, ligando um pensamento ao outro. Então, todas as vezes que alguém quisesse que alguém pensasse junto, o barbante deveria ser lançado até esse alguém. A ideia era fazer com que essas perguntas pudessem ser pensadas em conexão ao invés de pensadas separadamente, bem como incentivar quem não participava verbalmente a se integrar dialogicamente com os demais:

Criança: — Filosofia é resposta? Não é. Filosofia tem a ver com pensar, raciocinar.  
 Criança: — Filosofia é uma pergunta, mas em forma de pergunta.  
 Carla: — Filosofia é uma pergunta? É uma pergunta ou várias perguntas?  
 Criança: — São várias perguntas em uma só. A filosofia é uma pergunta e em volta dela tem muitas perguntas sempre voltando pra ela.  
 Criança: — É uma pergunta em várias. Aqui, por exemplo, nós estamos fazendo novas perguntas a partir dessas perguntas.  
 Criança: — Pensamento e ideia é a mesma coisa?  
 Criança: — Ideia é outra coisa do pensamento.  
 Criança: — Mas espera. Se você teve uma ideia, você está pensando na ideia.  
 Criança: — Então, era isso que eu ia falar... o pensamento é quando você está pensando em fazer algo... ele está pensando na ideia de fazer alguma coisa.  
 Criança: — O pensamento é mais filosófico do que a ideia.  
 Criança: — Eu acho que a gente não vai ter a resposta disso.  
 Criança: — Porque a gente tem que pensar bem o que é a filosofia pra pensar se o pensamento é mais filosófico do que a ideia.  
 Carla: — Qual o nome da nossa brincadeira?  
 Criança: — Filosofia.  
 Carla: — Bom, o nome da nossa brincadeira é filosofia. O que a gente anda fazendo aqui?  
 Criança: — Fica pensando?  
 Criança: — Filosofando, pensando...

As crianças identificaram a nossa prática como algo que ficamos pensando. Como eu não orientei e também não sugeri que elessem uma das perguntas listadas acima, a pergunta trazida foi “Pensamento e ideia é a mesma coisa?”. Posteriormente, outras perguntas foram mencionadas.

Diante dessa dinâmica, o diálogo começou a se desenvolver a partir desta curiosidade inicial: se a filosofia era mais ideia ou mais pensamento:

Criança: — Ah!! Se filosofia é uma conversa sobre perguntas, então o pensamento... perai... então eu vou discordar. Eu acho que a ideia é mais filosófica do que o pensamento, porque se você tá tendo uma ideia... eu não sei mais o que estou pensando...  
 Criança: — Por que na filosofia se pensa tanto? É porque a gente fica pensando, pensando. Pergunta pra outra pessoa. Aí faz uma pergunta e tenta responder e passa pra outra pessoa.  
 Criança: — Então você quer dizer que a pergunta é uma atrás da outra.  
 Criança: — É.  
 Criança: — Por que que na filosofia se pensa tanto? Pra chegar numa resposta, numa conclusão.  
 (...)  
 Carla: — Eu entendi um pouco diferente. Quando o colega fala assim... que a gente encontra uma resposta e depois pergunta pra outra pessoa, eu acho que é porque tem mais a ver com as perguntas do que com as respostas, por isso que a gente pensa tanto... quando a gente chega na resposta, talvez a gente queira parar e não perguntar mais. O que o colega falou da filosofia é legal? Porque é como se o início e o fim da filosofia fosse sempre perguntas, quando ele fala que a filosofia é uma pergunta atrás da outra.  
 Criança: — A filosofia é como os números que nunca acaba.  
 Criança: — Então, quanto mais a gente pergunta mais a gente pergunta.  
 Carla: — Tem outra pergunta ali!  
 Criança: — Filosofia é pergunta.  
 Carla: — Ele perguntou afirmando.  
 Criança: — É verdade. Esqueceu de ler com a interrogação!



Carla: — Vixi maria! Tá vendo como muda?!

Criança: — É. Muda mesmo.

Criança: — É como ele falou... filosofia é uma pergunta atrás da outra. Então vai ter uma pergunta atrás da outra como fosse números que não acaba. Então filosofia é pergunta porque desde a primeira aula a gente pergunta. E a gente vai ficar buscando resposta, mas pra chegar nelas, tem perguntas no meio do caminho.

Aqui temos um sentido para a filosofia ou para a nossa brincadeira, igualmente para o ato de perguntar: “quanto mais a gente pergunta mais a gente pergunta”. Perguntar é um exercício cognitivo e social que nos conecta tanto ao pensado quanto aos que pensam conosco. Em vista disso, o ato de perguntar agrega e também dá sentido à medida que repensa as maneiras costumeiras de fazer perguntas e pensar sobre elas.

Em diálogo com Sérgio Guimarães, Paulo Freire (1982a) reivindica o direito de as massas populares perguntarem “por quê?”, dado que a ausência de pedagogias perguntadoras que incentivassem esse direito era incomum no momento desse diálogo e presente com algumas variáveis ainda na escola pública brasileira. Segundo Paulo Freire (1982a, p. 47-48), essa falta é oriunda tanto do descaso com a classe popular quanto da falta de incentivo aos professores. Diante disso, uma vez que Paulo Freire exerceu função de orientador educacional por vários anos e em diferentes contextos sociais e geográficos, sugere que uma equipe de professores/as se faça perguntas fundamentais sobre o seu contexto pedagógico: “quais são os problemas fundamentais que eu encontro com as crianças com quem eu trabalho? Encontro tais e tais obstáculos. Como é que eu venho respondendo a eles”.

Trago essas observações de Paulo freire (1982a) a respeito do direito de as crianças populares perguntarem nesse momento porque as dificuldades e impaciências para perguntar, além de muitas outras, advém da ausência desse direito, do incentivo ao hábito de perguntar como prática. Com as crianças, o exercício da pergunta nem sempre exige a busca por compreender a razão de ser das coisas, porém o incentivo aos porquês é parte da formação humana que não pode ser suspenso.

Sobre a atenção aos porquês das crianças populares, Madalena Freire (1983, p. 21) diz: “[...] é procurando compreender as atividades espontâneas das crianças que vou, pouco a pouco, captando os seus interesses, os mais diversos”. Perguntar com essas crianças sobre o que é perguntar ou por que perguntar, acaba mostrando, pela prática, que pode ser revelador ou uma brincadeira de descobrir coisas quando perguntamos para poder responder. Diante desse sentimento (aprendizado) que fica, segundo dirá Paulo Freire (1982a, p. 48), é que, “evidentemente, um trabalho como esse estimula uma criatividade, e estimula, sobretudo, o direito de massas populares dizerem ‘por quê?’, perguntando, interrogando”.

Esses meninos e meninas seguem com esse diálogo perguntando o que é filosofia a partir de perguntas e reflexões que havíamos feito em encontro anterior:

Carla: — Será que a filosofia é perguntadora porque ela acha que todo mundo pergunta ou pode perguntar?  
 Criança: — Filosofia é música?  
 Carla: — Já é outra pergunta...  
 Criança: — Música tem a ver com dança.  
 Carla: — Eita! eu fiquei pensando que se a filosofia é uma pergunta atrás da outra e na dança damos passos seguidos, será que a filosofia é música e dança?  
 Criança: — Uma parte é dança.  
 Criança: — E a outra parte?  
 Criança: — Perguntas.  
 (risos)  
 (...)  
 Carla: — Agora que estamos assim, ligados por esse barbante, o que ele tem a ver com o que fizemos hoje?  
 Criança: — Ele é o pensamento!  
 Criança: — É uma ideia.  
 Criança: — Uma ideia. Uma ideia vai pra outra.  
 Carla: — Hoje nós tivemos ideias ou pensamentos?  
 Criança: — Os dois.  
 Criança: — Não. Nós tivemos só pensamentos. A gente teve pensamentos, mas não sabe explicar. A gente pensou.  
 Carla: — O pensamento nos ligou porque compartilhamos.  
 (...)

Houve a compreensão de que o que fizemos com a ajuda de um barbante, nessa prática, parecia com construir ideias e pensamentos, embora os pensamentos pensados não tenham sido explicados, ao menos do ponto de vista do que eles vinham dizendo nos últimos encontros: tirar dúvidas. Apesar de a noção de explicação como certeza persistisse, ficou a percepção entre eles de que dizer sem responder definitivamente é uma maneira de participar dessa brincadeira.

A respeito disso, Paulo Freire (2001a, p. 19) dirá que a deficiência da pedagogia da resposta não está na resposta, mas na ruptura entre ela e a pergunta. Neste aspecto, não vemos negativamente a tentativa de as crianças pensarem procurando responder e não perguntar, uma vez que “[...] perguntar e responder são caminhos constitutivos da curiosidade”. Por este ângulo, as reflexões das crianças advêm das perguntas que fizemos e não das respostas que demos.

Na escola Nossa senhora Parecida também sugerimos o ato de pensar e o que pode ser gerado nos nossos diálogos através disso. É interessante observar a maneira como as crianças refletem ou a percepção que elas apresentam a esse respeito, especialmente quando chegam a algum impasse diante do que outra criança diz sobre o que acabara de pensar. Com as crianças dessa escola, nas duas turmas (3º e 4º anos), não há a busca por compreender o que é filosofia ou a nossa prática, como vimos com os meninos e meninas do 5º ano, mas de acolhimento dessa “brincadeira”.

#### 4.6 “O pensamento é uma coisa que a gente pode pensar. É uma coisa da vida da gente...”

[...] Por que a Terra é assim, e não como nos livros de contos de fadas? Por que as pessoas do mundo fizeram o mundo como ele é? Será que podia ser de outro jeito: mais feliz... mais em paz?” (BRANDÃO, 2014, p. 21-22).

Ao avaliar textos autobiográficos de Paulo Freire, Mafra (2016, p. 50) pontua um aspecto importante na vida e obra desse educador, que é a da politização de suas ideias. E essa atitude não é indiferente quando recorre à própria infância. Diz o autor: “Se, para falar de temas de sua vida adulta recorre à sua meninice, a dialética de Freire, falando da infância, obriga-o a politizá-la”.

Essa politização está posta em cartas à Cristina assim: “[...] experimentei-me, enquanto menino tanto quanto homem, socialmente e na história de uma sociedade dependente, participando, desde cedo, de sua terrível dramaticidade” (FREIRE, 2015a, p. 43). Ao recorrer às suas vivências em tempos diferentes, porém, vivenciando condições dramáticas seja as dele ou a de outros meninos e homens, as politiza no sentido de encontrar as razões dessas dramaticidades. Por isso diz Paulo Freire a Faundez: “[...] é que venho insistindo, ao teu lado, desde o primeiro diálogo nosso, numa pedagogia radical da pergunta. [...]. No fundo, uma pedagogia em cuja prática não há lugar para a dicotomia entre sentir o fato e aprender a sua razão de ser [...]” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 56-57).

A sugestão de que pedagogias questionadoras façam perguntas que tenham origem na realidade das crianças populares é um princípio fundamental no conjunto das reflexões que compõem os últimos textos de Paulo Freire e é recuperada por Brandão (2014); igualmente essa sugestão tem raiz na maneira como sua infância foi alfabetizada e como viviam as crianças populares com as quais se conectou. Esse princípio tornou-se também fundamental nas nossas práticas, uma vez que pensar com infâncias populares em escolas públicas trouxe-nos essa exigência.

Inicialmente, os encontros com as crianças da escola Nossa Senhora Aparecida eram separados, ou seja, havia um momento com cada turma. Todavia, muitas crianças do 4º ano eram muito tímidas, havia muito receio em falar, mesmo quando já havíamos tido alguns encontros, diferente de algumas crianças do 3º ano, por isso decidi perguntar às professoras se havia possibilidade de juntarmos essas turmas, o que acabou acontecendo.

Assim como com o 5º ano da escola Prof. Paulo Freire, sugeri ao 3º e 4º anos da escola Nossa Senhora Aparecida, que pensássemos o ato de pensar, porém pensando-o através da vida que a gente vive. As condições físicas dessa escola eram precárias, semelhantes às da escola

Prof. Paulo Freire, porém na escola Nossa Senhora Aparecida algumas crianças eram filhas de pescadores ou marisqueiros que moravam nas mediações da lagoa Mundaú, onde muitos trabalhadores tiram o seu sustento.

Figura 11: Vida. Escola Nossa Senhora Aparecida, 2018.



Fonte: a própria autora.

Anteriormente a essa proposta, eu havia lido para as crianças uma história infantil de nome *Mabel, a única* (MUIRHEAD, 2013). É uma história que tem como personagem principal uma menina que mora numa rua onde ela é a única criança, porém vive muito feliz entre os adultos da vizinhança. De imaginação criativa e inquieta, aprende diferentes habilidades com os adultos, como mexer na massa do pão e cuidar de flores. Um dia, Mabel se esconde dentro de uma caixa de papelão com o seu cachorro e se imagina dentro de uma nave espacial. De presença marcante na vizinhança, com um tempo, os adultos passam a sentir falta de Mabel e pedem para que ela volte, pois estão com saudades. Eis que Mabel decide voltar, mas diz: “Eles não sabem ter boas ideias sozinhos” (MUIRHEAD, 2013, p. 26).

Inicialmente, esse tipo de história pareceu-me significativo porque poderia provocar as crianças ao mundo da imaginação e da curiosidade e, com isso, a uma participação mais expressiva durante os encontros. No entanto, essa proposta não foi feliz porque algumas crianças costumavam reproduzir o que dizia a história.

Mais próximos do que sugere o livro *História do menino que lia o mundo* (BRANDÃO, 2014), as práticas foram tomando novos desdobramentos. Recebi as crianças no pequeno espaço recreativo que a escola dispunha. Como dissemos, essa escola funcionava em um prédio alugado pela prefeitura, o qual não havia sido construído para funcionar uma escola, então os espaços eram muito pequenos.

Ao nos sentarmos em círculo, maneira que entendi que melhor seria confortável para todos se verem e se ouvirem, coloquei no centro a palavra *Vida*, escrita com letra cursiva. Sugeri

que pensássemos essa palavra através do que ocorre na vida de cada um. Disse-lhes que cada uma possui uma história e que cada história poderia ajudar a pensarmos essa palavra. Logo uma das crianças começou o diálogo dizendo que:

Criança: — Tem história diferentes pra gente pensar. Tem histórias de outro tipo. Outros temas.

Carla: — São histórias diferentes que fazem a gente ter pensamentos diferentes?

Criança: — É. Pensar é uma coisa que a gente escuta... Eu não sei dizer como porque eu não estudo isso. Eu não consigo pensar direito.

Criança: — Mas a gente não precisa estudar pra pensar.

Uma das crianças interpela a fala de outra dizendo que não precisa estudar para poder pensar, já que a colega indica não saber ao certo o que é pensar porque não estuda sobre isso. É interessante que elas apontam para o que é óbvio, ainda que percebam outras dimensões dessa afirmação “eu não sei dizer porque eu não estudo isso”. As crianças vêm de uma lógica de que, para entender qualquer coisa, é necessário estudar na escola, porém algumas delas parecem não estar muito certas disso. É como se a colega que a interpela dissesse: “olha o que você está fazendo! Está pensando! Então como pode dizer isso?”

Esse diálogo transcorre com uma ideia de tempo linear para diferenciar pensar e pensamento, porém com observações que diferem desta:

Criança: — Pensar e pensamento são duas coisas diferentes, porque pensar é quando a gente está pensando agora, e pensamento é quando a pessoa tá se lembrando.

Carla: — Pensamento tem a ver com lembrança?

Criança: — Pensar tem a ver com o presente.

Carla: — Fala um pouco mais disso porque a gente ficou curioso.

Criança: — O presente é o pensamento. Não... O presente é o pensar.

Criança: — Ôxe! E o presente é o quê?

Criança: — O pensar é quando a gente tá pensando, e o pensamento é uma coisa que ainda não aconteceu.

Mas há outro entendimento:

Criança: — Pensar e pensamento pra mim são duas coisas iguais, porque pensar é igual o pensamento, porque a gente tá pensando no que já pensou. Pensar é como o P. disse ali... passado, presente. Pensar no presente pra pensar no passado. O pensamento a gente tá pensando numa lembrança antiga. Eu sempre penso numa lembrança que eu tenho, e pensar é o que a gente ainda vai pensar.

Carla: — Mas se a gente tá pensando agora, isso num já é pensamento presente? Então, como o pensar é passado?

Criança: — Porque o pensamento é um passado porque a gente tá pensando em uma lembrança, em uma lembrança antiga.

Carla: - Ahhh! E quando a gente tá pensando um pensamento que já foi, podem aparecer pensamentos novos?

A atividade do pensamento é atravessada ao menos por duas dimensões temporais: passado e futuro. Pensamentos são lembranças que se fazem presente, mas continuam sendo

lembranças, portanto, permanecem no passado; já o ato de pensar diz respeito ao futuro, como se fosse algo que ainda será pensado ou construído. A criança que chega a esse entendimento relaciona essas duas dimensões de tempo ao ato de pensar o qual faz parte da vida. É como se dissesse que o pensamento que é passado e o pensar que ainda será construído tem como material a nossa existência, cujas dimensões de tempo ele ainda não menciona o que possam ser, além do já dito: “o pensamento é uma coisa da vida da gente”. Esse entendimento, observamos, é a percepção dele, de suas vivências, suas percepções. E quando lhe pergunto se, quando estamos pensando sobre algo que está no passado, pensamentos novos podem aparecer, ele responde:

Criança: — Acho que pode!

Criança: — O pensamento é uma coisa da vida. O pensamento é uma coisa da vida da gente. E aí, o pensamento é como se fosse um presente ou um passado, mas a gente não fica só nesses tempos. O pensar é uma coisa que não existe enquanto a gente estiver pensando...

Percebemos que ele acrescenta outro tempo, o tempo presente; e sugere que o pensar, que antes era futuro, tornou-se uma coisa que não existe enquanto estamos pensando. É como se o ato de pensar suspendesse o tempo, portanto, não há tempo. Contudo, há discordância:

Criança: — Existe, porque a gente já tá pensado...

Criança: — Existe não!

Criança: — Eu acho que pensar e pensamento é igual. Por exemplo, na hora da prova a gente pensa pensamentos pra poder pensar...

Criança: — Mas os pensamentos da prova não são nossos.

(...)

A outra percepção de que pensar e pensamento é igual, portanto, sem a dimensão de tempo colocado por um dos meninos, pode ser observada a partir de como essas duas atividades coexistem, por exemplo, ao realizar uma atividade avaliativa a qual exige pensar pensamentos para poder pensar o que está na avaliação. A outra percepção disso é que os pensamentos da avaliação não são os pensamentos de quem pensa.

No momento considerei interessante, como sempre foi, as discordâncias que vez ou outra apareciam nos diálogos entre essas crianças. Para além disso, nota-se que a concepção dessas duas dimensões da vida, que é o ato de pensar pensamentos, é relacionada ao tempo, colocado por uma das crianças como linear. Logo, a reflexão chega a um momento em que o ato pensar dispensa qualquer tempo, vivendo-o sem medição e separação. Então, pensar e pensamento, que a princípio foram colocados como duas coisas opostas, passam a coexistir

num tempo sem tempo, dado que “o pensar é uma coisa que não existe enquanto a gente estiver pensando...”

Paulo Freire (1985, p. 67) é um pensador dialeticamente histórico, portanto, entende o tempo operando dentro de um conjunto de acontecimentos que sucedem no curso da realidade histórico-social. Isto é, o tempo é a história, a qual “[...] é um dado dando-se e não um dado dado, como várias vezes, em outras oportunidades tenho dito ou escrito”. Desse modo, diferente do menino que diz ser possível que não exista tempo enquanto estamos pensando, Paulo Freire (1985) não considera a história inexistente da vida humana, embora não seja ela fixa, como disse o menino sobre o tempo se tornar ao pensarmos.

Ao se referir a sua infância datada em um tempo e lugar de sua vida inaugural, essa noção de história e conseqüentemente de tempo também inexistiam para o menino Paulo Freire. E o educador se refere ao tempo dessa infância como ele o percebia: “Eu me lembro daquele pedaço de alguns metros que possibilitavam o ir e vir da rede [...] vivido muito livre. E ali eu aprendi realmente a ler e escrever (FREIRE; GUIMARÃES, p. 2011b, p. 31). Aprender a ler e escrever tem a ver a com a percepção que o menino ia desenvolvendo de maneira muito livre, tanto pelos afetos familiares quanto pela sua geografia. A leitura de Paulo Freire a respeito da liberdade que sua infância viveu, ou seja, um tempo vivido de maneira muito livre, é semelhante ao tempo que o menino se refere nessa reflexão, ao dizer que, quando estamos pensando, o pensar, quando dentro de qualquer tempo, não existe.

No encontro seguinte, sugeri a dinâmica do novelo para as crianças de modo a dar continuidade à proposta anterior que havia chegado num impasse, embora os pensamentos tivessem sido muito interessantes. A ideia foi a mesma que sugerimos na escola Prof. Paulo Freire: à medida que fôssemos pensando poderíamos escolher um colega para pensar junto e então jogaríamos o novelo até ele. Essa sugestão também me pareceu interesse porque ajudaria na “organização” das falas e no incentivo à participação das crianças que não interagem verbalmente e, dessa maneira, não centralizando a fala em mim ou em alguma criança que costumava ser mais participativa.

Carla: — Hoje eu quero sugerir uma coisa. Vamos imaginar que esse novelo é como um pensamento pensado junto. O que vocês acham dessa minha sugestão?

Criança: — Boa.

Carla: — Então vamos passar...

Criança: — O pensamento... [pausa] posso passar? [Eu aceno com a cabeça que sim!]

Criança: — Todos nós estamos começando um novo pensamento. E essa corda representa o pensamento que a gente tá sendo passado. A gente tá passando um pensamento pra cada um, e cada um vai falando a resposta. E os que não tiverem assim... meio encorajados, não vão conseguir; vão passar o novelo. Mas essa corrente vai continuar correndo o pensamento.

Criança: — Eu acho que o novelo pode representar o pensamento porque, quando a gente pensa, é... o conhecimento pode ir acumulando e pode se transformar numa ideia.

Carla: — depois que M. falou, eu fiquei aqui pensando: será que o pensamento é uma linha que faz com que a gente tenha alguma ideia sobre qualquer coisa? Alguém ficou pensando sobre mais alguma coisa?

Criança: — Vou acrescentar uma coisa: a M. disse que... assim que a gente... como ela... o que ela disse? A gente tá iniciando um novo pensamento e esse pensamento vai acumulando e se tornar uma ideia. E essa ideia pode ser uma boa ideia. A gente pode ter uma conclusão... uma nova conclusão pra saber o que é pensamento e o que é pensar.

Carla: — E essa conclusão pode gerar outra conclusão?

Criança: — Pode!

Carla: — Pode? Por que pode?

Criança: — Pode ser que a gente tenha novos pensamentos a partir da conclusão que pode criar outra e que pode dar resposta do que é pensamento e do que é pensar.

Carla: — Então a conclusão pode ser um início também?

Criança: — Pode ser também!

[Outra noção muito curiosa é dita]

Criança: — O pensamento é uma coisa que a gente pensa. **O pensamento é uma coisa que a gente pode pensar. É uma coisa da vida da gente...**

Criança: — Todo mundo pensa o tempo todo.

Com o novo encontro e o uso de um novelo para pensarmos, um menino tem a percepção de que estamos começando um novo pensamento. A ideia de começo traz o entendimento de que estamos inaugurando reflexões novas, possibilitando que pensemos de maneira diferente ao que pensamos. Isso porque “A gente tá passando um pensamento pra cada um”. Passar um pensamento para cada um, com um novelo, dá a noção de começo e também continuidade, uma vez que ligando um pensamento ao outro, mesmo que eles possam diferir, o que costumava ocorrer, colabora para que o pensamento comece à medida que vai circulando.

Essa dinâmica coletiva também traz o entendimento de que todos podem chegar a uma conclusão no sentido de que podemos rejuvenescer o que havíamos pensado no encontro anterior a respeito do que é pensamento e o ato de pensar. Quando pergunto se a conclusão, que me pareceu ser compreendida por ele como uma finalização, pode gerar nova conclusão, ele dirá que é possível porque, a partir da conclusão, podemos criar outra que pode chegar a uma resposta. Em seguida, o mesmo menino resgata a concepção que havia mencionado no encontro anterior a respeito das consequências do ato de pensar: a de que o pensamento é uma coisa que podemos pensar, indicando que é pensamento o que faz pensar a nossa existência.

Em outro nível de entendimento do ato de conhecer, Paulo Freire (2001a, p. 18) escreve sobre a necessidade de estarmos atentos à certeza da incerteza que o próprio ato de conhecer imprime às reflexões, igualmente que isso não torna frágil a busca por conhecer: “A certeza fundamental: a de que posso saber. Sei que sei. Assim como sei que não sei o que me faz saber:



primeiro, que posso saber melhor o que já sei; segundo, que posso saber o que ainda não sei; terceiro, que posso produzir conhecimento ainda não existente”.

Em outro sentido, a busca por conhecer é semelhante a essa quando se refere a sua infância, a como buscava entender os acontecimentos do seu mundo, porém através da percepção infantil e sua inteligência cultivada pela formação que recebia dos pais no quintal de casa e na primeira escola, onde não havia rupturas com o seu quintal. No caso dos acontecimentos físicos provocados pela geografia local, o menino buscava compreendê-los pelo movimento das árvores sopradas pelo vento, as sombras que as árvores faziam nas paredes de casa à noite e desapareciam pela manhã. Os sons dos galhos das árvores e dos pássaros comuns à sua geografia como o bem-te-vi, o olhar-pro-caminho-que-vem. “Tudo isso ia se dando a minha curiosidade deslumbrada de criança” (FREIRE, 2015a, p. 61), ou seja, a curiosidade, necessária ao conhecimento, acabaria com o medo do desconhecido, entendido, assim, as causas desses fenômenos.

#### 4.7 Perguntar a partir dos pensamentos construídos pelas crianças

Até esse momento dos encontros com as crianças da escola Nossa Senhora Aparecida, havia a compreensão de que a vida era fonte de pensamentos. Mas não qualquer vida. A vida da gente.

Essa percepção do ato de pensar e perguntar foi fundamental para eu acrescentar palavras geradoras de modo a originar reflexões em torno das vivências dessas crianças, pensadas nos encontros, como fragmentos. Porém, ainda provocadas pelos encontros anteriores, algumas crianças insistiam em continuarmos pensando nisso no encontro seguinte. Abaixo segue a insistência do menino que trouxe a compreensão de que “*O pensamento é uma coisa que a gente pode pensar. É uma coisa da vida da gente...*”

Eu havia levado algumas perguntas escritas em folhas A4. São perguntas que surgiam durante os diálogos ou quando eu pedia para que eles escrevessem num papel uma pergunta que pudesse nos ajudar a refletir sobre o ato de pensar. Eis as curiosidades:

1 – O que é pensamento?

2 – A escola é boa pra estudar, para saber ler e saber escrever também. Fazer aula de filosofia?

3 – O pensamento faz parte da vida da gente.

- 4 – Por que o pensamento faz parte da vida da gente?
- 5 – Como o novelo pode representar o pensamento?
- 6 – Por que o novelo pode representar o pensamento?
- 7 – Por que temos dificuldades em perguntar?
- 8 – Por que você disse que o pensamento é o conhecimento?
- 9 – M. como você acha que o pensamento é uma ideia?
- 10 – Pensamento?
- 11 – Nós podemos pensar sem a própria vida?
- 12 – O que é pensamento?
- 13 – O pensamento é uma coisa que a gente pode pensar?
- 14 – O pensamento pode acumular?
- 15 – M. por que você acha que o novelo pode representar o pensamento?
- 16 – Por que pensamos?
- 17 – Como você pensa?

Antes de dizer às crianças que pensaríamos as perguntas que eu havia colocado no centro da roda e que foram feitas por elas e por mim até esse momento, um menino começa a balançar uma mão. Muito ativo querendo que eu sinalizasse que ele poderia falar, parecia estar a semana inteira guardando aquele momento para compartilhar o que vinha pensando:

- Criança: — Oh, tia! Eu descobri o enigma!
- Criança: — Na semana passada, a gente fez várias perguntas. Algumas perguntas estão aqui no centro – em que sentido do pensar e do pensamento. Aquela pergunta que estava escrita pensamento, eu acho que eu descobri o enigma dela. Ele tá querendo dizer, tá perguntando quando é que pensa eu acho.
- Criança: — Se a corrente quebrar...
- Criança: — Tia, a minha pergunta eu achei bem interessante!
- Carla: — Qual é a sua pergunta?
- Criança: — Aquela. [aponta para a pergunta disposta no meio da roda] Se a corrente quebrar, a gente pode reconstruir a corrente? Mas eu estava querendo dizer assim... podemos reconstruir a corrente com um novo pensamento. Então, pode ser que isso aconteça. Se a corrente, tipo assim, aparecer uma rachadura nela e ela quebrar, a gente pode reconstruir um novo pensamento e desse pensamento aparece outra corrente. Que essa corrente vai criar outras partes da corrente, então essas partes vai (sic) crescendo um pouco mais. Assim que essa corrente terminar vai ter uma nova conclusão sobre essas perguntas, todas essas perguntas.
- Criança: — Mas como ele vai colar a corrente de volta?
- Criança: — Ôxe! Com um novo pensamento!

Em encontros anteriores, esse menino trouxe ao menos duas dimensões à atividade do pensamento: passado e futuro. Atribuindo o pensamento a uma lembrança e o pensar ao que ainda será pensado. Por outro lado, disse que quando estamos pensando, não existe passado e nem futuro. Nesse encontro ele diz que a pergunta pergunta quando pensamos. Quando eu pergunto qual pergunta ele está pensando, aponta uma das perguntas que está no meio da roda: “o que é pensamento?”. Peço a ele para que me situe de modo que eu possa acompanhá-lo na construção que o levou à descoberta de um enigma!

Para exemplificar o que está pensando, ele traz a dinâmica que usamos com um novelo, que trazia a ideia de que os nossos pensamentos se conectavam de alguma maneira quando pensávamos juntos. Ele usa a palavra corrente para se referir ao novelo.

Diante dessa inquietação, a proposta inicial foi abandonada, e seguimos pensando o ato de pensar e o que é pensamento:

Criança: — Com os pensamentos bons. Os pensamentos ruins quebram a corrente e os pensamentos bons constroem.

Carla: — E é? Então existem pensamentos bons e pensamentos ruins?

Crianças: — Sim!

Criança: — Se todo mundo pensar pensamento ruim a corrente pode enferrujar e acabar virando só pó. Então, a gente tem que pensar coisas boas, recapitular coisas boas. Porque, se a gente continuar fazendo isso, a corrente pode crescer, crescer e crescer mais ainda.

Criança: — Esse negócio de pensamento ruim...

Criança: — Ô Y. essa coisa de pensamento ruim pode ser que ele seja esquecido, né?

Criança: — Pode ser que isso seja provável!

Criança: — Pensar e pensamento pode ser que seja provável pra ser destruído pra que seja criado outra coisa diferente!

Criança: — Pensamento e o pensar pode ser provável que sejam destruídos se forem ruins!

Carla: — Podem ser destruídos por que são ruins?

Criança: — Se o pensar for ruim, o pensar vai desaparecer. E se o pensamento for ruim, o pensamento também vai desaparecer. A gente tem que pensar em coisas boas pra que o pensar e o pensamento sejam mais fortes, mais fortes, mais fortes! Até que quando ele crescer vai dar uma conclusão pra que essa conclusão se torne uma ideia.

Criança: — Eu acho assim, tia: que quando a gente tem vários pensamentos bons e só tem um pensamento ruim, ele pode quebrar.

Criança: — É provável que possa quebrar uma parte da corrente.

Criança: — Ou pode quebrar no meio...

Criança: — Mas se a gente pensar em coisas boas, se a gente pensar em pensamentos bons, a corrente pode se ajeitar.

Criança: — Sobre o que a gente estava falando... é provável que a gente tenha um pensamento e um pensamento. A gente agora tá começando a entender que o pensamento é uma coisa da vida da gente.

Crianças: — Que é construída pela corrente.

(...)

Aparentemente, as reflexões das crianças a respeito do ato de pensar e o que é pensamento seguiam para uma reflexão moral. Entretanto, classificar o pensamento como bom ou ruim sugere a qualidade ou não disso. A dinâmica de um outro encontro, em que usamos um novelo que ia sendo envolvido à medida que cada um pensava e jogava o novelo convidando o outro a continuar o pensamento, trouxe o entendimento de que os pensamentos pensados coletivamente estão ligados, ou seja, que nenhum pensamento é forte se pensado sozinho. Nesse sentido, pensamento bom é aquele que permanece ligado aos outros positivamente, podendo transformar-se numa ideia. Outrossim, as rachaduras (se refere aos colegas que passavam o

novelo para outra pessoa sem acrescentar ao pensamento) oportunizam que o pensamento precise recomeçar, oportunizando, assim, a criação de um novo pensamento.

Nesse entendimento, o pensamento é como uma corrente que pode quebrar por ficar fraco devido à falta de complemento, porém essa falta pode gerar um novo pensamento e alongá-lo quando alguém estiver disposto a cooperar. Nessa prática, estamos pensando sobre um tipo de pensamento que é construído coletivamente, por isso esse senso de dependência. E essa percepção é o que traz à seguinte conclusão: “A gente agora tá começando a entender que o pensamento é uma coisa da vida da gente.”

A reflexão caminha indicando a mesma percepção que as crianças haviam colocado:

Criança: — Pela corrente... Mas se a corrente quebrar a gente pode construir como?  
 Criança: — Com um novo pensamento!  
 Criança: — Um pensamento bom!  
 Criança: — A gente descarta os pensamentos ruins, deixa de lado, e vai construindo um novo pensamento.  
 (...)  
 Crianças: — Então, se a gente pensar só pensamentos bons, a corrente nunca vai se quebrar.  
 Carla: — Então, se a corrente nunca se quebrar, não vai ser possível a gente criar novos pensamentos como o Y falou? Porque o Y. falou que quando a corrente se quebra, a gente pode criar novos pensamentos. Então, será que é interessante que essa corrente quebre?  
 Criança: — Tia, se a corrente quebrar a gente pode reconstruir.  
 Professora: — Então, de que maneira a gente pode reconstruir quando a corrente quebra?  
 Criança: — Pensando pensamentos novos e pensamentos bons.  
 Criança: — Que é pensamento muito forte.  
 Criança: — Tia, eu tava aqui me guardando pra não esquecer a pergunta. Eu cheguei a uma conclusão que... pensamentos maus podem enferrujar a corrente, essa corrente vira pó, mas aquela parte da corrente vai ficar ali.  
 Criança: — O pensamento é uma coisa da vida da gente.  
 Carla: — Olha, gente! O colega está insistindo que o pensamento tem a ver com a vida da gente!

Os sentidos trazidos pelas crianças, em todas as práticas mencionadas até aqui a respeito do ato de perguntar e pensar, tem me provocado a reflexão sobre o que temos feito quando perguntamos com as crianças na escola pública de Maceió/AL, e que o estímulo à curiosidade menina, tenho pensado, é fundamental para perguntarmos com crianças de origem popular.

Essa ação pedagógica e perguntadora visa transformar o espaço escolar em espaço de criatividade e respeito às crianças por vê-las como coautoras dos saberes que podem ser pensados na escola. Diante disso, as crianças mostram perceber que a filosofia como prática ou uma “brincadeira”, tem relação com pensar o próprio pensamento e esse exercício se mostra como parte do processo para conhecer a respeito daquilo que é perguntado. Perguntar já é pensamento na medida em que a pergunta revela uma certa curiosidade ou interesse a respeito

de alguma coisa. Por outro lado, percebem que as respostas não são conclusões, mas uma oportunidade para repensá-las e começar o pensamento mais uma vez. Segundo Cirino (2016, p. 143), a criação de espaços que favorecem a vivência da filosofia com crianças estimula a pergunta, o *acontecimento-experiência* tanto de cada pessoa envolvida nessa vivência quanto no coletivo.

De maneira semelhante à forma dos exercícios que vimos até o momento promovida pelas reflexões que as crianças trouxeram, Brandão (2014, p. 37) escreve sobre como ocorria a participação de educandos e educadores dentro do Movimento de Cultura Popular: “Podemos entrar na conversa do diálogo cada um pensando com a sua cabeça, tendo ideias que criou e dizendo o que sente, o que acha e o que pensa para as outras pessoas, com toda a liberdade”.

#### 4.8 Lagoa de pensamentos

Segundo Paulo Freire (1985, p. 109), “[...] antes de propor uma mudança, é preciso saber quais as condições culturais do grupo a quem se faz a proposta [...] Suas condições físicas, orgânicas, de aceitação ou de resistência à proposta que se vai fazer”. Observar essas condições era uma preocupação nossa, uma vez que optamos por desenvolver as práticas nessas escolas construindo um ambiente de acolhimento.

A partir desse olhar, é importante evidenciar que a escola Nossa Senhora Aparecida está localizada no bairro Levada, nas mediações da lagoa Mundaú. Apesar de essa lagoa ter grande extensão poluída, muitos pescadores e marisqueiras se arriscam a “ganhar a vida” nesse ambiente. Em vista disso, algumas crianças das turmas do 3º e 4º anos tinham ligação muito próxima com essa lagoa. Diante desse contexto social, embora as crianças mostrassem quererem seguir pensando a respeito do ato de pensar e suas consequências, tínhamos até o momento a sinalização de pensarmos o ato de pensar e o entendimento de que “*O pensamento é uma coisa da vida da gente*”. Com essa sinalização que nasceu desse diálogo, para avançarmos um pouco mais, acrescentei à reflexão as palavras “pesca”, “lagoa”, “sururu” e “mar”, de modo a pensarmos atravessados por esses elementos.

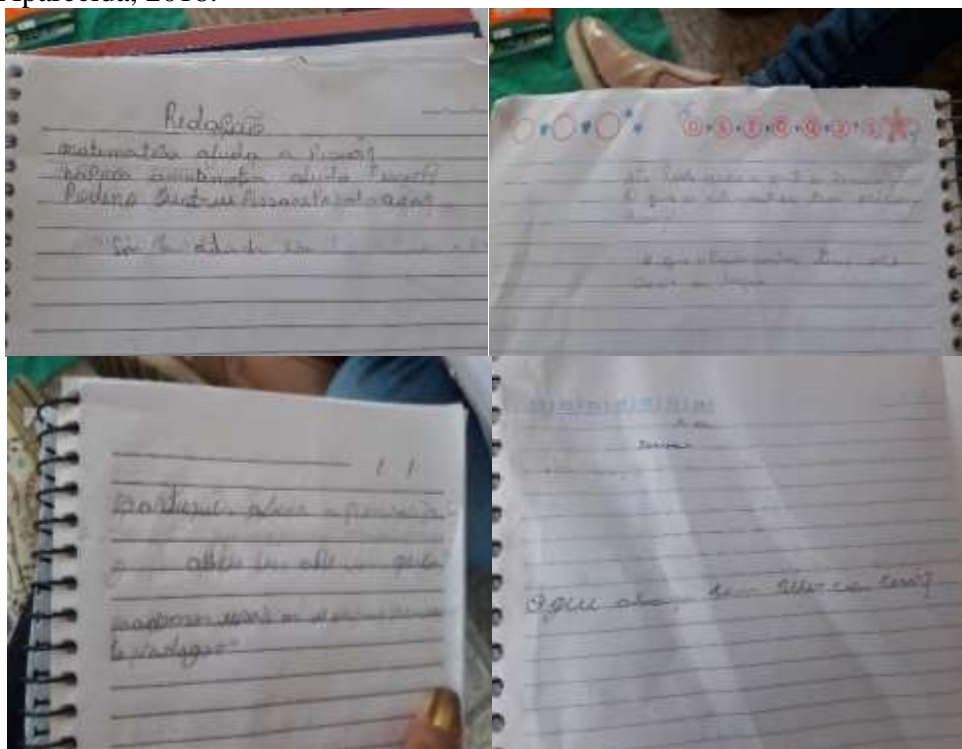
Escrevi essas palavras com letras cursivas em pedaços de papel e disponibilizei imagens que faziam referência a essas palavras e as organizei no meio da roda. Aparentemente, as crianças não apresentaram estranheza diante das palavras e das imagens. Tendo isso,

consideramos que a soma das vivências das crianças, as imagens e as palavras geradoras poderiam contribuir para reflexões em torno da vida delas. Considerando esses fragmentos, sugeri às crianças que escrevessem em folhas algumas perguntas a respeito dessas palavras para que pensássemos sobre elas. Eis algumas delas:

- 1 - O que a lagoa tem a ver com o pensar?
- 2 - Podemos usar os nossos pensamentos na lagoa?
- 3 - Dentro da lagoa, será que tem pensamentos?
- 4 - O que é, pode não ser?
- 5 - Podemos colocar os nossos pensamentos na lagoa?
- 6 - Podemos pescar pensamentos na lagoa?

Abaixo temos o registro de algumas perguntas feitas pelas crianças:

Figura 12: O pensamento é uma coisa da vida da gente. Escola Nossa Senhora Aparecida, 2018.



Fonte: a própria autora.

Essa sugestão veio ao final desse encontro, pois as crianças ainda estavam envolvidas com a reflexão em torno do ato de pensar e o que é pensamento. De mesmo modo, que agora pensássemos o ato de pensar através de alguns fragmentos que faziam parte da vida delas. Para isso, pedi que escrevessem perguntas, pois havíamos vivenciado que pensar através de perguntas era parte da nossa brincadeira:

Criança: — Como o pensamento ajuda a pensar?  
E eu pergunto em seguida:

Carla: — Como isso que a gente tá fazendo aqui pode nos ajudar a pensar? Por exemplo, o que a gente tá pensando hoje, pode lhe ajudar a pensar outras coisas como aquelas palavras peixe, sururu, lagoa, mar?  
(...)

As perguntas criadas pelas crianças a partir dessa sugestão pareciam um recomeço significativo para seguirmos com as reflexões porque passaríamos do pensar o próprio pensamento a pensar fragmentos da vida concreta, porém sem a pretensão de conscientizar as crianças a respeito das condições em que esses elementos apareciam para elas, a não ser que no desenvolvimento das interações alguma criança encaminhasse a reflexão para esse sentido. Consideramos pensar esses elementos movidos por curiosidade menina, o gosto por perguntar coletivamente, considerando que as crianças poderiam se envolver com mais força. Escreveu Paulo Freire sobre sua infância ao descrever a sua geografia, que a totalidade do quintal grande de sua casa ia provocando a sua curiosidade deslumbrada de criança (FREIRE, 2015a, p. 61).

No encontro seguinte, escrevi as perguntas que as crianças fizeram em folhas e as distribuí no meio da roda para que todos lêssemos e pensássemos através delas. As crianças iam elegendo quais perguntas seriam pensadas, e as que fossem sendo escolhidas iam sendo colocadas na parede para dar melhor visibilidade. Por conseguinte, as perguntadas seriam lidas e pensadas por todos de modo a exercitarmos o ato de pensar e perguntar através de fragmentos familiares às crianças. Abaixo, seguem registros de parte da organização dessa prática:

Figura 13- O que a lagoa tem a ver com o pensar? Escola Nossa Senhora Aparecida, 2018



Fonte: a própria autora.

Dada essa proposta nova, iniciamos o encontro naquela manhã assim:

Carla: — Onde paramos?

Criança: — A gente tava pensando que a lagoa e a pesca...

Criança: — No encontro passado eu lembro que a senhora e a M... a gente não pensou sobre lagoa e pesca.

Criança: — A gente pensou sobre a pesca de pensamentos...

Criança: — Que a lagoa pode ser uma lagoa cheia de pensamentos...

Carla: — A lagoa pode ser cheia de pensamento?

Criança: — A lagoa pode ser mesmo uma lagoa de pensamentos, e a pesca pode ser de pensamentos. Por quê? Exatamente. A gente não pensou nisso... Agora a gente tá lembrando o que a gente fez e hoje a gente pode fazer isso agora. A gente pode pescar os nossos melhores pensamentos da gente e os que ainda tão... esqueci agora... aí nós vamos começar a ir lá de baixo da água pra cima...

Criança: — Eu concordo com o meu primo... porque, tia, quando a gente pensa em alguma coisa... o nosso pensamento... mais tarde a gente consegue lembrar... por isso que a pesca tem a ver com o nosso pensamento.

(...)

Carla: — Vamos pensar o que os colegas pensaram até aqui. Saíram duas coisas legais... que o que a gente tá fazendo aqui tem a ver com pesca do pensamento... é como se a gente tivesse pescando... Também disseram que lagoa é como o pensamento ou lagoa de pensamento. A tia ficou pensando aqui que a nossa lagoa é suja... o Y. falou assim: que se a gente for até lá embaixo pode encontrar pensamentos...

Nessa escola, a lagoa, elemento concreto, passou a ser pensada como uma metáfora do ato de pensar que havíamos exercitado em encontros anteriores. Nesse aspecto, as crianças relacionavam a lagoa não àquilo que elas faziam ou de que dependiam, mas a nossa prática:

Criança: — Na lagoa a gente pode achar alguma coisa interessante pra pensar, como aqui a gente pode encontrar...

Criança: — Oh, tia eu concordo com o N. porque a gente pode encontrar na superfície também... um dia eu fui com a minha família almoçar no Pontal... aí tia eu pensei... eu não sei nadar e a lagoa é muito funda...

Carla: — Esse final... fala um pouco mais.

Criança: — Eu não sei nadar e lagoa é muito funda.

Carla: — Ah, quem não consegue nadar pode pegar pensamentos na superfície... hum...

Criança: — Mesmo não nadando.

Carla: — Mas essa pessoa perde a chance de pescar pensamentos mais profundos?

Criança: — Não. Se a gente pensar direito a gente pode pegar nos dois. Se tiver equipamento de mergulho?

Segundo essa reflexão, a pessoa pode pescar pensamentos independentemente de onde os pensamentos estejam se na superfície ou embaixo. Porém, depende se essa pessoa possuir boas condições, como, por exemplo, um equipamento de mergulho. Ter condições para pescar pensamentos depende das boas condições que o pensador possua. A reflexão segue apontando nessa direção:

Carla: — Esse equipamento seria algum pensamento que apoia a gente?

Criança: — Deixa eu falar o resto... a gente pode pegar os que estão no fundo.

Criança: — Discordo do N.

Criança: — Você discorda de tudo.

Criança: — Porque o equipamento de mergulho é apropriado pra quem já sabe nadar. Quem não sabe nadar, mesmo com o equipamento, pode se afogar. Ela pode acabar engolindo a água...



Carla: — Qual a chance que essa pessoa tem de pescar pensamentos mais profundos? Sem esse equipamento num tem outro jeito dessa pessoa ir mais fundo?  
 Criança: — Se não souber nadar, se joga uma primeira vez...  
 Carla: — Num é perigoso? qual a relação que a gente pode fazer com o pensamento?  
 Criança: — Se não souber nadar pode pegar uma vara de pesca e pescar o resto dos pensamentos que estão lá.  
 Carla: — Então ela não precisa mergulhar.  
 Criança: — Se tiver vara ela pode pescar mais profundo, mas se não tiver... sei mais não tia.  
 (...)

Diante do que disseram as crianças, pedi para que observassem as imagens dispostas de modo a contribuir a pensar a lagoa e outros elementos que aparecem na imagem como: o pescador, redes, canoas, as condições do pescador, a geografia. Nessas imagens, tinham pescadores em canoas jogando redes de pesca na lagoa Mundaú.<sup>102</sup>

Carla: — Vamos observar essas imagens.  
 Criança: — Aqui tem alguns pescadores...  
 Criança: — A gente precisa de mais pessoas pra pescar porque se o barco afundar tem mais pessoas pra ajudar.  
 Carla: — Eu observei que no mar tem mais movimento que a lagoa por causa das ondas...  
 Criança: — É. A lagoa é mais calma.  
 Criança: — Tem rio que deságua no mar. Uma vez eu tava em Paripueira, aí eu estava nadando num rio que tem lá, aí veio umas ondas do mar pra o rio que eu tava.  
 Carla: — Tem mais imagem aqui.  
 Criança: — Ali parece uma lagoa e um pôr do sol. Tem um homem pescador.  
 Criança: — É dois (sic).  
 Criança: — Eu também percebi que eles estão remando embaixo de uma árvore.  
 Criança: — Uma imagem está mais clara e outra escura.  
 Criança: — Um tá pescando à tarde e outro mais tarde...  
 Criança: — Esses estão chegando da pesca.  
 Carla: — Onde é (sic) esses lugares?  
 Criança: — Lagoa e mar.  
 Carla: — Qual o lugar? Qual cidade?  
 Criança: — Daqui de Maceió.  
 Carla: — Sim. Da lagoa Mundaú e a praia da Avenida... até agora fizemos uma descrição das imagens, num foi? Vamos pensar?

Nesse momento, considerei significativo sugerir às crianças que criassem palavras a partir das palavras dispostas: mar, lagoa, peixe. Eu sabia das dificuldades dessas crianças com a leitura e escrita, mas quis tentar uma maneira diferente de pensar esses fragmentos, uma vez que estávamos somente no plano da descrição.

É comum que, ao pensar sobre alguma coisa, as crianças comecem pelas descrições, porém, sugeri que, uma vez que tínhamos algumas informações e observamos detalhes do que foi pensado, criaríamos outra forma de dizer lagoa, mar, pesca. Então seguimos assim:

---

<sup>102</sup> Essas imagens foram retiradas da plataforma Google, as quais foram feitas na praia da Avenida e na lagoa Mundaú.

Figura 14: Tentando criar palavras. Escola Nossa Senhora Aparecida, 2018.



Fonte: a própria autora.

Carla: — Vamos tentar formar palavras dessas palavras... nosso desafio é criar mais palavras...

Criança: — Lagoa, Alagoas.

Carla: — Podemos criar palavras novas. Mas não palavras que existem... porque se já existem, nós não estamos criando elas. Essas imagens podem nos inspirar a criar... aqui tem peixe, dissemos que a lagoa é tranquila, tem o pôr do sol...

Criança: — Tia! Lagoa.

Carla: — Lagoa nós já temos. Por exemplo, se juntamos rede com outra palavra?

(...)

Carla: — Vamos a outra palavra...

Criança: — Amar.

Criança: — Amar o mar...

Carla: — Por que devemos amar?

Criança: — Porque é fonte de vida. Porque se a lagoa não existisse, como a gente ia comer peixe?

O sentimento “amar o mar” foi uma maneira de dizê-lo devido ao alimento que as crianças consomem, que vem desse recurso natural. Então, sem o mar, o peixe, alimento tão comum, inexistimos. Esse é o primeiro momento em que essas crianças não consideram esse fragmento como uma metáfora, mas como um elemento concreto, uma condição para existir.

Carla: — Ahh... o mar é fonte de vida o colega falou.

Criança: — Mardoce.

Criança: — Marnalagoa (risos)

Carla: — Como é possível isso?

Criança: — A lagoa desagua no mar.

Criança: — Tem vez que a lagoa desagua no mar.

(...)

Criança: — Um dia eu fui pra Maragogi como o I. falou e tem o encontro do rio com o mar...

Carla: — Como é possível que o mar, sendo mar, possa ser lagoa?

Criança: — O encontro da água com o mar.

Carla: — O Y. falou uma palavra bem bonita pra dizer que história é essa do mar ser lagoa e da lagoa ser mar.

(...)

Carla: — A tia tem outra palavra...

Criança: — Pescola

Criança: — Ôxe! pescar escola?

Criança: — Eu formei uma palavra... pesca.  
 (...)

Inicialmente, as crianças falavam, mas não escreviam essas palavras. Perguntei a algumas se precisavam de ajuda, mas disseram que não. Como estávamos gravando as vozes, considerei por bem não insistir, receando constrangê-las. Dessa maneira, algumas crianças apresentaram dificuldades em escrever as palavras que disseram “mardoce”, “marnalagoa”, “amar o mar”. Outras repetiam as palavras que já estavam sugeridas como pesca, por exemplo. Então, eu fui mostrando as que eu havia feito:

**DAN-ÇA-MAR MAR-ON-DA PES-CO-LA**

Segundo Paulo Freire (2005a, p. 27), “temos que respeitar os níveis de compreensão que os educandos – não importa quem sejam – estão tendo de sua própria realidade”. Em *Professora sim; tia não* (2012, p. 124, itálicos do autor), o educador lembra-nos de que as dificuldades durante o processo de alfabetização têm uma causa que geralmente tem origem na “[...] experiência em casa bem como em que extensão é ou vem sendo escassa a convivência com *palavras escritas* em seu contexto sociocultural”. Em outras palavras, uma coisa é a criança filha de intelectuais, que vê seus pais lidando com a leitura e a escrita cotidianamente, outra é a criança de mães e pais que não leem a palavra.

Pontuamos essa dificuldade porque é um dado importante que mostra tanto as dificuldades quanto a potência dessas crianças no modo que refletiram a respeito dos elementos apresentados até aqui. O que mostra que “[...] a nossa capacidade de criar está intimamente ligada à nossa capacidade de indagar, de sermos curiosos, de inquietarmo-nos diante da vida” (STANGHERLIM; VERCELLI, 2020, p. 226).

Concluimos esse momento, deixando para o encontro seguinte as palavras que haviam sido construídas.

#### 4.8.1 Pescola: escola de pescadores mentais

O trabalho pedagógico com crianças costuma tomar rumos inesperados quando não há tentativa de controle, mas mediação. No caso das práticas compartilhadas até aqui, essa observação é pertinente porque, com essa turma, a sugestão de pensar o ato de pensar se desenvolveu junto aos fragmentos lagoa e mar de maneira inabitual.

Quando mostrei às crianças a palavra *Pescola* que eu havia escrito, todas acharam estranha, mas receberam bem a sugestão de ela ser a palavra que pensaríamos no encontro seguinte. Transformei em uma palavra as palavras pesca e escola, porque, em encontros anteriores, essas duas palavras apareceram como um lugar onde podemos pensar pensamentos fortes. A respeito da escola, esse entendimento surgiu de um encontro anterior assim:

Criança: — A gente pode ajudar a pensar. A escola pode nos ajudar a pensar porque a escola é lugar de ensinamento. E a gente pensa quando está fazendo a tarefa. De matemática, quando a gente pensa na conta, a gente consegue resolver. E aquela conta é como se fosse aqui, essa corrente. A corrente tem muitas partes, tem muitas partes e essa corrente, se a gente conseguir resolver o mistério de pensar e pensamento, a gente vai fazer essa corrente bem maior, maior e maior.

Diante disso, sugeri que pensássemos em um significado para essa palavra. Como muitas crianças apresentaram dificuldades em escrever as palavras e criar palavras, eu buscava uma maneira de fazê-las participar da composição da palavra *Pescola*.

Eu tinha uma compreensão dessa palavra, uma vez que a formulei, mas queria ouvir as crianças a respeito dela, já que vínhamos conversando sobre pensar e pensamento. Seguimos dessa maneira com o encontro dessa manhã:

Carla: — Vamos pensar num significado pra essa palavra? Por exemplo, o sentido, que é a gente quem vai criar... ele não existe em nenhum lugar porque ninguém tem essa palavra no mundo.  
 Criança: — Uma escola de pesca.  
 Carla: — Que joia de significado!  
 Criança: — Escola.  
 Criança: — Mais uma: escola de pescadores.  
 Criança: — Escola de pesca.  
 Carla: — Que pescam o quê?  
 (...)

Então sugeri o seguinte:

Carla: — Vamos imaginar agora que nós somos pescadores. Mas nós não somos esse tipo de pescador que pesca peixes, nós somos outro tipo de pescadores.  
 Criança: — Pescadores que pescam pensamentos.  
 Crianças: — Pescadores mentais.  
 Carla: — Pescadores mentais... pescadores que pescam pensamento. Então será que temos um significado?  
 Criança: — Escola...  
 Criança: — Que pescam pensamentos na escola?  
 Carla: — Nós somos pescadores que pescam pensamentos na escola?  
 Crianças: — Hunrum.  
 Carla: — Será?

A concepção segundo a qual as crianças se reconheceram como pescadores mentais é uma maneira de ressignificar a relação com o contexto local onde vivem e do sentido dos nossos encontros:

Figura 15: Pescola: pescadores mentais – o autor da ideia Escola Nossa Senhora Aparecida, 2018.



Fonte: a própria autora.

Esse significado empolgou a todos porque a percepção que parecia pairar era a de que as crianças tinham encontrado uma “conclusão” ou o sentido para o que estávamos fazendo há muitos encontros. Por outro lado, o entusiasmo se deu porque passaram a ter uma função ou se reconhecerem: eram pescadores que pescavam pensamentos na escola. Essa empolgação foi tamanha que sugeri que, a cada vez que falássemos, a plaquinha “pescadores mentais” fosse se movendo no sentido de encorajá-los e não temer essa função. Dessa maneira, o significado passaria a ser ressignificado na prática.

Carla: — Vamos construir bem bonitinho...

Criança: — Pescola é uma escola de pescadores que pescam pensamentos na escola.

Carla: — Será que conseguimos acrescentar alguma coisa ou já está bom assim?

Criança: — Tia, quanto mais esses pescadores vão pescando, mas eles vão desenvolvendo a pesca.

Carla: — Ahh. outra coisa... que tipo de pensamentos esses pescadores pescam?

Criança: — Pensamentos bons que ajudam no desenvolvimento deles.

Carla: — Oh, mas a tia perguntou de que tipo de pensamento...

Criança: — De pesca...

Criança: — Que tenha a ver com peixes.

Criança: — Com aprender.

Carla: — Aprender?

Criança: — Com aprender a pescar.

Criança: — Com escola.

Carla: — O Y. falou que o mar é fonte de vida. Então eu fiquei pensando se o tipo de pensamento que eles pescam tem a vida com a vida deles.

Criança: — Tem.

Carla: — E é? por que tem?

Criança: — Porque os peixes são os alimentos deles, eles vendem pra poder sobreviver.

Criança: — É o que mantém eles vivos.

Já que as crianças mencionaram os elementos que derivam da pesca ou de quem pesca peixe, lembrei o seguinte:

Carla: — Em encontros lá atrás, o N. falou que o pensamento tem a ver com pensar sobre a vida da gente. Ele já tinha dito isso. E agora a gente tá dizendo que o tipo de pensamento que esses pescadores mentais pescam, tem a ver com a vida da gente.

Criança: — É pensamento da vida.

Carla: — É o pensamento da vida? fala mais um pouquinho disso...

Criança: — Eles pensam sobre a família, o alimento deles... e várias outras coisas relacionadas a vida deles.

Criança: — E ensinamentos.

Criança: — Tia, quanto mais a gente vai pescando, vai melhorando. Quanto mais vai pensando, vai ficar melhor.

(....)

Essa reflexão, que inicialmente indicava pensar a pesca, lagoa e mar como metáforas da atividade do pensamento, mostrou-se ligada à vida de quem depende desses elementos naturais, embora, quando mencionadas, algumas crianças parecessem se referir à realidade de outros. Em um determinado momento, as crianças se viam como pescadores mentais, ou seja, que pescam, encontram, buscam ou caçam pensamentos e, em outro lado, dizem que esses elementos são “pensamento da vida” porque fazem referência a “Eles”, os que trabalham nesses ambientes, e disso dependem o cuidado com a família e o alimento. Outra criança diz que quanto mais a gente vai pescando, vai melhorando. E quanto mais vai pensando, mais o pensamento vai ficando melhor. Conforme observa Paulo Freire (2005a, p. 46) através dos “Cadernos de Cultura Popular” desenvolvidos em São Tomé e Príncipe, “[...] o povo tem um saber na medida mesma em que, participando de uma prática que é social, faz coisas”.

Nessa reflexão, que coexistem a atividade do pensamento e o trabalho como forma de subsistência, não parecem se opor, uma vez que pescadores de pensamentos na escola e pescadores de peixes na lagoa e no mar têm uma função e responsabilidades importantes: viver a pergunta e sobreviver para continuar existindo. A vida, nessas acepções, é o material com que cada um desses pescadores lida no seu cotidiano e que quanto mais exercitam a sua função, melhores vão sendo, conforme a reflexão que as crianças trouxeram. Abaixo, uma leitura a respeito do que fazem os pescadores mentais:

Figura 16- Pesca de pensamentos. Escola Nossa Senhora Aparecida.



Fonte: a própria autora.

Esse tipo de narrativa aparece em vários textos de Paulo Freire, como temos observado, sugerindo ser os fragmentos da geografia de cada criança, inspiração pedagógica que alfabetiza e educa, enquanto crianças aprendem a ler e a escrever. Igualmente, esses fragmentos foram pensados na escola Silvestre Péricles<sup>103</sup>, localizada no Pontal da Barra, onde a maior fonte de renda da maioria dos moradores é o turismo, que gera o maior número de empregos para as famílias locais. Também o artesanato, os restaurantes e a venda de pescados e a renda (filé) são as principais fontes de renda e sobrevivência da maioria das famílias desse bairro.

#### 4.8.2 “Eu tive uma dúvida na pesca. Eu pesco. Eu gosto de pescar, mas eu nunca tive a escolha de perguntar por que a pesca é boa”

Essa foi a primeira atividade depois que voltamos de alguns meses de greve. Começamos do zero e agora muito mais atentos ao que desejávamos fazer com as crianças. Nessa atividade, queríamos conhecer as crianças a partir da vivência delas com a lagoa e do trabalho que normalmente as crianças e seus familiares costumam fazer no Pontal: pescar peixes, sururu, lagostas, mariscos diversos. Propomos às crianças contar um pouco da sua vivência, mas elas estavam muito tímidas como se contar sobre esse tipo de vivência não fizesse

<sup>103</sup> Essa turma foi a única em que tivemos uma criança que deixou de participar das práticas porque o responsável não autorizou. Com isso, sempre que estávamos na biblioteca da escola, onde as atividades aconteciam, essa criança ficava na sala de aula com algum funcionário.

parte da vida na escola. Inclusive porque alguns colegas riam com alguns relatos. Foi então que propomos que escrevessem numa folha uma pergunta juntando as suas vivências com uma ou mais palavras que levamos nesse dia: “pesca”, “lagoa”, “sururu” e “peixe”. Como veremos, as perguntas refletem muito mais uma curiosidade ou mesmo uma afirmação que não é velada pela representação da curiosidade em forma de pergunta.

Após a escrita e a leitura das perguntas para todos, pedimos para que elas as lessem. Ao fim, cada uma poderia escolher uma palavra que estava no círculo e poderia repetir ou escolher outra. Nesse momento, importava-nos que as crianças falassem sobre elas, sobre suas vivências como pescadores e filhos de pescadores. No meio dessa vivência, tivemos uma bonita surpresa ao ouvir de uma das crianças que essa vivência lhe permitiu se perguntar sobre a atividade que ela praticava, mas nunca havia perguntado sobre ela. Foi um momento de surpresa para os colegas diante da minha surpresa com essa revelação: “Eu tive uma dúvida na pesca. Eu pesco. Eu gosto de pescar, mas eu nunca tive a escolha de perguntar por que a pesca é boa”. Abaixo, dois momentos: o início e fim dessa prática:

Figura 17: Palavras que são a vida da gente. Escola Silvestre Péricles, 2018.



Fonte: estudante voluntário.

Essa reflexão foi muito significativa, apesar de ter surgido em um momento no qual as crianças estavam bastante agitadas:

Carla: — Hoje a tia trouxe algumas palavras que eu penso que fazem parte da vida da gente: pesca, lagoa, sururu e peixe. Essas palavras têm a ver com alguém?  
 Criança: — Porque a gente pesca.  
 Carla: — Quem aqui pesca?  
 Crianças: — Eu!  
 Criança: — Eu pesco com os meus amigos.  
 Carla: — Você pesca por diversão ou pra ajudar a família?  
 Criança: — **Pra ajudar a minha família.**  
 Carla: — Fala um pouco mais.  
 (...)  
 Carla: — Tem um amigo nosso que precisa da pesca pra viver.  
 (...)



Carla: — Um pensamento complementa o outro. Quem não quiser pensar sobre essa palavra, pode sugerir outra.

Criança: — Eu tomo banho na lagoa.

Criança: — Eu, às vezes, tomo banho de lagoa. Mas eu não pesco. É em Marechal.

Carla: — Você mora em Marechal?

Criança: — Não. Eu moro aqui no Pontal. É que o meu pai que mora lá. Eu não tomo banho nessa lagoa só na de lá.

(...)

Carla: — Temos algumas palavras aqui... e elas tem a ver com a gente...

Professora substituta<sup>104</sup>: — M. fala para tia sobre como você pesca.

(...)

Criança: — Eu pesco com a minha tia, tomo banho de lagoa...

Carla: — Tia tá vendo que tem gente que ainda tem vergonha de falar...

Carla: — Vamos assim... a tia tem algumas palavras aqui ao centro que fazem parte da vivência da gente aqui. Eu tenho aqui umas folhas... A gente vai pensar e fazer uma pergunta com essas palavras, a partir das suas vivências. Pode ser? Vamos tentar fazer?

Criança: — Ele não sabe ler, tia.

Carla: — A gente ajuda ele.

(...)

Nessa turma, embora as crianças sejam mais tímidas para falar em relação às outras, mostram ter uma ligação forte com os fragmentos que eu sugeri. Nesse primeiro encontro após a greve dos professores, o nosso interesse era de ouvir as crianças a respeito desses fragmentos, apenas ouvi-las e provocá-las a desenvolver as narrativas um pouco mais. Pedi para que escrevessem perguntas que tivessem relação com os fragmentos dispostos no meio da roda, já que, num primeiro momento, as crianças estavam ainda se readaptando a essa prática. Após as escritas das perguntas, compartilhamos com todos:

Carla: — Pensamos, agora vamos compartilhar as nossas perguntas.

As crianças começaram a ler as suas perguntas:

Criança: — Por que a pesca é boa?

(...)

Criança: — Quem gostaria de compartilhar?

(...)

Criança: — **Eu gosto de pescar pra ajudar a minha família.**

Criança: — Mas é uma pergunta, C.

Criança: — Você gosta de pescar?

Criança: — A lagoa é bonita.

(...)

Criança: — Por que massunin é bom?

Criança: — Nada a ver essa pergunta.

Para não a desencorajar e mostrar aos demais que toda pergunta era bem-vinda, digo o seguinte:

Carla: — Talvez a pergunta não faça sentido agora pra gente, pode fazer depois.

<sup>104</sup> Essa professora estava substituindo a professora dessa turma nesse dia. A participação dela foi muito significativa para a leitura do mundo dela, quando menina, e das crianças.

Professora substituta: — Por que essa escassez de peixes? Falta de uma política organizada?

(...)

Carla: — Olha, só. A tia falou uma palavra chamada escassez. Todo mundo conhece?

Crianças: — Não.

Carla: — É falta. Falta de peixes.

Estudante voluntário: — Eu escolhi a palavra sururu: como faz pra pescar o sururu?

Criança: — Por que a lagoa é incrível?

(...)

Criança: — De que o peixe se alimenta?

Para movimentar as perguntas, eu pergunto:

Carla: — A mesma pesca que pesca, pesca pensamentos?

Criança: — Ôxe, tia. Que pergunta doida!

(risos)

Criança: — Que peixes vivem na lagoa?

Criança: — Por que sururu é tão pequeno?

(...)

Após a leitura das perguntas e a ausência de interações das crianças diante do que foi perguntado e comentado, sugiro que cada uma escolha uma palavra que estava no círculo e diga por que a escolheu:

Carla: — Agora cada um escolhe uma palavra e diz por que escolheu ela.

Estudante voluntário: — Eu escolhi sururu porque eu não sei como pesca ele.

Criança: — Eu pesco!

Criança: — Pesca!

Criança: — Por que o peixe é bom?

Criança: — Pesca!

Criança: — Eu: gosto de pescar, toda semana eu pesco!

Professora substituta: — Peixe é um alimento que eu gosto demais e porque está em escassez!

Criança: — Eu: lagoa porque eu gosto da lagoa.

Criança: — Eu escolhi lagoa porque é divertida e boa de tomar banho.

Criança: — Sururu. Eu pesco (sic) na ilha Carmita quando eu morava lá.

Criança: — **Eu escolhi pesca porque eu pesco pra ajudar a minha família.**

Criança: — Peixe!

Criança: — Lagoa! Eu gosto às vezes porque pode ser perigoso.

Criança: — Eu escolhi sururu porque eu gosto de pescar sururu.

Criança: — Eu escolhi peixe porque gosto de comer peixe.

Criança: — Lagoa! Porque ela é tão grande?

Criança: — Eu escolhi peixe porque é gostoso e eu gosto de peixe.

Criança: — **Eu tive uma dúvida na pesca: eu pesco. Eu gosto de pescar, mas eu nunca tive a escolha de perguntar por que a pesca é boa.**

Carla: — Que maravilha! [estado de muita admiração]

Criança: — Que foi, tia?

Carla: — O que o colega falou.

Carla: — E agora você teve?

Criança: — Sim.

(...)

Carla: — Eu escolhi pesca também. Eu escolhi pesca porque eu gosto de lagoa. E acho que essas duas palavras estão muito próximas.

Carla: — Antes de irmos, vamos vir aqui na janela observar a lagoa.

(...)

Nem toda prática toca todas as crianças e, quando toca, não toca da mesma maneira. Esse menino que diz ter uma dúvida a respeito da pesca quase nunca falava nas atividades anteriores, igualmente nessa, assim como alguns. Contudo, ouvindo e observando, percebeu-se perguntando qual a razão de ele gostar dessa atividade, a qual ele já havia dito em outro momento: “*eu escolhi pesca porque eu pesco pra ajudar a minha família*”. Eu fiquei bastante espantada de ouvir isso porque também penso que “[...] ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos sabemos alguma coisa. Todos ignoramos alguma coisa” (FREIRE, 2005a, p. 69). Também porque percebi que essa reflexão mostra o quanto pensar com as crianças, através do que lhe é próximo, é importante como prática perguntadora.

A fala desse menino me remete à descrição de uma prática que Paulo Freire (2005a) conta envolvendo quatro alfabetizados adultos durante os Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe. Trata-se de um momento de formação realizado em uma comunidade pesqueira chamada Monte Mário. Assim como na nossa prática, a palavra pesca é uma das inspirações da prática e, nessa comunidade, a palavra geradora é *bonito*, nome de um peixe comum da região. Como codificação ou representação dessa palavra, havia um desenho desse povoado na parede do ambiente. Nele, estavam presentes a geografia do lugar, as casas, os barcos de pesca e um pescador com um *bonito* nas mãos. Após conhecer a palavra e depois observar a codificação dela através do desenho na parede, Paulo Freire (2005a) conta que esses homens olharam pela janela o pequeno povoado sem acreditar que a palavra *bonito* pode ser lida de outra maneira quando parte do mundo vivido: “[...] olharam o mundo lá fora. Entreolharam-se, olhos vivos, quase surpresos, e, olhando mais uma vez, disseram: ‘É Monte Mário. Monte Mário é assim e não sabíamos’” (FREIRE, 2005a, p. 44, aspas do autor). Devido a essa leitura da palavra e do mundo, segundo o educador, esses alfabetizados “[...] punham-se diante do pequeno mundo da sua quotidianidade como sujeitos observadores” (ibidem, p. 44) de uma nova perspectiva.

Ler a palavra possibilitou que o educando pudesse reler o mundo que sempre esteve ali, mas de outra maneira: “[...] Em certo sentido, era como se estivessem ‘emergindo’ do seu mundo, ‘saindo’ dele, para melhor conhecê-lo” (ibidem, p. 44). Em outras palavras, “[...] ‘ler mundo’ e ‘ler palavra’, no fundo, para mim, implica ‘reescrever’ o mundo. Reescrever com as aspas, quer dizer, transformá-lo” (FREIRE; BETTO, 2003, p. 15, aspas dos autores).

No caso do que ocorreu com o menino que escutou de alguns colegas que a pesca é boa, ouvir isso o fez se pegar pensando por que ainda não havia pensado qual a razão de também ter esse sentimento em relação à pesca, ou seja, ignorava, de certa maneira, algo do qual vivia e sentia. Segundo esse menino, ele nunca teve a escolha de perguntar sobre isso, por isso

demonstra surpresa ao compartilhar o que acabara de perceber. Dessa observação, temos a possibilidade de que a relação com a atividade pesqueira mude, uma vez que esse menino pôde passar a pensar sua relação com ela. Ou seja, de alguma forma seu mundo pode ser transformado na medida em que passa a pensar sobre o que não pensava.

Oportunizar perguntar a respeito do que é parte da própria existência mostra-se ser fundamental na escola pública, pois devolve às crianças o senso de entendimento sobre si mesmo e sobre o meio onde vive, assim como ocorreu com os alfabetizados de São Tomé. Embora essa prática não tenha objetivado isso, para esse menino, o entendimento de si mesmo, através de uma prática que pergunta, foi significativo do ponto de vista de uma filosofia que é menina por provocar o nascimento desse tipo de questionamento na infância de uma criança popular. Sobre o sentido da escrita do livro *Dialogando com a própria história* (2011a, p. 25), Paulo Freire dirá que “[...] a ideia é estimulá-los a examinar, esmiuçar, a desocultar aspectos que ainda não tinham sido vistos”.

No sentido de estender a reflexão e deixar nas crianças o sentimento de que nossos encontros estavam povoados de palavras dos seus contextos, convidei as crianças para irem até a janela da sala, onde podíamos observar as embarcações que havíamos visto pelas imagens e as palavras. Ficamos um tempo ali olhando a rua e, em seguida, despedimo-nos.

No encontro seguinte com essa turma, como sempre costumava fazer, resgatávamos o que havíamos visto, ouvido, perguntado. Ademais, eu costumava levar palavras novas, perguntas ou comentários, escritos em folhas, que poderiam ajudar a desenvolver o que havia ficado somente na descrição no encontro. Eram as palavras o conteúdo das práticas, pois eram uma maneira simples e direta, somada às vivências das crianças, para conversar com elas. Na intenção de organizar as falas e incentivar as crianças ao diálogo, sugeri que uma bola fosse o símbolo de organização das falas. Por conseguinte, quem estivesse com a bola nas mãos teria o direito à fala e os demais precisavam ouvir.

A reflexão de si, à qual aquele menino chegou, foi trazida por mim de modo a desenvolver essa reflexão que somente foi dita, porém não foi pensada coletivamente. No entanto, as crianças pareciam agitadas e, por isso, sem colocar atenção nem no que eu havia sugerido e nem no que algumas crianças traziam. No encontro anterior, algumas crianças haviam adjetivado a lagoa como algo divertido. Já no novo encontro, uma menina disse que a lagoa também é perigosa. Considerando que essas adjetivações são diferentes e poderiam trazer reflexão interessante sobre o fragmento “lagoa”, perguntei como a mesma lagoa poderia ser divertida e perigosa. No entanto, a agitação não cessava.

Passei a não insistir de maneira que as crianças pudessem, aos poucos, ir se acalmando. Até que a professora que estava substituindo a professora da turma chegou. No sentido de que ela contribuisse com aquele momento, disse:

Carla: — A tia chegou. Vamos atualizar ela pra ela nos ajudar a pensar. Tia, estamos tentando pensar por que, ao mesmo tempo que a lagoa é divertida, ela pode ser perigosa. Foi o que dois colegas disseram...

Diante disso, é curiosa a contribuição dessa educadora porque retoma memórias de sua infância e da relação dela com a mesma lagoa que conversávamos com as crianças, bem como as condições sociais também semelhantes às de algumas crianças que participavam desse momento:

Professora: — A lagoa é divertida. Muito divertida. Tomei muito banho na lagoa quando tinha a idade de vocês. A lagoa deu muito sustento pra minha família. O que a tia quer dizer com isso... o sururu que a minha mãe ia buscar, eu ia sempre com ela. O camarão pescado no jererê. Sabe o que é jererê? É aquele tecido grande... o siri. E a lagoa... tomei muito banho na lagoa. Mas a lagoa tem seus perigos. Tem um lugar onde a gente não pode chegar lá porque é fundo. Tem uma parte que se chama porta d'água que tinha uma pedra imensa pra você andar por cima dela. Porém, se você caísse, você se afogava. Então naquela parte eu não ia. Quando chegava perto... mas a lagoa já foi muito boa. Agora está poluída. Mas ela é divertida e perigosa por causa disso. Tem lugares fundos, rasos. Onde é o sururu é onde a gente sabe que pode chegar. Hoje a gente não encontra mais sururu perto. Só longe. Os de perto já se acabaram. E é isso... a lagoa foi a minha vida. Foi a minha vida, a minha infância... e sustentou várias pessoas de onde eu morava.

(...)

Carla: — Quem tem uma pergunta sobre o que a tia trouxe?

Criança: — Mas, tia, por que a água tem que ser funda?

Professora: — Porque já é da natureza da lagoa ela ser extensa. Num é extensa a lagoa? Na praia num tem a parte rasa e a parte funda? Na lagoa é um pouco diferente... lá pra dentro da lagoa não é tão funda... quando você dá umas quinze passadas... a gente anda uns dez metros e a gente já chegava na porta.

(...)

Carla: — A tia falou uma coisa muito bonita... ela disse que a lagoa... a lagoa foi a vida dela. Olha que lindo... e que a lagoa pode ser divertida e perigosa. Aí a tia ficou pensando [Eu] ...vou fazer uma pergunta pra nós que estamos aqui... como é que uma vida pode ser perigosa e divertida ao mesmo tempo?

Professora: — Quando a tia falou que a vida é perigosa e divertida... quando a gente vai pra lagoa, tem que ter cuidado... ela é divertida porque a gente vai tomar banho, entrar na canoa, os barquinhos que a gente pulava. Mas a gente tem que saber as partes que a gente tem que ficar, porque tem lugar fundo e raso. E tem um detalhe... na parte que tinha sururu, a gente não ia lá pra não matar... e dar o tempo dele (sic) crescer...

Carla: — Com a vida é assim também como quando a tia falou da lagoa?

Criança: — Tia, por que a senhora gostava de tomar banho na lagoa?

Professora: — Ohhh, porque a lagoa era muito limpa naquela época. Eu gostava de pegar... num tem cebola na lagoa?

Crianças: — Tem.

Criança: — O que acontece se ela passa na gente?

Crianças: — Queima.

Professora: — A gente colocava ela dentro da água e via o brilho dela. Era lindo. A gente chegava em casa todo molhado... a gente morava pertinho da lagoa. Não tinha a sujeira que tem hoje.

(...)

A “alegria menina” expressa pela voz e nos olhos dessa educadora foi um dos momentos mais bonitos que vivi ao longo dessas práticas. Primeiro pela abertura em compartilhar de um momento particular de sua vida menina, e segundo por presenciar vê-la revisitar a sua infância para conversar com as crianças, uma vez que foi muito esclarecedor sobre a importância dessa lagoa na vida de muitas gerações que moram no Pontal da Barra e em bairros vizinhos. Essa “boniteza de ser gente”, a qual Paulo Freire menciona em seus textos, mostra o quanto essas vivências são significativas como um início para educar crianças, inclusive educadores/as. E esse tipo prática oportunizou essa troca.

Na pedagogia freirena, disso se trata o diálogo como uma construção coletiva, que diz respeito à forma respeitosa de ver e ouvir o outro, de valorizar os saberes quem vem da experiência e da cultura popular. Em relação às crianças, foi significativo vê-las ouvindo esses relatos, pois contribuiu para que elas se acalmassem e percebessem que a nossa brincadeira buscava pensar vivências como as da professora.

No encontro posterior ao relatado acima, sugeri que criássemos algumas palavras, assim como sugerimos na escola Nossa Senhora Aparecida. Tentamos criar palavras a partir das palavras “mar”, “amar”, “Alagoas” e “pescola”. Igualmente à proposta com as crianças da outra escola, a ideia era que as crianças se envolvessem com os fragmentos que fossem comuns a elas, se vissem como parte, bem como que pudessem viver o gosto desse tipo de vivência na escola.<sup>105</sup> Coloquei as mesmas imagens usadas na outra escola no centro do círculo de maneira que todas as crianças vissem os detalhes que traziam as imagens, os quais estavam presentes no relato da professora no último encontro. Também as palavras “mar”, “amar”, “Alagoas” e “pescola”, porém não as coloquei no círculo junto com as imagens porque esperava ver a reação delas diante dessas palavras. Nessa turma, algumas crianças tinham dificuldade com leitura e escrita.<sup>106</sup>

Antes de eu iniciar qualquer atividade, costumava esperar, observar alguma reação das crianças, da professora ou do estudante voluntário, especificamente nessa turma, pois preocupava-me com não me tornar ou parecer a única responsável pelo andamento das práticas. Nesse momento não houve qualquer sinalização, então eu peguei uma das imagens que estava na roda e disse:

Carla: — O que há em comum aqui nessas imagens?

Crianças: — Pessoas.

Carla: — Ahhh... legal... nós fizemos algumas perguntas nos últimos encontros... São pessoas aqui do nosso lugar, é a nossa lagoa, o nosso mar... fizemos algumas perguntas

<sup>105</sup> Os materiais usados nas atividades eram cedidos às crianças.

<sup>106</sup> As crianças costumavam ficar agitadas.

nos últimos encontros e trocamos algumas coisas que tinha a ver com esses elementos...

Criança: — Por que a pesca boa? Essa foi a minha pergunta.

Criança: — A lagoa é bonita eu disse.

Então, digo às crianças que, ao invés de criarmos perguntas sobre esses elementos, iríamos criar palavras oriundas dos fragmentos presentes nas palavras, nas imagens e nas vivências delas. Assim, fui mostrando uma palavra por vez enquanto algumas liam da sua maneira

Carla: — Ótimo. Hoje, ao invés de fazermos perguntas, nós vamos criar algumas palavras. Olha aqui. A tia tem algumas palavras

Criança: — Amar.

Crianças: — Tem quatro palavras<sup>107</sup>.

Criança: — Tem uma palavra aí... uma que é A e amar.

Carla: — A é uma letra.

Carla: — Tem outra palavra aqui?

Criança: — Mar...

Criança: — Amar e mar.

Oralmente, perguntei às crianças se era possível inventar outras palavras através dessas:

Carla: — Amar e mar... além dessas duas que a gente identificou aqui, tem mais algumas palavras que a gente pode inventar?

Criança: — Pode.

Carla: — Quais? Da palavra amar a tia pôde fazer mar e também o contrário, né? Da palavra amar a gente também pôde fazer mar.

Carla: — A outra palavra que a tia trouxe é essa aqui...

Criança: — Pescola.

Criança: — Pé...

Contei para elas como construí a palavra Pescola:

Carla: — A tia pensou na palavra pesca e escola e inventei Pescola. Quais a gente pode criar?

Criança: — Tia, eu sei essa: escola!

Carla: — É. Temos pescola e escola.

Criança: — Aí, é só a gente tirar o “e” colocar o “a”.

Criança: — Aí fica pescala.

(risos)

Criança: — Se tira o “a” e colocar no lugar do “c”, fica pesca.

Carla: — A outra é essa... [mostro a palavra]

Criança: — A lagoas.

Criança: — Eu sei... se tirar o “s” fica lagoa...

Carla: — Humm.

Carla: — Além de Alagoas, lagoa e também lagoas, podemos criar mais palavras?

Criança: — Sim.

Criança: — Lago.

Criança: — Acertou mesmo.

---

<sup>107</sup> Referindo-se à palavra amar. Ela queria dizer “quatro letras”.

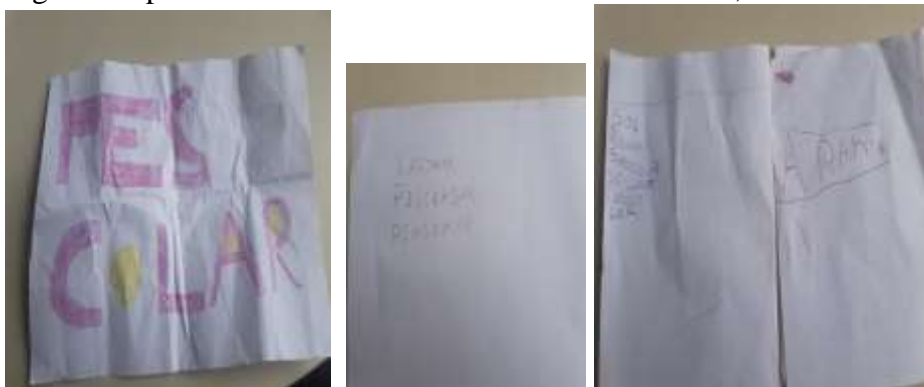
A tentativa de lembrar palavras que já existem era comum, pois eram palavras já conhecidas e “corretas”. Então lembro a elas que:

Carla: — A gente pode criar palavras que não existam.  
 Criança: — Que não existam?  
 Carla: — Que não existam no dicionário, que não existam na língua portuguesa.  
 Criança: — Tia, é muito difícil...  
 Criança: — Calma!  
 Carla: — As palavras que a gente criar precisam ter início nesta que a tia trouxe... vamos tentar? Vou passar o papel.  
 (...)  
 Carla: — A tia vai lembrar novamente o que a gente vai fazer: Olha, a tia trouxe essas imagens da nossa lagoa Mundaú e do mar da Avenida. Além delas, a tia trouxe essas palavras para nos inspirar a criar palavras. Essas palavras podem ser criadas a partir dessas imagens e dessas palavras que a tia trouxe: pescola, a mar, mar, A lagoas. Não tem uma quantidade de palavras. Faz o máximo que conseguir. A tia vai fazer também. Agora vamos ficar calmos pra gente poder pensar. Tá joia?  
 Criança: — Tia, dá pra o tio também...  
 Carla: — Vem, tio!<sup>108</sup>  
 (...)

As crianças, como vimos nesse diálogo, mostraram dificuldades em começar a pensar as palavras incomuns e também em escrevê-las. As dificuldades podem ser por muitos fatores, todavia eu considerava ser possível que elas criassem as palavras e, com isso, que pudessem criar maneiras de dizer os seus contextos e dizer sobre si mesmas. Todas as práticas que precisavam que as crianças escrevessem, ou seja, pensassem individualmente, precisavam ser compartilhadas oralmente de modo que todas pudessem pensar juntas.

Eis algumas palavras que foram criadas e outras já existentes: pescolar, lagomar, pescansar, pensamar, solar, sol, lar:

Figura 18: palavras inventadas? Escola Silvestre Péricles, 2018.



<sup>108</sup> Trata-se do estudante de psicologia que estagiava nessa escola e passou a participar das práticas com a turma.





Fonte: a própria autora.

Palavras foram colocadas numa folha e nos reorganizamos para recomeçar a prática. Sugeri que pensássemos essas palavras relacionadas às imagens e às vivências de cada uma. Para encorajá-los a falar, eu lembrei a professora contando como foi sua infância na lagoa: “lembra da tia contando como era a vida dela quando criança na lagoa?”

Carla: — Alguém gostaria de destacar alguma palavra?  
(...)

Algumas crianças passaram o tempo em silêncio como se esperassem que alguém começasse a falar. Outras se mostravam cansadas e inquietas. Então eu sugeri que pensássemos uma palavra:

Carla: — O tio criou uma palavra bem bonita: pensar porque me fez lembrar a nossa brincadeira que é pensar em movimento. O que é pensar em movimento?  
(...)  
Carla: — Vamos imaginar o mar, então. Às vezes o mar tem ondas baixas, outras mais altas. Será que pensar é como o mar? O mar vive em movimento... Por que pensar tem a ver com movimento? Ou: pensar tem a ver com movimento?

Essa pergunta me pareceu oportuna, uma vez que tanto remetia a uma característica do mar, a qual as crianças tinham familiaridade, quanto da maneira como a nossa prática acontecia. Ou seja, estávamos sempre tentando pensar de modo que fossem perguntas a auxiliar e não respostas consideradas certas ou erradas. Ademais, qualquer pessoa poderia participar da brincadeira. Então, sobre a minha pergunta “pensar tem a ver com movimento?”, a conversa seguiu assim:

Criança: — Tem!  
Criança: — Não.  
Carla: — Fala pra gente...  
Criança: — Porque o movimento é a pessoa correr, pular.  
Carla: — A tia perguntou o pensamento...  
Estudante voluntário: — Será que a nossa vida muda ou ela fica a mesma pra sempre?  
Criança: — Muda.  
(...)  
Carla: — Alguém tem alguma pista?  
(...)  
Carla: — O tio fez uma pergunta pra gente.  
Estudante voluntário: — A vida muda? A nossa vida?  
Criança: — Sim.  
Estudante voluntário: — Será que há três anos a gente pensava do mesmo jeito que pensa hoje? A vida fica parada ou em movimento?

Crianças: — Em movimento.  
 Estudante voluntário: — E a vida se movimentando, será que os nossos pensamentos se movimentam ou eles ficam parados?  
 Criança: — Se movimenta (sic).  
 Carla: — Mas por que se movimenta?  
 Criança: — Porque a gente pensa.

Uma das crianças chegou ao entendimento de que a vida é movida pelo pensamento. Com isso, fiquei curiosa em saber que vida é movida e que pensamento move essa vida. Então a incentivo a continuar pensando nisso e pergunto:

Carla: — Legal, M.. Porque o tio perguntou se a vida é a mesma. Então, será que é a vida que movimenta o pensamento?  
 Criança: — É.  
 Carla: — Como a gente pensa pra ela se movimentar? Qual é o jeito?  
 Criança: — O coração.  
 Carla: — Os sentimentos, será? E esses sentimentos têm a ver com o quê?  
 Criança: — Com a gente.  
 Carla: — O que essas coisas ter a ver com a nossa vida?  
 (...)

Se são os sentimentos que sentimos que movem a nossa vida, que sentimentos são esses? Perguntei-me. Então, lembrei às crianças que começamos a pensar a partir de uma palavra que “o tio” inventou:

Carla: — Pensar é uma forma de movimentar o pensamento?  
 Criança: — Não entendi, tia.  
 Carla: — Essa reflexão começou por causa da palavra do tio “pensar”. Aí a tia pensou que pensar será que é pensar em movimento? O que o nosso pensamento tem a ver com o mar?  
 Criança: — As ondas...  
 Carla: — E como são as ondas do mar? São sempre as mesmas?  
 Criança: São sempre as mesmas.  
 Criança: — Não. Às vezes muda.  
 Carla: — E às vezes muda por quê?  
 Criança: — A correnteza...  
 Carla: — A maré que foi uma palavra que saiu ali.  
 Carla: — Maré foi uma palavra que alguém escreveu... o pensamento então às vezes tá forte, às vezes fraco, às vezes mais profundo...  
 Criança: — Calmo, agitado...  
 Criança: — **É como se a nossa vida fosse igual ao mar.**  
 Carla: — Vamos ficar com esse pensamento pra continuar pensando por que o mar é igual a nossa vida.  
 Criança: — Nossa vida é agitada, calma...  
 Criança: — **O mar traz coisas pra gente comer...**  
 (...)

Nesse diálogo, duas questões são elucidativas da relação das crianças com esse fragmento, embora nesse diálogo não falem de si diretamente. A primeira coisa é que “*a nossa vida é igual ao mar*” porque as ondas do mar mudam. Às vezes calmas, outras vezes agitadas.

A vida, como o mar, está em movimento. Por outro lado, existe uma relação de dependência material delas com o mar, uma vez que “o mar traz coisas pra gente comer”.

No encontro seguinte, considerando a reflexão “*é como se a nossa vida fosse igual ao mar*”, coloquei a palavra “**Vida**” no centro da roda com as palavras “lagoa”, “A mar”, a frase “*de ser?*” com imagens do mar da praia da Avenida e da lagoa Mundaú. Algumas narrativas deixam evidente essa relação de dependência:

(...)

Criança: — **O meu pai pesca na lagoa e na praia.**

Carla: — Você acha que ele ama o mar e lagoa?

Criança: — Sim.

Criança: — Feliz.

Carla: — E o que a pesca dá pra que vocês se sintam felizes?

Criança: — A gente pesca pra vender.

(...)

Carla: — E no caso do pescador? Você disse que a vida dele muda porque a vida dele fica cheia de peixes. O que muda na vida dele, então?

Criança: — Ele pode vender os peixes e ter dinheiro. Ele pode dar pra alguém.

Carla: — A gente pode dizer que é uma mudança como? Na vida prática?

Criança: — Sim! Ele vai ter mais dinheiro e vai ajudar a família.

Carla: — Olha, segundo o pensamento da C. o mar continua sendo mar e a lagoa continua sendo lagoa, mesmo que eles se encontrem. Não há mudança. Mas quando é o pescador que entra em contato com o mar e com a lagoa, é ele quem muda. Alguém acha diferente da C.?

Criança: — Eu acho diferente porque os pescadores pescam e levam pra casa e aí quando a maré enche e seca, ele vai passando de uma pra outra.

(...)

Criança: — A gente pesca pra poder guardar a comer.

(...)

Criança: — A gente pode pescar a qualquer hora. O importante é que tenha peixe, alimento. Que a gente pesque!

Carla: — O pescador tira do mar alimentos. E o que o pescador dá? Já que a vida do mar e da lagoa dão alimento pra ele?

Criança: — A gente coloca minhoca no anzol pra pegar o peixe.

(...)

Figura 19: É como se a nossa vida fosse igual ao mar  
Escola Silvestre Péricles, 2018.



Fonte: a própria autora.

Como quase tudo feito com as crianças, tínhamos algumas surpresas quando nós achávamos que teríamos mais um encontro sem trocas significativas do ponto de vista de pensar com as crianças suas vivências junto a esses fragmentos. No centro da roda, sentados no chão, coloquei a palavra “**Vida**”. Vida, nesse contexto, trata-se da vida das crianças que é sempre pensada a partir desses elementos da natureza e, conseqüentemente, da dinâmica social da qual participam.

Ao final desse encontro, quando todos já estavam exaustos, uma criança diz que “o mar é como a vida da gente”. Nem sempre a palavra vida está explícita nas palavras “lagoa”, “mar” e “pesca”, por exemplo, porém ela sempre está presente. No fundo, esses encontros e essas narrativas têm a ver com as relações das crianças com seus familiares e o mundo onde vivem. Diante dessa observação que fez uma criança e conforme as palavras de Paulo Freire (2011a, p. 25), o diálogo com a própria história possibilita que cada pessoa reveja as próprias ações, o seu próprio ser no espaço e no tempo que habitam. Essa é uma maneira curiosa de começar a ler e a escrever o próprio mundo com as crianças de origem de popular.

#### 4.8.3 Perguntando através de fragmentos da vida menina de origem popular

Essa mesma sugestão e materiais foram levadas para as crianças menores do 2º ano da escola Prof. Paulo Freire<sup>109</sup>. Percebemos, também com as crianças menores, que havia parentesco delas com esses ambientes e a relação de necessidade material com eles. Por outro lado, refletimos se a atividade do pescador é um trabalho ou uma brincadeira. Consideramos significativo compor essa prática à leitura que as crianças fazem desse fragmento, de modo a percebermos que a ideia de necessidade se repete, porém a maneira de dizer muda conforme mudam as crianças e o seu meio familiar, social e topográfico:<sup>110</sup>

---

<sup>109</sup> Essas crianças tinham entre 7 e 8 anos.

<sup>110</sup> Essa escola está localizada mais próxima ao mar de Cruz das Almas do que à lagoa Mundaú, localizada na parte baixa da cidade.

Figura 20: Brincam sim quando joga a rede! Escola Prof. Paulo Freire, 2018.



Fonte: a coordenadora da escola.

As crianças dessa turma eram muito alegres e participativas, então as conversas costumavam seguir de maneira muito alegre. Uma das razões que eu observei estava na relação da professora com a turma, construída ao longo do ano: essa era uma educadora muito amorosa, tinha um sorriso largo, jamais aumentava a voz ou falava com as crianças de maneira rude. Também contribuía bastante para que as crianças participassem dos encontros. Era uma professora que parecia saber que “[...] ‘a única maneira de ensinar é aprendendo’ [...] Não concebo que um professor possa ensinar sem que ele também esteja aprendendo; para que ele possa ensinar, é preciso que ele *tenha de aprender*” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 46, itálico e aspas dos autores).

Até aqui, procuramos pensar com as crianças de modo que as fizessem perceber a “brincadeira filosofia” como uma atividade do pensamento. Consideramos fundamental esse percurso para chegarmos em algumas vivências das crianças.

Levei para as crianças três imagens do mar da Avenida e da lagoa Mundaú. A ideia era se aproximar do ideário que as crianças tinham desses elementos e sobre como esse ideário poderia gerar pensamentos ou formas de pensá-los com elas. Sentados no chão da sala em forma de círculos, começamos a pensar<sup>111</sup>:

- Carla: — Vamos pensar hoje com essas imagens?  
 Criança: — Nessa imagem o sol tá se pondo.  
 Criança: — Tem dois homens pescando.  
 Carla: — O que ele tá fazendo?  
 Crianças: — Pescando.  
 Criança: — São dois adultos.  
 Criança: — Ele tá se divertindo, trabalhando.  
 Criança: — Eles estão fazendo as duas coisas.  
 Carla: — A gente ainda não identificou se é um mar, lagoa ou os dois.  
 Criança: — É lagoa.

<sup>111</sup> Com essa especificamente, não via problema ou tensão fazer as práticas com as crianças e a educadora, dentro da sala de aula, pois era uma sala aconchegante.

Criança: — É o mar.  
 Carla: — Alguém já tem pista de onde é essa lagoa?  
 Criança: — Não.  
 Criança: — É aqui em Maceió.  
 Carla: — Aqui em Maceió. É a lagoa Mundaú.  
 Criança: — Lagoa Mundaú? Nunca vi.  
 Professora: — A gente viu no ano passado a lagoa Mundaú quando a gente fez um passeio no Pontal, vimos o filé.  
 Criança: — Ah! Quando a gente viu uma garça.  
 Professora: — Isso. A gente foi.  
 Criança: — É a mesma lagoa. Mas aqui tá de dia e aqui tá de noite.  
 Criança: — São dois pescadores.  
 Carla: — Estão trabalhando.  
 Criança: — Se divertindo e trabalhando.  
 Criança: — E brincando?  
 Criança: — Brincando sim quando joga a rede.  
 Criança: — Eles estão só trabalhando.  
 Criança: — Quando eles jogam a rede e o peixe vem e eles ficam alegres: “Êba, peixes!”

Até esse momento do diálogo, as crianças descrevem as imagens. Essa é uma maneira comum de as crianças, especialmente as menores, dizerem a coisa pensada. Por outro lado, uma delas enxerga outra coisa: uma brincadeira. Eu havia considerado que as crianças também veriam que, naquelas imagens, os pescadores estavam trabalhando, porém, para uma delas, os pescadores também brincam ao relacionar à alegria que eles sentem quando conseguem pescar peixes. Contudo, uma das crianças que trabalhava colhendo lixo com os pais insistia que era trabalho: “eles estão só trabalhando”, diz o menino. Com isso, percebemos que as vivências familiares e sociais de cada criança, interferem na maneira como leem o que fazem os pescadores, seja na lagoa ou no mar.

Carla: — A colega disse uma coisa bem legal sobre quando eles jogam a rede.  
 Criança: — **Ah! mas não é brincadeira pegar peixe.**  
 Criança: — **É sim uma brincadeira. Quando eles jogam a rede, depois joga de novo isso se torna uma brincadeira.**

Como eu havia pensado igual ao menino que insistia que os pescadores não brincam, mas trabalham, com essa leitura que eu não havia feito, eu coloco o seguinte para as crianças:

Carla: — É curioso isso que a colega falou. Porque esse movimento de jogar a rede é como uma brincadeira que as crianças brincam. Isso traz alegria se vem peixe.  
 Criança: — É tipo um jogo: quem pega mais peixe ou quem pega primeiro peixe.  
 Criança: — **Eles matam os peixes pra comer. Isso não é legal.**  
 Criança: — **Os peixes levam comida pra gente. Por isso que a gente vive.**  
 (...)

O mesmo menino que leu o que fazem os pescadores nas imagens como trabalho, ao ouvir outro menino dizer que não é legal matar os peixes para comer, ele o responde como se o

corrigisse dizendo, em outras palavras, que o peixe pescado pelos pescadores é alimento do corpo, mantém-nos vivos. Na sequência, algumas crianças dizem que alguns dos seus familiares são pescadores:

Criança: — Tia, o meu avô é pescador.  
 Carla: — Ele é pescador do mar ou da lagoa.  
 Criança: — Do mar.  
 Criança: — O meu tio também é pescador.  
 Criança: — Do quintal dele eu sinto o cheiro de peixe.  
 Criança: — Nessa imagem eles já estão chegando da pescaria.  
 Criança: — Aí já é o mar.  
 Carla: — Aqui tem mais pescadores do que na outra imagem.  
 Criança: — Sim. Aí eles estão no mar.  
 Criança: — Tem onda aí.  
 Criança: — Na lagoa não tem onda.  
 (...)

Essas narrativas são significativas do ponto de vista de trazer para a nossa conversa elementos do mundo vivido pelas crianças, embora nesse momento, esses elementos não tenham sido desenvolvidos. A esse respeito, uma vez que buscávamos perguntar com as crianças nas escolas atravessados por esse tipo de conteúdo, importava-nos mais a presença desses elementos e a leitura do vivido.

Sobre o conteúdo das nossas práticas ser sobretudo a geografia e a vida social das crianças, com essa turma, fiquei curiosa em saber qual a relação das crianças com o antigo lixão de Maceió/AL localizado no bairro Jacarecica, próximo ao Sítio São Jorge, onde está localizada a escola Prof. Paulo Freire, por isso sugeri a palavra *lixão* como um ponto de partida.

Lixões<sup>112</sup> são problemas urbanos gerados pela desigualdade social de pequenos e grandes centros urbanos, embora a cidade de Maceió/AL seja uma das poucas capitais do Brasil a não adotar essa maneira de lidar com o lixo doméstico<sup>113</sup> desde 2010. Durante a gestão do prefeito Cícero Almeida (PP), o lixão da cidade foi desativado em abril de 2010 sem diálogo com os catadores que dependiam desse ambiente para sobreviver. Segundo uma das cooperadas da Cooperativa dos Catadores da Vila Emater, um pouco mais de 400 moradores dependiam diretamente do que conseguiam nesse lixão. Com a desativação, alguns catadores se organizaram e construíram uma cooperativa que fornece serviços ao setor público e privado do município. Contudo, outros catadores passaram a recolher lixos despejados de forma desordenada por moradores e pequenas empresas.

<sup>112</sup> Fonte: <https://www.agendaa.com.br/negocios/economia/8391/2020/06/12/10-anos-sem-lixao-como-maceio-virou-referencia-com-um-dos-mais-modernos-aterros-sanitarios-do-pais>.

<sup>113</sup> Fonte: <https://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/lixoes-sao-fechados-em-todos-os-municipios-de-alagoas-diz-secretaria.ghtml>.

Parece-nos necessária essa contextualização, uma vez que o diálogo que tivemos com as crianças mostrou que uma delas trabalhava com o pai no lixão e algumas tinham algum tipo de relação com esse espaço. No entanto, o que o menino chamava de lixão em 2018 se tratava dos despejos deixados pelas ruas. Ademais, pela longa história desse lixão, é provável que o pai de uma das crianças tenha trabalhado no lixão desativado em 2010<sup>114</sup>, e dentro do seu universo vocabular a palavra lixão seja comum. Abaixo, apresentamos um dos registros com a turma de 2º ano da escola Prof. Paulo Freire onde iniciamos uma conversa a respeito desse ambiente:

Figura 21: A palavra vivenciada: lixão Escola Prof. Paulo Freire, 2018



Fonte: a própria autora

A linguagem concreta que a criança de origem popular tem, a qual mencionamos nos quintais I e III, impôs-se durante essa conversa que tivemos:

Carla: — Por causa da história que contamos, a tia ficou curiosa em saber o que a gente tem pra dizer do lixão. A gente ficou sabendo no último encontro que o pai de uma colega nossa trabalha no lixão, que o lixão é feio e que parece que o lixão não faz parte da vida da gente. A tia ficou pensando, o lixão faz parte da vida da gente?

Criança: — Não.

Criança: — Sim.

Criança: — Toda vez eu vejo cachorro e um bocado de coisa jogada.

Criança: — Quando o carro do lixo joga lixo, vem outro e pega pra reciclar é?

Criança: — Oh, tia se uma pessoa mora perto do lixão e ela tiver com nojo, ela pode se mudar?

Criança: — Mais ou menos. Tem gente que fica no lixão e outras que não gostam do cheiro do lixão.

Professora: — Eu reciclo o lixo da minha casa. Eu levo lá na via expressa que é uma cooperativa e levo pra essa cooperativa.

Criança: — Tem um lixão onde eu moro que é cheio de cachorro com doença.

Criança: — Tia, a Vila Emater<sup>115</sup>, quando a gente vai buscar as pessoas aqui da escola, a gente vê um monte de caixa de papel.

Criança: — Uma moça mora perto do lixo. Eu não sei como ela aguenta.

Criança: — **O meu pai trabalha no lixo. Coisas que presta (sic) do lixão, ele leva pra casa.**

<sup>114</sup> Documentário: “O lixão sai, a gente fica”: <https://www.youtube.com/watch?v=CEVRgunN6s0>. Esse material teve apoio do Ministério do ambiente durante o governo de Dilma Rouseff.

<sup>115</sup> Vila Emater é uma comunidade muito simples onde algumas crianças dessa escola moravam.



O pai de um menino da turma trabalhava como catador de lixo e, algumas vezes, o menino trabalhava com o pai. Esse contexto familiar e social faz com que esse menino tenha uma relação diferente das outras crianças com o lixo, evidenciada tanto pela concepção de trabalho que carrega quanto pela maneira como lê o lixo. O mesmo menino segue dizendo que:

Criança: — Toda vez que o meu irmão me chama pra o lixo, pra ver se acha alguma coisa, a gente pega coisa e vende. Tem gado, um bocado de coisa que tem no lixão.  
 Carla: — Você sempre vai pra o lixão?  
 Criança: — Sim.  
 Professora: — Você vai até de noite pra o lixão?<sup>116</sup>  
 Criança: — O trator vai e pega o lixo.  
 (...)

Anteriormente a essa atividade, iniciei com as crianças uma reflexão sobre “o que é uma história?” e algumas relacionaram histórias ao necessário uso da imaginação. No desenvolvimento dessa conversa, disseram que tanto histórias reais quanto histórias inventadas precisavam da imaginação. A cada encontro, eu sempre procurava resgatar alguma palavra ou pensamento que apareciam de maneira significativa de modo a fazer pensar através de algum fragmento da vida das crianças, então, dado esse momento da conversa, pergunto se a imaginação tem relação com esse ambiente, ou seja, com o lixão:

Carla: — A gente já ouviu bastante coisa sobre o lixão. Lixão e imaginação, a tia acha que são palavras que rimam. Mas no que o lixão tem a ver com imaginação. O lixão não tem é um lugar agradável, mas tem um amigo nosso que vai pra lá, mas se diverte [a criança falava animada sobre as idas ao lixão, por isso digo que ele se diverte]. Será que lixão e imaginação têm a ver? E se têm a ver, o que é que têm a ver? Podemos responder perguntando.... o que acham?  
 Criança: — Imaginação é um tipo e lixão é outro negócio. Imaginação é da cabeça da gente e lixão a pessoa coloca. Imaginação é outra coisa.  
 Carla: — Eu acho que tem a ver, esse lugar que é tão ruim pra qualquer pessoa viver, aquele monte de coisa malcheirosa... eu acho que tem a ver porque as pessoas vão lá pegar coisas... além da imaginação tem que ter coragem... o lixão inspira pessoas a fazerem coisas. Vou fazer outra pergunta: o lixão tem a ver com a brincadeira que a gente faz aqui?  
 Criança: — Acho que é mais ou menos. No lixão, a gente também pode brincar, mas também tem gente que trabalha.

A imaginação, que geralmente é atribuída àquilo que é lúdico e divertido, foi observado pelo menino no sentido de que é possível brincar no lixão, porém como se brincar não fosse uma obrigação nesse espaço. Já o fato de estar no lixão implica a realização de um trabalho, portanto, o exercício de uma obrigação existencial. É fundamental essa observação dele, pois

---

<sup>116</sup> Aparentemente, a professora da turma não tinha conhecimento dessa vivência de um dos seus alunos.

traz para a nossa conversa a tentativa de leitura do mundo concreto pensado concretamente, assim, o que é a vida de quem sai pela cidade catando lixos.

Com essa distinção da imaginação e do trabalho, sobra pouco espaço para a imaginação. Paulo Freire (2015a, p. 50) diz que, em um momento difícil de sua infância, junto aos meninos da classe popular, vivia dois tempos, contudo, no tempo do menino: “[...] o mundo do brinquedo em que, meninos, jogávamos futebol, nadávamos em rio, empinávamos papagaio e o mundo em que, enquanto meninos, éramos, porém, homens antecipados”.

Uma outra criança parece concordar com a concepção segundo a qual a imaginação e a vida no lixão são mundos incompatíveis:

(...)

Criança: — Lixão e imaginação não têm a ver porque o lixão é uma coisa ruim e imaginação é uma coisa boa.

Carla: — Aí você discordou da tia Carla porque a tia Carla acha que é.

Criança: É.

Criança: — Eu fui lá no lixão uma vez e eu ficava catando isopor pra fazer um ratinho.

Professora: — E o que isso tem a ver com imaginação?

Criança: — Sim.

Criança: — **O J. falou uma coisa muito boa. A gente vai procurar garrafa, depois descansamos, lanchamos, dormimos um pouquinho e vamos pra o lixão de novo pra ver se acha alguma coisa. A gente vai de bike pra o lixo. Voltamos pra casa pra dormir e depois voltamos pra o lixão.**

Uma outra criança sugeriu que imaginação e lixão podem ter uma ligação na medida em que é possível transformar o lixo em um brinquedo: com um isopor, diz ele, é possível fazer um brinquedo (um ratinho). Essa compreensão do uso da imaginação através de um ambiente tão violento para qualquer ser humano, sobretudo para crianças, remete ao texto *A criança, o brinquedo e a educação* (BENJAMIN, 2009).

Nesse texto, Walter Benjamin (2009, p. 58) sugere que o brinquedo e o brincar são veículos de libertação da criança na medida em que reinventam o próprio mundo a partir do lixo da história: “as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande”. Esse brinquedo criado a partir do lixo é uma maneira de a criança estar ligada à sua própria história, resignificando-a a partir do que a história criou de sua própria história. Já o menino que trabalha catando lixo concorda com o colega quando ele diz que o lixão é ruim e a imaginação é uma coisa boa. Por que ele concorda com isso? Porque a realidade que ele vive corrobora a leitura de que a imaginação não faz parte de um mundo onde ele procura garrafas, descansa, dorme um pouquinho para começar tudo novamente. Desse modo, segue relatando a sua rotina e como a sua vida vai seguindo entre as idas e vindas catando lixo nas ruas de Maceió/AL.

Embora o menino que trabalha com o pai tenha dito que a imaginação tem espaço nesse ambiente ao dizer que é possível brincar, a finalidade do trabalho catando lixo fala mais alto, por isso relata sua rotina. Para outras crianças parece ser mais simples conseguir imaginar possibilidades de o lixo também ser um espaço para o uso da imaginação. A conversa segue com as crianças dando novos exemplos de como, através do lixo, a imaginação pode ser possível:

Criança: — Eu acho que lixão com imaginação tem a ver porque a pessoa pode fazer coisas. A imaginação a gente pode fazer tudo. O lixão é outra coisa.

Criança: — Imaginação e lixão são iguais porque a gente pode fazer uma coisa boa e fazer um brinquedo.

Carla: — Quem pensa diferente da colega?

Criança: — Oh, A.! E se o lixo pode fazer brinquedo, ele pode fazer outra coisa?

Criança: — Pode. Faz cadeira, mesa, porta.

Criança: — Eu posso fazer um foguete. A pessoa pega corta o bico de uma garrafa e depois nós pega (sic) uma tampinha, cola ela pra dizer que é uma janela, a gente passa cola e faz.

Professora: — Tudo você pegou do lixão?

Criança: — É.

Carla: — A S. perguntou se a gente pode fazer outra coisa que não seja brinquedo do lixão. Aí o M. falou pra gente como podemos fazer um foguete com uma garrafa pet encontrada no lixão. Só que tem outra coisa que o M. disse que faz no lixão. O M. trabalha no lixão né, M.? O M. vai e pega umas garrafas pra vender pra um moço que vende água sanitária. Então, além de brincar, o M. também trabalha. Então, a tia ficou pensando aqui numa pergunta: será que trabalho, no caso de o M. faz é também uma brincadeira?

Criança: — É uma coisa muito séria.

Professora: — Trabalho é brincadeira, M.?

Criança: — Trabalho não é brincadeira, mas brincar é. Trabalhar é importante. Minha mãe faz assim, ela corta a galinha no meio e pede pra eu jogar no lixão o que não serve.

Professora: — Posso fazer uma pergunta? M. o que é mais importante: você trabalhar no lixão ou você estudar?

Criança: — **Estudar é mais importante. Os dois é importante porque estudar a gente aprende, e no lixão a gente aprende também a fazer a coisa certa. Um cara lá matou um cassaco e comeu. O meu primo matou um gatinho pequenininho. Ele disse pra minha avó...**

(...)

Carla: — A gente tem um colega que é muito próximo do lixão e pode nos ensinar muita coisa... semana que vem a gente continua.

(...)

Diante desse diálogo onde o lixo causou leituras diferentes, embora todas tenham observado que é um trabalho de que muitas pessoas dependem, no encontro seguinte, convidei as crianças para irem até o pátio da escola. Para esse momento, considerei melhor irmos até o pátio. Apresentei um vídeo de três minutos às crianças pelo notebook<sup>117</sup>, onde mostrava algumas crianças brincando descalças, outras sem camisa, no lugar que antes era o lixão da cidade. Depois pedi para que elas contassem qual foi a percepção que tiveram do que viram:

<sup>117</sup> “Crianças brincam no antigo lixão de Maceió” é legenda no canal de um jornal de grande circulação no estado de Alagoas: <https://www.youtube.com/watch?v=UGN-mef9jYQ>.

Figura 22: *O lixo ajuda a viver* Escola Paulo Freire, 2018.



Fonte: a própria autora.

Durante o vídeo, as crianças assistiram com calma, ouvindo tudo. Após vermos todo ele, pergunto:

Carla: — No que a gente viu nesse vídeo, alguém acha que as crianças estão brincando? Elas estão sorrindo, fazendo piruetas.

Crianças: — Não!

Criança: — A senhora reparou no vídeo que eles estão catando coisas pra vender e ganhar e dinheiro?

Professora: — E isso é brincadeira?

Criança: — Não. É trabalho.

Criança: — É um trabalho divertido?

Criança: — Mais ou menos.

Criança: — Parece ser divertido porque elas estão sorrindo.

Criança: — Tem um cara lá que ele cata copo. O “nego mia”. Meu tio tem uma besta e um cavalo. Ele sai bem de noite pra pegar coisas com o cavalo. Tem um dia que nós estava (sic) andando de carroça...

Carla: — Por que será que, para quem não trabalha no lixão, o lixo é só lixo, mas, pra quem trabalha no lixão, o lixo é muito mais que lixo?

Criança: — Eu sei, tia.

Criança: — O lixo é material.

Criança: — O lixo ajuda a viver.

Criança: — O lixo ajuda a gente.

Criança: — Do lixo a gente compra comida.

(...)

Criança: — Adulto é muito mais forte que as crianças.

Criança: — Porque criança é muito frágil, cansa mais rápido.

Criança: — Se criança trabalhar, o pai vai preso.

Carla: — Por quê?

Criança: — É crime.

Criança: — Trabalho infantil é crime!

Criança: — A senhora concorda que é ilegal?

Carla: — Concordo!

(...)

Carla: — Vamos formar duplas e pensar numa pergunta?

(...)

O lixo, um meio de sobrevivência de muita gente do povo em Maceió/AL, que tem sido intensificado durante a pandemia de covid-19, é lido de duas maneiras diferentes, especialmente quando envolve o trabalho de uma criança. Não é simples para elas definirem se o que as

crianças do vídeo fazem é uma brincadeira ou trabalho, uma vez que o vídeo mostra ser um lugar que não é adequado para crianças e porque a maioria das crianças que pensa esse vídeo mostra não depender do lixo para viver. Diante disso, sugiro às crianças que escrevam algumas perguntas em um papel para que possamos pensar com mais calma sobre o impasse a que chegamos. Devido ao fato de essas crianças serem muito pequenas, sugeri que poderiam construir uma pergunta em dupla para que se ajudassem<sup>118</sup>. Após um tempo, tivemos as seguintes perguntas:

Criança: — O lixão tem coisa nova?

Criança: — O lixão polui o mar?

Criança: — Quais materiais tem no lixão?

Criança: — Criança pode trabalhar no lixão?

Criança: — Se criança não pode trabalhar no lixão, então por que o M. trabalha?

Construídas essas perguntas, as crianças leram-nas para todos enquanto os demais iam pensando sobre elas. O diálogo seguiu através dessas perguntas, especialmente da última, da qual as crianças mais se ocuparam, já que foi a condição de trabalho de um dos colegas que originou a reflexão entre imaginação e trabalho, mostrando duas diferentes leituras, como dissemos: a do menino que catava lixo e considerava que crianças devem trabalhar, uma vez que ele próprio trabalhava, e as crianças que diziam que lugar de criança é na escola estudando e não trabalhando. Percebo o cansaço em decorrência da atividade, ou seja, pensar, ouvir, falar, assistir, o que demandou um esforço incomum às crianças. Além disso, o menino que originou essa reflexão passou a mostrar desconforto nesse momento da conversa, uma vez que a turma parecia não entender a sua defesa.<sup>119</sup> Com isso, concluímos esse momento, e a palavra lixão apareceu em outro encontro no meio de outras tantas palavras que já havíamos mencionado no “jogo dos contrários”, porém sem fazer referência ao trabalho que um colega realizava com o pai.

Partilhamos no quintal I alguns trechos de cartas que Paulo Freire escreveu à Nathercinha, uma menina de 9 anos, onde ele se reconhece menino. Em uma das cartas, ele diz que “[...] a gente nunca deixe de ser menino” (FREIRE, in: LACERDA, 2016, p. 51). A criança Nathercinha, vimos pelas cartas, era uma menina amada pela família, cuja estrutura lhe assegurava que o mundo adulto e precarizado não fosse uma realidade para ela. Diante desse contexto, nunca deixar de ser menino é quase inevitável.

<sup>118</sup> Assim que eu sugeri essa atividade, a professora me disse que alguns tinham dificuldades para escrever; algo que as crianças também apontaram. Então eu disse que quem sabia um pouco mais poderia ajudar na escrita de quem sabia menos.

<sup>119</sup> A nossa maior preocupação era não deixar as crianças, especialmente, as educadoras ou qualquer pessoa que viesse a participar de nossas práticas, com qualquer tipo de desconforto. Por essa razão, considerei que essa palavra poderia aparecer, mas de outra forma nas práticas seguintes.

A respeito do menino que catava lixo com o pai, será que é possível a ele “nunca deixar de ser menino”, uma vez que vive atravessado por dois tempos? Por outro lado, em outra carta, Paulo Freire escreve sobre a alegria que sente quando do seu contato com a natureza, com as flores que pareciam sorrir quando desabrochavam, tão comuns dentro da casa e no quintal quando era um menino cronológico. Através de sua cotidianidade, conta à menina que existem meninos que não sorriem como as flores, mas que é preciso manter a esperança: “Mais ainda – e isto é muito importante – vão deixar que tôdas as crianças possam rir. Porque hoje não são todas as crianças que podem rir” (FREIRE, in: LACERDA, 2016, p. 58).

Paulo Freire sonha com o dia em que todas as crianças possam sorrir e ter o direito de permanecerem meninos, meninas. Neste aspecto, que as desigualdades não constituíam o vocabulário das crianças de origem popular, e a leitura que fazem do seu mundo não seja tão dura: “*O lixo ajuda a viver*”, “*o lixo ajuda a gente*”, “*do lixo a gente compra comida*”.

#### 4.8.4 O quintal e a infância das crianças: escolas

Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz (FREIRE, 2005a, p. 15).

A relação da infância de Paulo Freire com o quintal de sua primeira casa em Recife/PE tornou-se para nós uma curiosidade que possibilitou ler e escrever no mundo das escolas maceioenses, lendo e escrevendo meninamente atravessados pelo quintal da escola que também foi escola para nós. Ou seja, o quintal da escola Prof. Paulo Freire, assim como a infância de meninos e meninas, mostrou-se ser um começo educativo que pôde provocar a imaginação e o gosto por perguntar. Nesse modo, inspirados nessa aproximação que Paulo Freire faz de sua infância com o quintal de sua casa, sua primeira escola, o quintal da escola Prof. Paulo Freire pareceu-nos convidativo para pensarmos com a infância de meninos e meninas do 5º ano.

No início desse quintal, indicamos que as práticas perguntadoras que construímos com as crianças estão revestidas de fragmentos da vida delas e do que fizemos no quintal dessa escola com a turma do 5º ano. Nele, na medida em que nos aproximamos de alguns fragmentos da vida das crianças reflexivamente e acolhendo a maneira de elas dizerem, buscamos aproximá-las da sua própria infância através do quintal da escola.

Os registros que seguem são reflexões de uma longa conversa sobre a necessidade que temos de explicar o mundo e, com isso, dizer sobre o nosso. Para isso, como lemos no início

desse quintal através das conversas com essa turma sobre o ato de perguntar, li para as crianças o livro infantil *Mania de explicação* (FALCÃO, 2013). Retomamos esse livro no sentido de exemplificar as práticas que fizemos no quintal da escola.

Nesse livro, existem leituras que contam a mania de uma menina que gostava de inventar uma explicação para cada coisa no mundo, de modo a simplificá-lo dentro da sua cabeça, porém de maneira incomum, uma vez que a imaginação é a ferramenta principal para que ela explique o mundo à sua volta, explicações as quais explicam, mas não explicam tudo, dado ser o mundo muito grande para caber em uma explicação. Sobre as intenções dessa menina, escreve a narradora da história: “[...] existem vários jeitos de entender o mundo. Ela tentava explicar de um jeito que ficasse bonito” (FALCÃO, 2013, p. 7).

Explicar exemplificando “o mundo dentro da cabeça” (ibidem, p. 4), segundo a menina, é como inventar um sentido para as coisas no mundo. Por exemplo, “[...] **certeza** é quando a ideia cansa de procurar e para” (FALCÃO, 2013, p. 30, negrito da autora). Dessa invenção de sentido a respeito dessa palavra ou da relação com ela, trata-se da suspensão da busca de alguma coisa. Desse sentido infantil, a certeza não é somente uma finalização ou uma conclusão a respeito de algo, porém um momento necessário para descansar o pensamento, por isso a certeza ser uma pausa, segundo a leitura dessa personagem. Devido a essa maneira incomum de ler e dar sentido às coisas, algumas pessoas que ouviam a menina inventar sentidos tinham a seguinte percepção dela: “[...] essa menina pensa que é filósofa. **Filósofo** é quem, em vez de ver televisão, prefere ficar pensando pensamentos” (ibidem, p. 9-10, negrito da autora).

Essa história foi uma maneira que eu encontrei, a partir do segundo semestre, de as crianças dizerem o seu mundo que, nas palavras da menina da história, é uma forma de explicar o mundo, simplificando-o. Após a leitura e as reflexões que tivemos, eu entreguei algumas tintas para as crianças e sugeri que cada uma escolhesse uma cor que, junto ao desenho, teríamos uma forma de cada uma explicar o mundo. A sugestão de usar somente uma cor se deu porque cada explicação dizia sobre um mundo particular, e isso evidenciaria que cada pessoa poderia explicar de um jeito, ainda que explicasse a partir do mesmo contexto. Após as pinturas, as crianças comentaram sobre sua leitura e sobre o que haviam pintado através dela:

Carla: — Lembrando que qualquer um de nós pode destacar qualquer coisa que os colegas disserem.

Criança: — Eu desenhei nesse desenho, depois a piscina, a praia com a minha cachorra.

Criança: — Eu fiz a lua, o sol e escrevi: a procura das respostas, explicação explica? Será que tem explicação pra tudo?

Carla: — Eu desenhei a praia, duas crianças. Esses traços são os meus pensamentos quando começaram. Foi assim que o pensamento veio. Quando eu olho pra o meu

desenho eu ainda me vejo nele. As crianças aqui é porque eu gosto muito delas brincando na praia. Pra mim é uma imagem muito bonita. Essa praia é aqui em Maceió. É essa praia aqui do quintal da escola. Sobre o que a J. disse eu acho que a gente tá procurando encontrar perguntas. Se as respostas forem começos para novas perguntas, aí eu acho que as respostas são legais.

Criança: — Eu desenhei uma árvore, coqueiros. **Eu lembrei da minha infância de quando eu brincava no quintal da minha vó.** Que eu gostava de subir nas árvores. Minha vó tocava fogo nas folhas. Eu corria pelo fogo e não sentia nada nos meus pés.

Crianças: — Domingo fui à praia com o meu tio.

(...)

A palavra “infância” foi a primeira vez que apareceu durante as nossas conversas. E ela foi mencionada porque estávamos pensando no quintal da escola. Dessa maneira, ao pensar em quintal ou em qualquer referência a ele, as crianças que vivem sua infância nesse tipo de ambiente ligam-no à infância e às brincadeiras que fazem ou faziam nele. Contudo, é curioso que quem fala é um menino que tem aproximadamente 10 ou 11 anos. E ele fala de sua infância como se ela já estivesse distante dele, isto é, como se as árvores que compõem o quintal da avó, onde costumava correr em cima do fogo, deixasse de fazer parte do menino que fala hoje.

A conversa segue como forma de explicar o próprio mundo assim:

Criança: — Eu fiz um pé de coqueiro, uma montanha, uma borboleta, uma árvore e eu embaixo de uma árvore. Eu fiz também uma grama porque eu gosto de ficar sentado, deitado na grama embaixo de uma árvore, tomando água de coco. E olhando a beleza da natureza.

Carla: — Eu me lembro que quando você tava fazendo o desenho você falou uma coisa que você faz, parecido com o que o colega falou sobre a **infância** dele. Isso é o que você faz agora?

Criança: — Onde eu morava. Eu gostava também de ver as borboletas que elas ficam tudo coisada nas flores. E eu também gostava de subir em cima das árvores.

Criança: — A. onde tu morava (sic) tinha muito coqueiro? Os que tem na praia ou do normal?

Criança: — Tinha dos dois.

Criança: — Lá tinha jacaré?

Criança: — Tinha no rio.

[uma das crianças sugeriu que fôssemos à praia juntos]

Criança 5: - Ia ser muito bom!

(...)

Abaixo seguem algumas pinturas criadas durante esses relatos:



Figura 23: A Infância e sua geografia Escola Prof. Paulo Freire, 2018.



Fonte: a própria autora

O menino que, ao pensar o seu mundo no quintal da escola, fez referência à sua infância morava na área rural de uma cidade do interior do estado de Alagoas e havia chegado recentemente a Maceió/AL, por isso os colegas ficaram curiosos para saber o que mais havia na natureza de onde ele vinha. Além de descrever a sua geografia, ele também contava que gostava de olhar as borboletas pousando nas flores e de subir nas árvores. Em outras palavras, era um menino que parecia viver em liberdade o seu tempo menino.

Após esse momento da conversa, eu busquei manter a luz que o menino havia lançado à infância durante a leitura do seu mundo:

Carla: — Vamos voltar aqui. O colega falou sobre **infância**. O colega falou uma palavra nova. Ele falou a palavra quintal. **E junto da palavra quintal, a palavra infância**. Qual a relação que a gente pode fazer com infância e quintal?

Criança: — Brincar?

Criança: — Jogar bola.

Carla: — Isso tem a ver com infância e quintal?

Criança: — Plantar.

Criança: — Diversão, alegria, tristeza.

Nesse momento em que as crianças relacionam infância e quintal às brincadeiras, ao plantio e também à tristeza, o professor da turma faz uma observação como se estivesse buscando pensar esses dois acontecimentos desde a perspectiva de sua vivência e da que ele observa dos seus alunos:

Professor: — **Quintal e infância**. A geração de vocês é mais apartamento. O espaço cada vez mais tá reduzido. Na minha geração, toda casa tinha quintal.

Criança: — Na minha também.

Professor: — O quintal implicava em espaço pra brincar, criar animal, ter pomar, fruteira. Hoje a gente não vê tanto. O quintal tá ligado a isso na minha infância: um espaço de lazer, de brincadeira, criar animal, árvore. É maravilhoso esse resgate: o quintal e a infância. Vocês ainda têm o privilégio de morar numa área que, mesmo

não tendo o seu, mas às vezes tem o quintal do vizinho. Mas quem mora no centro da cidade, na Ponta verde, eles praticamente desconhecem esse espaço. Como é prazeroso ter uma plantinha, fazer um balanço numa árvore.

Algumas crianças dessa turma moravam em apartamentos populares próximos à escola e outras moravam em casas que não possuíam quintais e natureza abundante como a colocada pelo menino que vinha do interior do estado, o que mostra que, na medida em a topografia da cidade vai mudando, as vivências da infância mudam junto. Em decorrência disso, observamos a razão da curiosidade da maioria dos colegas em conhecer a vivência do menino que havia chegado recentemente na turma.

A respeito das diferenças de contexto que constitui as vivências das infâncias, Paulo Freire (2015a) relembra as novas influências que sofreu quando sua família se mudou de Recife/PE para Jaboatão em 1932:

Foi sobretudo em função do rio Duas Unas, morando quase na sua margem, que meus irmãos e eu mudamos, não repentinamente, é claro, de psicologia, com o deslocamento de um *quintal* arborizado de centro urbano, para o novo contexto sociológico – de moradores de beira de rio [...] Saímos do quintal de uma casa para conviver com tudo o que isso implica, com a “estrada” de água de rio, recebendo o seu convite para essa “estrada” nos expor. Em breve, sobretudo, meu irmão Temístocles e eu viramos “exploradores” do “caminho” do rio (FREIRE, 2015a, p. 95, *itálico e aspas do autor*).

O que também o professor da turma relata, o qual fez parte de sua infância, é semelhante ao que Paulo Freire narra ao revisitar a sua infância no quintal da casa em Recife/PE. Nesse sentido, cada infância vivencia sua meninice através da sua geografia, da vida social e familiar que lhe atravessa:

Criança: — Eu não gosto de balanço. Eu sofri um acidente no balanço. [descreve como foi]  
 Criança: — No quintal da minha vó tem muita árvore, eu gosto de subir lá no topo. Na casa da minha vó tem muita planta.  
 Carla: — Se a gente considerar que o quintal é um pensamento, quais pensamentos teria? É uma pergunta que eu estou fazendo agora.  
 Criança: — Muitas coisas.  
 Carla: — Fala algumas.  
 (...)  
 Criança: — Plantar e colher.  
 Carla: — Aqui na brincadeira, nós perguntamos, respondemos, perguntamos... isso seria como plantar e colher no quintal?  
 Criança: — A gente planta pensamento e colhe.  
 (...)

Eu procurava, de vez em quando, trazer as crianças para a prática, ou seja, para o que fazíamos juntos quando nos encontrávamos para pensar. Nesse sentido, se a nossa brincadeira pensava pensamentos, também pensamos a vida procurando perguntar, responder, construir algo juntos. Diante das provocações feitas por todos, vemos que as crianças passam a se

exercitar no que chamamos de curiosidade menina, que é se colocar a pensar e a perguntar se expondo sem receios de que o pensamento não seja o melhor ou o mais bonito, cujo conteúdo foi o quintal e a infância:

Carla: — Quem pode inverter ou trazer elementos novos?

Carla: — O quintal que pensa, se planta pensamentos, colhe o quê?

Criança: — Colhe pensamentos.

Criança: — Plantar pensamentos e não colher respostas.

Criança: — Deixar a resposta pra outra pessoa.

Criança: — A gente planta resposta e colhe pergunta.

Criança: — Eu tenho uma pergunta, mas não tenho resposta.

Carla: — É você falando ou seria esse quintal?

Criança: — Um quintal que pensa em perguntas que não tem resposta?

Criança: — O quintal tem a resposta, mas não tem a pergunta.

Criança: — Eu ia dizer isso.

Carla: — Fala um pouco mais o que ele disse, então.

Criança: — Um quintal que não tem resposta, mas não faltam perguntas.

Criança: — A gente pode fazer uma pergunta pra natureza e ela pode não responder ou pode.

Criança: — No caldeirão do Huck, as pessoas tentam responder sem saber. Elas chutam as respostas.

Carla: — É isso que o quintal faz? Chutar sem saber?

(...)

Carla: — Mas no quintal que a gente tá pensando e que tem a ver com infância, ele chuta só por chutar porque precisa responder?

Criança: — Não.

Carla: — Eu acho que é outro jogo.

Criança: — E se o quintal estivesse perto do mar, o que os dois pensariam?

Criança: — Mas o quintal é perto do mar.

Criança: — O quintal é perto do mar. Qualquer quintal.

Carla: — Qualquer quintal é perto do mar?

Criança: — Ele pode repetir o que falou?

Criança: — E se o quintal estivesse perto do mar o que os dois pensariam?

Crianças: — Trocam ideias.

Crianças: — O quintal pode perguntar pra outros quintais sobre o que não sabe.

Criança: — E se o mar perguntasse pra outro mar?

Criança: — Mas agora a gente tá falando sobre quintal.

Carla: — Apareceriam outros quintais, depois outros mares.

Criança: — Só tem um mar só que ele é bem grande.

Criança: — Mas tem muitos rios.

(...)

Criança: — Não. Pode perguntar ao que tá longe também.

Criança: — O quintal pergunta?

Carla: — Pelo que dissemos, ele pergunta.

(...)

Carla: — A palavra infância, que foi o que deu início ao quintal... será que é a infância que faz o quintal perguntar? Será que a infância é um pensamento? Um quintal?

(...)

Carla: — A infância é o que faz com que o quintal e o mar perguntem? Sem a infância, é possível perguntar?

Criança: — Algumas vezes sim, algumas vezes não. Por exemplo, deve ter infância que pergunta e infância que não pergunta.

Criança: — A infância é a curiosidade e a imaginação das crianças?

Criança: — Será que na infância os homens falavam com o mar?

Criança: — O quintal lembra da infância?

Esse momento foi muito significativo porque as crianças puderam vivenciar o exercício de pensar perguntando, sobretudo. Responder é importante, temos observado, mas, quando construído juntamente ao ato de perguntar, tem outro sabor.

Dissemos que as crianças maiores tinham mais dificuldades para pensar coletivamente do que as crianças pequenas. Portanto, apoiá-las nesse exercício foi interessante porque elucidou que o quintal da escola e a infância podem gerar muitas reflexões sobre o que fazemos na escola e sobre práticas que podem ser construídas a partir dos recursos que a própria escola tem. Por outro lado, oportunizou que as crianças se aproximassem da própria infância através desse exercício, seja da infância que foi ou da infância que pode vir a ser. Abaixo, segue um registro desse diálogo:

Figura 24- O que a infância popular ensina e aprende quando pergunta através dos seus quintais, da sua geografia? Escola Prof. Paulo Freire, 2018.



Fonte: o professor dos alunos do 5º ano.

Essas narrativas revelam que perguntar com a infância de origem popular através dos seus quintais diz respeito a colocar atenção na vida dessas infâncias e lançar luz sobre alguns dos seus porquês e outros que podem nascer a partir deles. A vida menina ou os pequenos fragmentos dessa vida são o que Paulo Freire nomeia “concretude simbólica”. Em outras palavras, são os contextos das crianças, o “conteúdo” que deve inspirar a prática pedagógica.

Nesse quintal, a geografia das crianças, nas três escolas municipais em Maceió/AL, suscita duas dimensões do ato de perguntar como tentativa de entender e explicar o próprio quintal: que, quando pensamos, tendemos a procurar traduzir ou descrever para o interlocutor o que pensamos. Por outro lado, e o mais importante durante essa atividade, é a conexão com o entendimento de que nem toda explicação é a certeza ou a verdade do que é dito, porém uma maneira de dizer a partir da leitura do próprio contexto, a qual vimos que depende da conexão ou comunhão entre quem pensa e o que é pensado. E essa maneira de dizer diz um quintal e não

todos. Dessa reflexão, considera-se que o universal não pode ser o único parâmetro para pensar o particular, dado que a realidade de cada quintal (mundo) é diferente, embora se assemelhem em alguma medida.

A partir desse diálogo, sabíamos que o quintal da escola era um fragmento que nos ajudaria a continuar pensando com as crianças sobre o quintal da escola e a relação delas com ele. Foi a partir desse ponto de partida que sugeri que procurássemos palavras que estavam espalhadas pelo quintal da escola. As crianças não sabiam quais palavras eram, ou seja, não poderiam escolher qual palavra encontrar e, assim, poderiam encontrar qualquer fragmento. Doze palavras foram espalhadas pelo quintal, e as crianças precisariam encontrá-las para depois pensarmos sobre a experiência de procurá-las e como a palavra encontrada conversava com cada um. Essas palavras vieram de alguns encontros em que estivemos pensando o quintal no quintal da escola: mar, árvores, pensamentos, escola, infância, quintal da escola, cuidado, saberes, curiosidade, encontros e filosofia. Eis um registro dessa busca:

Figura 25: Procurando palavras geradoras no quintal da escola. Escola Prof. Paulo Freire



Fonte: a própria autora

O que diz Paulo Freire sobre ter sido alfabetizado com as palavras do seu mundo e, portanto, com fragmentos de sua infância, motivou as práticas com esses meninos e meninas. O quintal pareceu-nos um “conteúdo” que nos ajudaria a pensar o ato de perguntar e depois um espaço geográfico que é parte da vida menina de cada criança em contexto escolar. Em decorrência desse ponto de partida, vimos que um menino retoma a geografia do quintal de sua avó para falar de si mesmo e, através disso, a menção aos coqueiros que eram parte do quintal de sua avó revela a conexão do menino não somente com o quintal de sua avó e com ela, mas com a sua geografia.

A sua geografia, que é particular, mantém nele o sentimento de pertencimento, identidade e intimidade com o quintal onde sua infância brincava. O que nos lembra que, além

dos extensos plantios de canaviais, os coqueiros são árvores bastante comuns no estado de Alagoas, especialmente no litoral, os quais brotam a perder de vista. Dessa maneira, essa paisagem geográfica faz parte dos quintais de muitas moradas e, conseqüentemente, da infância de muitos/as filhos/as dessa terra, os quais guardam memórias afetivas e de dor também. É neste aspecto que “as touceiras das bananeiras, o cajueiro majestoso [...] os coqueiros, as mangueiras de diferentes espécies” (FREIRE, 2015a, p. 61) é, em outras palavras, a oportunidade de falar, ler e escrever através do concreto: “[...] a linguagem é o concreto e tem mesmo uma concretude simbólica enorme” (FREIRE; GUIMARÃES, 1982a, p. 31).

A menção à narrativa do menino que faço anteriormente compõe uma sugestão minha como atividade às crianças do 5º ano da escola Prof. Paulo Freire, onde o único recurso, para pensar o ato de pensar e o quintal como uma metáfora dessa ação, era a nossa presença no quintal da escola. Com essas crianças, notou-se que explicar o próprio quintal tem a ver com narrar ou contar algo desde a própria vivência com os fragmentos que lhe são próximos. As crianças foram explicando pequenos traços de sua geografia narrando particularidades que compunham o seu modo de vida através da sua relação com esses elementos naturais. Esse exercício, que teve um sentido dado ao ato de explicação do mundo que as crianças desenvolveram para dizer o próprio *quintal* no quintal da escola, demonstrou que, para essas infâncias, o mundo tem relação com o quintal delas que, por sua vez, mostra que ele é um espaço geográfico próprio.

Resgatamos essas narrativas a respeito do quintal e da infância, porque sinalizam que, quando dizemos que a nossa terra não é uma abstração, especialmente através do que escreve Paulo Freire (2001a) a respeito da sua, é para elucidar que realidade e curiosidade menina, ao longo das práticas que desenvolvemos nas escolas, não se opõem, especialmente quando dialogamos com crianças populares. E, desse modo, dialogar através do próprio quintal e da infância é pensar e perguntar recorrendo à narrativa de vidas meninas.

Qual é o sentido filosófico presente nessas narrativas? A humanidade só é porque se fez perguntando originalmente através da infância, seu primeiro vocabulário. O ato de perguntar e perguntar-se é condição para a formação radical de si mesmo dentro dos contextos. Logo, conectar-se com fragmentos oriundos de quintais de infâncias da classe popular é uma maneira de exercer, na escola pública, o direito de perguntar.

Os espaços precários das escolas públicas brasileiras dispõem, na maioria das vezes, de crianças e profissionais da educação abertos a vivenciar outras maneiras de viver o educativo. Em vista disso, é fundamental que ocupemos esses espaços olhando-os como iguais. Essa é

uma das condições dialógicas para que filosofias meninas e pedagogias meninas não sejam incomuns na escola pública, mas parte de sua constituição. É nesse sentido que a contribuição de Paulo Freire para a educação de crianças, devido, também, à forma como narra a sua própria infância junto aos meninos de origem popular, é um lembrete para que os/as educadores/as não abandonem a infância de meninos e meninas populares, que não nos abandonemos. Desse modo, preservar-se menino, menina radicaliza a leitura da palavra e do mundo em exercício, em processo dentro e fora da escola pública.

A infância de Paulo Freire e a infância dos meninos e meninas com quem encontramos nos lembram que não podemos desistir de pensar nós mesmos, porque já somos alfabetizados pelo nosso quintal e, portanto, o nosso quintal é parte da construção da nossa própria história. Em outras palavras, filosofia menina é um convite a não esquecermos dos nossos quintais enquanto exercemos, com as crianças, o direito de elas perguntarem. O exercício desse direito pedagógico gera perguntas fundamentais que não nos deixam parar de sonhar, uma vez que nos encoraja ao cultivo da curiosidade menina, à coragem da rebeldia e do nosso direito de ser no mundo, sem abrir mão de nossa origem, nossa primeira escola.

Figura 26- As pessoas fazem parte da natureza. Escola Prof. Paulo Freire.



Fonte: um menino do 5º ano da escola Prof. Paulo Freire.



## CONCLUSÃO: EXERCÍCIOS DE CURIOSIDADE MENINA

— Pra mim ainda falta muito pra eu ser filósofa. Porque pra mim nem sempre as perguntas têm respostas.

(Uma menina durante uma conversa por inspiração da história infantil “Mania de explicação” na escola Prof. Paulo Freire).

— Eu tive uma dúvida na pesca: eu pesco. Eu gosto de pescar, mas eu nunca tive a escolha de perguntar por que a pesca é boa.

(Um menino na escola Silvestre Péricles durante uma reflexão sobre a pesca).

Escrever uma tese é um caminho longo e desafiador, pavimentado pelas responsabilidades institucionais e sociais que vêm se juntamente com esse tipo de escrita. Em outro sentido, escrever uma tese, como se fosse o sonho da própria vida, e, portanto, “banhada” de mais exercícios de curiosidade menina do que filosofia analítica, tem sido uma maneira educadora para ocupar a escola pública alagoana com meninos, meninas e educadores/as, dado que a infância tem se tornado para mim um início e horizonte nas minhas reflexões educacionais, inauguradas a partir de 2009, tanto como professora de filosofia quanto educadora oriunda do Nordeste brasileiro. Por essa razão, eu concordo com a leitura feita por uma menina do 5º ano da escola Prof. Paulo Freire, durante uma prática, a qual diz faltar muito para que ela seja filósofa, pois entende que nem sempre as perguntas têm respostas e porque, em concordância com a prática que a levou a esse entendimento, não é simples o exercício de pensar.

Acrescentando ao que diz essa menina, penso que nem sempre o objetivo das perguntas seja percorrer respostas, embora as crianças com quem encontramos sejam formadas por uma organização pedagógica que educa pelas respostas e não pelas perguntas. Nesse sentido, elas nos mostraram que o tipo de prática que construímos colabora para que a construção dessa percepção, segundo a qual “*nem todas as perguntas têm respostas*”, seja um ato pedagógico significativo do ponto de vista da alfabetização de crianças populares, uma vez que faz o menino pescador pensar a respeito do seu gosto pela pesca.

A busca por vivenciar esse sonho, na escola de minha terra, iniciou em 2009, quando comecei a lecionar, em uma pequena escola privada na capital alagoana, com crianças do 2º ao 5º ano. De lá para cá, pensar, perguntar, conversar com crianças e, a partir disso, o interesse especialmente por pensar, perguntar e conversar com crianças da classe popular, considerando os seus contextos, tem me levado a vivenciar e compreender o ato de perguntar atravessado pelos contextos dessa infância e do fazer pedagógico de maneira engajada com vidas meninas.

Paulo Freire<sup>120</sup> não foi uma das inspirações do primeiro projeto desse estudo, mas logo se tornou no início do primeiro ano do doutorado, em decorrência da revisão da literatura e dos meus questionamentos a respeito do tipo de leitura que eu faria dos encontros com as crianças, diante da realidade destas interlocutoras, as quais sempre foram as crianças de escolas públicas de Maceió/AL. Nesse sentido, as condições geográficas e sociais das crianças, com as quais perguntaríamos na escola pública desse município, sempre foram uma questão fundamental para este estudo desde a elaboração do projeto inicial, por isso que a leitura que Paulo Freire faz da própria infância, da infância de meninos e meninas populares e da educação escolar dessa infância mostrou-se ser referência fundamental para a construção e reflexão das nossas práticas, dado que a localidade de realização das nossas práticas já tinha um valor educativo e afetivo muito grande para este estudo: “[...] a localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo (FREIRE, 1992, p. 85-86), diz o educador pernambucano, também sob influência da sua localidade.

Costumo dizer que o encontro com a infância de Paulo Freire foi um encontro não buscado no momento em que recorro aos textos do mestre pernambucano, no sentido de encontrar alguma contribuição à prática com crianças na escola pública de Maceió/AL, bem como devido à compatibilidade de nossa origem regional. No momento em que recorri ao educador Paulo Freire para pensar o contexto deste estudo, deparei-me com a leitura que faz da sua infância, a qual imediatamente se impôs, devido ao que eu buscava realizar com as crianças em escolas públicas de Maceió/AL, e me fez vislumbrar que essa infância e seu lugar de origem estavam conectadas e, nesse sentido, que era problemático o exercício do ato de perguntar com infâncias de origem popular, sem considerar o seu quintal de origem.

O pequeno texto, presente em *A importância do ato de ler* (FREIRE, 2005a), trazia consigo logo no início de suas palavras, de modo a preparar a apresentação dos relatos e reflexões das práticas construídas com jovens e adultos em São Tomé e Príncipe, a infância de Paulo Freire quase como uma necessidade epistemológica para a construção do ato de ler a palavra e o mundo com educadores/as que me pareceu uma maneira educadora menina, infantil e, por que não, revolucionária, para convidar educadores/as a perguntar com a infância, o seu vocabulário e suas vivências. Nas palavras do autor, a retomada de sua infância lhe é absolutamente necessária (FREIRE, 2005a, p. 12). É aí que Paulo Freire recorre a sua infância como se nos dissesse: “— Olha, minha gente, a infância pode nos ensinar a ler a palavra e o

---

<sup>120</sup> De uma perspectiva peculiar da filosofia e do ato de perguntar, os pensadores Heráclito e Friedrich Nietzsche foram os nossos primeiros referenciais para o trabalho com as crianças.

mundo dinamicamente, sem rupturas, não importando qual idade e em qual ciclo da educação educandos/as e educadores/as estejam.”. É nesse sentido que este texto funcionou como uma chave mestra para o estudo da prática e da reflexão dela e em torno da infância de meninos e meninas pertencentes a uma classe social e a um lugar específicos.

De posição singular e vocabulário próprio, Paulo Freire jamais foi desatento e, por esse motivo, o quintal I traz acenos a respeito das contribuições dele à educação de meninos e meninas de origem popular. Com isso, vivemos um pouquinho a experiência de ser educado pelo educador pernambucano em dois tempos. O tempo do menino no quintal da casa em Recife/PE, envolvido pelo amor do pai e da mãe, sendo alfabetizado através dos elementos naturais que eram parte de sua geografia e pela curiosidade menina que buscava entender a razão de ser dos fenômenos naturais, igualmente na escola, onde aprofundou a leitura da palavra e da escrita sem rupturas com o seu mundo menino. Por outro lado, também aprendemos com o “menino conectivo” que, embora homem, jamais deixara de ser menino, isto é, jamais abandonara sua curiosidade menina, suas origens e o sonho de construir uma sociedade onde meninos e meninas, mulheres e homens da classe popular tenham o direito de amar, de sonhar, de perguntar. Com o “menino conectivo”, o quintal I também quis se fazer menino ao ver Paulo Freire se conectando através de sua cotidianidade de exilado com uma menina de nove anos através de cartas. A conexão do “menino conectivo” com crianças, através dos registros que encontramos, é forte, alegre, curiosa e, talvez por isso, respeitando sempre o tempo menino. Paulo Freire não tinha pressa em antecipar o tempo quando estava dentro do tempo menino.

Dito isso, do nosso ponto de vista, a sua infância é um ponto de partida que não deve ser ignorado, uma vez que influencia toda a criticidade presente em sua obra. Essa leitura nos parece significativa, uma vez que a infância não é somente a que inaugura os primeiros pensamentos concretos, vivos, brincantes, autênticos do menino Paulo Freire, no entanto, permaneceu nos tempos e espaços que o educador ocupou, contribuindo para pensar e construir condições materiais e afetivas que respeitem os quintais de cada pessoa no processo de alfabetização ou formação.

No quintal II, dissemos que o NEFI tem sido, entre muitas coisas, uma escola. Por isso, nesse quintal, sentamo-nos no chão e ouvimos relatos de professoras que acolheram um projeto de extensão universitária desafiador do ponto de vista da diferença que operou sobre o seu fazer pedagógico em escolas públicas. São relatos que mostram a disposição e exposição das educadoras para vivenciar uma maneira diferente de viver o espaço escolar com crianças, seus alunos. E com esse entendimento do fazer pedagógico, são formadas pela própria prática, pois

se permitem ser aprendizes de seus alunos. Ademais, fizemos algumas perguntas a esse quintal em torno do que perguntamos quando perguntamos com crianças de origem popular. Por outro lado, com algumas ressalvas a respeito da proposta educadora de Paulo Freire para crianças de origem popular, especialmente sobre o “conteúdo” e a intenção que circulam nas práticas em termos de inspiração do ato de perguntar, observamos que as práticas, relatadas por essas professoras e pesquisadoras, aproximam-se do que Paulo Freire e Antonio Faundez (1985) nomeiam de pedagogia da pergunta, porque são práticas que se mostram curiosas e que buscam viver permanentemente o gosto por perguntar e estimular as crianças a perguntarem, dinâmica a qual é própria do ato pedagógico, dizem esses educadores. Eis a dimensão filosófica das práticas dessas professoras: perguntar e fazer perguntar permanentemente na escola pública.

O quintal III é o lugar onde apresentamos a nossa busca para chegar até as escolas e as crianças. Em outras palavras, trata-se de um quintal alagoano que compartilha o nosso desenho do contexto geográfico e social e as influências regionais que “banham” *filosofia menina*. Dessa maneira, traz a localização, o como e os porquês da realização desse estudo e o nosso interesse em construir “um jeito nosso” de fazer práticas perguntadoras com crianças em três escolas públicas da capital alagoana. É um quintal-árvore que faz sombra para receber o quintal seguinte: os meninos e meninas que, através de encontros dialogados, pensam alguns fragmentos dos seus contextos nas escolas. É um quintal que conta um pouco sobre a terra da gente, nosso chão, a matéria-prima desse estudo e, conseqüentemente, nossas marcas educacionais, geográficas e sociais que atravessam as palavras que formam o nosso vocabulário. Por fim, esse quintal é como um portal semelhante ao que levou o menino Raimundo Pelado, de Graciliano Ramos, até Tatipirun, cidade onde ele e outros meninos não precisam suspender suas origens e assim não ter receio de ser do jeitinho que é.

O quarto e último quintal é um lugar onde meninos, meninas e educadores/as alagoanos perguntam, conversam e comunicam e, no sentido freireano, dialogam. É sobretudo inspirado na maneira e no conteúdo que a infância de Paulo Freire foi alfabetizada, bem como na proposta de que, durante a educação escolar de crianças, a curiosidade menina fosse estimulada, tão fundamental ao ato de perguntar.

Diante disso, as nossas práticas não foram movidas apenas pela noção de consciência de classe ou da formação política das crianças e, portanto, pela curiosidade epistemológica. Anteriormente a nossa concordância com as leituras de Paulo Freire sobre a sua própria infância e a respeito da educação de crianças populares, tínhamos receio de que a infância popular fosse objetivada pela nossa prática ou que nossas práticas fossem um veículo de transferência sobre

algo para as crianças; em outras palavras, como se a nossa intenção fosse prepará-las para alguma coisa ou ensiná-las, por exemplo, a perguntar. O que buscávamos, com meninos e meninas nessas escolas, era iniciar um movimento educador, o qual, perguntando, provocasse a construção de exercícios permanentes de perguntas, considerando os fragmentos de quem pensa o pensado. É um quintal onde fomos sendo guiados pelos sentidos e as percepções das crianças, por isso ser *filosofia menina*, pois pergunta e responde desde uma outra epistemologia, a qual tem como ponto de partida palavras geradoras oriundas dos contextos delas, ou seja, trata-se da construção de um exercício do pensamento que se meniniza, porque não busca fugir do vocabulário de sua vida inaugural.

Para nós, o trabalho filosófico com crianças de origem popular é fundamental, não somente porque pensa na escola pública, mas procura pensar de modo que sejamos parte do pensado, nos reconhecamos no pensado. É um quintal onde o nosso fazer busca aprender a perguntar e a perguntar-se com crianças desde o seu lugar de origem. Dessa maneira, queríamos perguntar com as crianças em exercício, proporcionar condições pedagógicas perguntadoras, dentro das limitações desse estudo, de modo a estimulá-las à curiosidade menina e ao gosto por perguntar atravessadas por palavras ou fragmentos de sua vida menina.

O caminho percorrido, até chegar a essa escrita, teve muitas idas e vindas teóricas, incertezas, medos e muitas idas e vindas de bicicleta, entrando e saindo de muitas escolas públicas durante todo o ano 2018. É uma escrita que chegou à exaustão física e mental, mas esperançosa, porque essa tese é a realização do meu sonho mais pelejado: perguntar com crianças da escola pública do meu estado, buscando realizar algumas práticas que colocassem não somente a infância cronológica como interlocutora, mas alguns fragmentos que constituem a infância de meninos e meninas primeiro naquilo que ela é e, através da prática, o que ela pode ser, ou seja, que, através da prática, o ato de perguntar também seja um ponto de partida para educar crianças nas escolas públicas de Maceió/AL. Ademais, construir um texto que oportunizasse a educadores/as se perguntarem sobre a sua própria prática, a maneira como leem o mundo com as crianças e o que fazem para transformá-lo fazia parte desse sonho.

Analisando a importância de perguntar e perguntar-se como inerente à prática pedagógica e à atividade filosófica, observamos que, com Paulo Freire, ensinar a ler o mundo e as palavras perguntando, interrogando, pensando, respondendo, não diz respeito a ensinar *sobre*, quer dizer, a transferência de um conteúdo, mas *com* e através da realidade dos envolvidos. Perguntar, portanto, como tudo na pedagogia do oprimido, é um ato político.

É nesse ponto de vista que acreditamos que o que fizemos está mais para uma forma curiosa de viver o ato pedagógico e filosófico – através de fragmentos que provocaram ao ato de perguntar, indispensável ao exercício da *filosofia menina* – do que prescrever o que deve ou não ser feito com crianças de escolas públicas em áreas populares em relação a práticas que se pretendem filosóficas ou perguntadoras. É nesse sentido que o “jeito freireano”, que se impõe na necessária conexão das ideias com as ações, do ponto de vista formativo, estimulou a construção de nossas práticas que pensam através de alguns fragmentos da vida de crianças, enquanto um recurso fundamental do ato perguntar. As palavras, para esse educador, como veículo formativo, não devem ser anunciadas para enfeitar ou camuflar a vida concreta, mas para anunciar e denunciar, fazê-las reconhecidas e ferramentas de mudanças de condições autoritárias as quais tornam pessoas “menos”, como costumava dizer. Em vista disso, à medida que palavras contextualizadas são recursos para a construção de uma pedagogia da pergunta, devem ser vivenciadas em sua dimensão política, uma vez que o ato de educar e conhecer são sempre políticos, engajados: “[...] não é demais repetir aqui essa afirmação, ainda recusada por muita gente, apesar da obviedade, *a educação é um ato político*” (FREIRE, 2012, p. 87-88, itálicos do autor).

Mafra (2020, p. 35) aponta aspectos fundamentais que reforçam algumas razões da influência desse educador pernambucano para a educação brasileira e, no caso desse estudo, a educação de crianças alagoanas: “[...] essa atualidade de Paulo Freire de ligar-se, estabelecer vínculos profundos com pessoas, movimentos e temas de referência, que muitas vezes demoram a chegar na academia, expressava sempre uma preocupação com a realidade concreta em que vivia”. A atualidade de Paulo Freire, portanto, o que sua obra provoca em termos de reflexões críticas e esperançosas em torno da educação de crianças de origem popular e da vida presente, mais do que nunca, aponta-nos para um caminho meninamente perguntador, de luta e solidário, especialmente nesse momento de profunda violência de todo tipo que retira a nossa vontade de sonhar e lutar para realizar. Nas palavras de Kohan (2019, p. 31) sobre a força de Paulo Freire, pensamos ser necessário, especialmente em tempos sombrios, o “[...] exercício vivo e vital da natureza essencialmente dialógica de seu pensamento”.

Incompreendido pela elite brasileira, o que seria uma contradição se fosse diferente, uma vez que ela é contra a prática da pedagogia do oprimido, portanto, consciente de suas condições e libertadora, Paulo Freire construiu uma rede de reflexão e enfrentamento do ódio oriundo da classe conservadora de privilégios à custa do nada ou pouco de muitos. Favorável à

continuidade da desumanização do oprimido, a elite brasileira é paladina das profundas desigualdades do Brasil, ao passo que se alimenta delas.

A respeito da ideologia que constitui essa elite, na *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2005b), o educador é categórico no que diz respeito ao papel dessa elite e da necessária organização e engajamento para superá-la: “[...] para os opressores, o que vale é *ter mais* e cada vez *mais*, à custa, inclusive, do *ter menos* ou do nada ter dos oprimidos. *Ser*, para eles, é *ter* e *ter* como classe que tem” (FREIRE, 2005a, p. 51, itálicos do autor). Nessa acepção autoritária, uma vez que *ter* é condição para *ser*, o que essa elite não admite é que esta é uma condição necessária para todos/as e não apenas para alguns. Contudo, uma vez que ela não admite, como classe, a universalização dessa condição, segundo Paulo Freire (2005a), “[...] na busca egoísta do *ter* como classe que tem, se afogam na posse e já não são. Já não podem ser [...]” (ibidem, p. 51). Em decorrência disso, o egoísmo da elite está em pressupor que “[...] a humanização é apenas a sua. A dos outros, dos seus contrários, se apresenta como subversão” (ibidem, p. 51). No que diz respeito a essa consciência autoritária, temem as perguntas e, por isso, também condenam a pedagogia do oprimido, pois o que ela deseja “[...] com o silêncio imposto, em nome da ordem, é exatamente afogar a indagação” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 24-25).

Atento às desigualdades, todo trabalho construído por Paulo Freire foi no sentido de lançar luz a essa violência e construir condições educacionais com o povo, de modo a diminuir esse abismo tanto no nível intelectual quanto existencial. Tais ações deixam claro que Paulo Freire era um educador indignado, porque sabia da soberba dos ricos, da raiva deles pelos pobres, conseqüentemente, era conhecedor da desesperança destes devido à longa vivência de exploração. Porém, Paulo Freire era um educador esperançoso, porque sabia que, apesar da longa vivência de exploração e limitação da luta do povo, a esperança deste poderia nascer do engajamento na luta coletiva pela justa igualdade, e a educação crítica era para o pernambucano um dos fundamentos da origem dessa esperança.

Por essas razões, Paulo Freire (1996) jamais deixou dúvidas sobre de qual lado sempre esteve:

Não junto a minha voz à dos que, falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da “justa ira” dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas (FREIRE, 1996, p. 113-114, aspas do autor).

De posição política clara e problematizadora, como observamos, das condições dos oprimidos e das razões de sua opressão, Paulo Freire é uma esperança para os/as educadores/as brasileiros/as e foi uma esperança a que me apeguei, especialmente a partir do início da

pandemia de covid-19, que aprofundou as dificuldades já existentes devido ao projeto de morte que (des)governa o Brasil desde 2019, mas que já se avançava desde 2013 de maneira muito rápida.

Esse projeto deu condições para que escolas brasileiras, em especial as públicas, sem condições de garantir proteção à vida de crianças, jovens e profissionais da educação em decorrência da pandemia de covid-19, precisassem interromper e retornar presencialmente as atividades. Segundo o *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020* (p. 14), essa pandemia deixou 1,5 bilhão de crianças e jovens no mundo fora da escola. Como consequência desse cenário, no Brasil, obtivemos o aprofundamento das desigualdades e da garantia, por exemplo, de as crianças comerem, uma vez que a realidade social de muitas as obriga lerem a escola como um espaço não somente onde aprendem a ler e a escrever: “Ocorre que a pandemia, aliada ao vírus da desigualdade social, provavelmente provocará um tsunami na Educação, cujo impacto apenas poderá ser capturado pelas estatísticas disponíveis ao longo dos próximos anos.” Contudo, o recente corte no orçamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) pode impossibilitar que os/as brasileiros/as tenham, nos próximos anos, o mapa da barbárie que a falta de planejamento do governo federal provocou na vida dos/as brasileiros/as, especialmente na vida dos mais de 572 mil irmãos mortos até a finalização deste texto.

Nesse cenário terrível por que passamos, o qual tem tirado de crianças e educadores/as direitos constitucionais, inclusive o de sonhar com a possibilidade de práticas como as que trouxemos neste estudo, é fundamental não perder a esperança. Aprendi com Paulo Freire que o encontro com a infância oportuniza encontrarmo-nos permanentemente com as nossas raízes, as quais nos humanizam e nos movem na direção da reinvenção de práticas pedagógicas que perguntam e provocam a perguntar diante de estruturas que se forjam na repetição e na violência, as quais silenciam a curiosidade menina, impedindo os seus porquês.

Meninos e meninas das escolas públicas de Maceió/AL nos ensinaram que oportunizar perguntar, a respeito do que é parte da própria existência, mostra ser fundamental na formação das crianças da escola pública, pois devolve a elas o senso de entendimento sobre si mesmas e o meio onde vivem.

Que nos cuidemos, cuidemos dos nossos. Que não abandonemos as nossas infâncias, os nossos quintais, a nossa terra! Que sonhemos e lutemos para a construção de uma sociedade livre dos horrores que atravessam a vida de tantas crianças pelo Brasil. Lutemos por escolas públicas que sejam menina também!



## REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *Poesia e Prosa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 89-93.
- ARROYO, Miguel G. Prefácio. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *História do menino que lia o mundo*. São Paulo: Expressão popular, 2014. p. 7-9.
- BENJAMIN, Walter. *A criança, o brinquedo e a educação*. 2. ed. São Paulo: Duas cidades; editora 34, 2009.
- BERLE, Simone. *Infância como caminho de pesquisa: o Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI/PROPED/UERJ) e a educação filosófica de professoras e professores*. Rio de Janeiro: NEFI, 2018.
- BERTHOFF, Ann E. Prefácio. FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. 7. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b. p. 11-30.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *História do menino que lia o mundo*. São Paulo: Expressão Popular, 2014.
- BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. *Plano Nacional de Educação 2014-2024* [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125) “Atualizada em: 1/12/2014”. ISBN 978-85-402-0245-0.
- BRASIL. *Educação e qualificação profissional: 2014 / IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento*. – Rio de Janeiro: IBGE, 2017. 104 p. Acima do título: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Inclui bibliografia e glossário ISBN 978-85-240-4407-6.
- CAETANO, Selma. *Graciliano Ramos: biografia ilustrada*. Rio de Janeiro: Record, 2014.
- CALVINO, Ítalo. *As cidades invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CARVALHO, Magda Costa. *Filosofia para crianças: a (im)possibilidade de lhe chamar outras coisas*. Rio de Janeiro: NEFI, 2020 – (Coleção Ensaios; 4).
- CIRINO, Maria Reilta. *Filosofia com crianças: cenas de experiências em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina)*. Rio de Janeiro: NEFI, 2016.
- CUNHA, Edna O. *Suspensões e desvios da escrita: travessias da filosofia na escola pública*. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014.
- DOWBOR, Ladislau. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. 7. ed. São Paulo: Olho D’água, 2005c, p. 7-14.
- FALCÃO, Adriana. *Mania de explicação*. São Paulo: Richmond, 2013.

FASANO, Edson; SILVA, Marta Regina Paulo da. Crianças e infâncias em Paulo Freire. in: *Paulo Freire e a educação de crianças*. Organizado por Marta Regina Paulo da Silva e Jason Ferreira Mafra. São Paulo: BT Acadêmica, 2020, p. 57-82.

FERRARO, Giuseppe. *A escola dos sentimentos: da alfabetização das emoções à educação afetiva*. Rio de Janeiro: NEFI, 2018.

FERRARO, Giuseppe. Pensando, com outras vozes, os sentidos do filosofar - depoimentos. FIORI, Ernani Maria. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b, p. 7-22.

FOLHA. Jogos cotidianos e lições metafísicas. Disponível em: [http://almanaque.folha.uol.com.br/entrevista\\_filosofia\\_matthew\\_lipman.htm](http://almanaque.folha.uol.com.br/entrevista_filosofia_matthew_lipman.htm). Bando de dados da Folha de São Paulo, 1991.

FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). *Paulo Freire: uma história de vida*. Indaiatuba: Villa das Letras, 2006.

FREIRE, Ana Maria Araújo Freire. Da impossibilidade de existirmos sem os sonhos e sem a luta. in: *Paulo Freire Vive! Hoje, dez anos depois...* (Org.) Deputal Federal Ivan Valente (PSOL). Brasília, 2007.

FREIRE, Elza. Elza Freire, setembro de 1977. In: GADOTTI, Moacir; ABRÃO, Paulo. (orgs). *Paulo Freire, anistiado Político*. Organização Instituto Paulo Freire e Comissão de Anistia. Ministério da Justiça. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, Brasília, 2012. p. 64-71.

FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005a.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. Organização de Ana Maria Araújo Freire. 6. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2001a.

FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015a.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. Educação. O sonho possível. in: *O educador: vida e morte*. Escritos sobre uma espécie de perigo. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas a outros escritos* Organização e participação de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 5. ed. - São Paulo, Cortez, 2001b.
- FREIRE, Paulo. *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar*. 23. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. *Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho*. 14. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé de Príncipe*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Aprendendo com a própria história*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Dialogando com a própria história*. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Partir da infância: diálogos sobre educação*. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Sobre educação: diálogos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982a.
- FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. São Paulo: Paz e Terra, 2015b.
- FREIRE; Paulo; SHOR Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREITAS, Fábio Accardo de; ROSSETO, Edna Araújo Rodrigues. Paulo Freire e a infância no MST. in: *Paulo Freire e a educação de crianças*. Organizado por Marta Regina Paulo da Silva e Jason Ferreira Mafra. São Paulo: BT Acadêmica, 2020, p. 101-126.
- GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.
- GADOTTI, Moacir. *Convite à leitura de Paulo Freire*. 2. ed. Série: pensamento e ação no magistério. São Paulo: Scipione, 1991.

GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir; ABRÃO, Paulo. (orgs). *Paulo Freire, anistiado Político*. Organização Instituto Paulo Freire e Comissão de Anistia. Ministério da Justiça. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, Brasília, 2012.

GOMES, Vanise de Cássia de Araújo Dutra. *Dialogar, conversar e experienciar o filosofar na escola pública: encontros e desencontros*. Rio de Janeiro: NEFI, 2017.

GOMES, Vanise de Cássia de Araújo Dutra. *Filosofia com crianças na escola pública: possibilidade de experimentar, pensar e ser de outra(s) maneira(s)*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. – Rio de Janeiro, 2016. 108p.

IBGE. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores*, 2015.

KOHAN, Walter Omar. Conversas com John Dewey e Matthew Lipman. in: *Filosofia para Crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman*; (org.) Walter Omar Kohan, Ana MírianWensch. v. I – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 84-134.

KOHAN, Walter Omar. Conversas com John Dewey e Matthew Lipman. In: *Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman*. 3. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1988, p. 135-179.

KOHAN, Walter Omar. *El Maestro Inventor: Simón Rodrigues*. Ediciones del solar. Caracas, 2016.

KOHAN, Walter Omar. *Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

KOHAN, Walter Omar. *Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter Omar. *Infância. Entre educação e filosofia*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

KOHAN, Walter Omar. Paulo Freire e a (sua) infância educadora. in: *Paulo Freire e a educação de crianças*. Organizado por Marta Regina Paulo da Silva e Jason Ferreira Mafra. São Paulo: BT Acadêmica, 2020, 83-100.

KOHAN, Walter Omar. Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

KOHAN, Walter Omar; DURÁN, Maximiliano. *Simón Rodrigues, una filosofía latinoamericana*. Revista de educación popular y pedagogías críticas. Año 4. n. 11, 2016.

KOHAN, Walter Omar; OLARIETA, Fabiana. (orgs). In: *A escola pública aposta no pensamento*, Belo Horizonte Autêntica Editora, 2012, p. 181-200.

- KOHAN, Walter Omar; Palavras, passos e nomes para um projeto. In: *A escola pública aposta no pensamento*. Organizado por Walter Omar Kohan e Beatriz Fabiana Olarieta. Belo Horizonte Autêntica Editora, 2012, p. 13-49.
- KOHAN, Walter Omar; WUENSCH, Ana Mária (orgs.). *Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman*. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1988, p. 9-13.
- LACERDA, Nathercia. *A casa e o mundo lá fora: cartas de Paulo Freire para Nathercinha*. Rio de Janeiro: Zit, 2016.
- LARROSA, Jorge *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. 6. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- LÉO, Adelaide; SANTIAGO, José Ricardo. Percursos da filosofia com crianças na Escola Municipal Pedro Rodrigues do Carmo. KOHAN, Walter Omar; OLARIETA, Fabiana. (Orgs). in: *A escola pública aposta no pensamento*, Belo Horizonte Autêntica Editora, 2012. p. 95-115.
- LINS, Álvaro. Valôres e Mísérias das Vidas Sêcas. In: RAMOS, Graciliano. *Vidas Sêcas*. 30. ed. São Paulo: Martins, 1972. p. 9-40.
- LIPMAN, Matthew. *A Filosofia vai à Escola*. Tradução por Maria Elice de Brzezinski Prestes e Lúcia Maria Silva Kremer. São Paulo: Summus, 1990. (Novas buscas em educação, v. 39).
- LÓPEZ, Maximiliano Valério. *Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- MACEIÓ. *Plano Municipal de Educação – 2015-2015*.
- MACHADO, Roberto. *Zaratustra, tragédia nietzscheana*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- MAFRA, Jason Ferreira. O menino conectivo: a infância como ontologia do ser social em Paulo Freire. in: *Paulo Freire e a educação de crianças*. Organizado por Marta Regina Paulo da Silva e Jason Ferreira Mafra. São Paulo: BT Acadêmica, 2020, p. 29-56.
- MAFRA, Jason Ferreira. *Paulo Freire, um menino conectivo: conhecimento, valores e práxis do educador*. São Paulo: BT Acadêmica, 2016.
- MAGALHÃES, Daniel Alves. *A filosofia pragmatista na educação popular*. João Pessoa: UFPB, 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.
- MATOS, Junot Cornélio. Filosofando sobre o ensino de filosofia. In: *Filosofía com niños y adolescentes*, Ciudad de México, 2016. p. 63-76.
- MELLO, Thiago de. Canção para os fonemas da alegria. In: FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1974. p. 27-28.

MUIRHEAD, Margaret. *Mabel, a única*. Rio de Janeiro, 2013.

NIETZSCHE, W. Friedrich. *Assim falou Zaratustra*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das letras, 2011.

OLARIETA, Beatriz Fabiana. *Gestos de escrita: pesquisar a partir de uma experiência de filosofia na escola*. Rio de Janeiro: NEFI, 2017.

OLIVEIRA, Carolina Ferreira de. *Caminhar como modo de vida: da pesquisa à skholé*. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018.

PADILHA, Paulo Roberto. Por que nos inspiramos em Paulo Freire. GADOTTI, Moacir; ABRÃO, Paulo. (orgs). *Paulo Freire, anistiado Político*. Organização Instituto Paulo Freire e Comissão de Anistia. Ministério da Justiça. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, Brasília, 2012. p. 110-111.

PAULA, Ercília Maria Teixeira Angeli de; PELOSO; Franciele Clara. Paulo Freire e as crianças: Reflexões e olhares sobre a educação infantil. in: *Paulo Freire e a educação de crianças*. Organizado por Marta Regina Paulo da Silva e Jason Ferreira Mafra. 1. ed. São Paulo: BT Acadêmica, 2020, p. 127-149.

QUEIROZ, Raquel de. Prefácio. In: SUASSUNA, Ariano. *Romance d'A Pedra do Reino e o Príncipe do Sangue do Vai-e-Volta*. 13. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012. p. 15-17.

RAMOS, Clara. *Mestre Graciliano: confirmação humana de uma obra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

RAMOS, Graciliano. *A terra dos meninos pelados*. 9. ed. Rio de Janeiro: Galera Record, 2018.

RAMOS, Graciliano. *Infância*. 19. ed. Rio de Janeiro: Record, 1984a.

RAMOS, Graciliano. *Vidas Sêcas*. 30. ed. São Paulo: Martins, 1972.

RAMOS, Graciliano. *Viventes das Alagoas: quadros e costumes do Nordeste*. 14. ed. Rio, São Paulo: Record, 1984b.

RAMOS, Luiza. Meu Pai. In: CAETANO, Selma. *Graciliano Ramos: biografia ilustrada*. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014. p. 9-13.

RANCIÈRE, Jacques. *O Mestre Ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução: Lílían do Valle. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

REDIN, Euclides; STRECK, R. Danilo; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

RIBEIRO, Tiago Ribeiro. *Por uma alfabetização sem cartilha: narrativas e experiências compartilhadas no Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita da UNIRIO*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

RIBEIRO, Tiago Ribeiro. SKLIAR, Carlos. *Escolas, pandemia e conversação: notas sobre uma educação inútil*. Série-Estudos, Campo Grande, MS, v. 25. n.55. p.13-30, set./dez. 2020.

ROCHA, Idnelma Lima da. *O ensino fundamental de nove anos no estado de Alagoas: um estudo da efetivação da política de implantação a partir da experiência de Delmiro Gouveia – AL*. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal da Alagoas, Maceió, 2012.

RODRIGUEZ, Simón. *Inventamos ou erramos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SANTIAGO, José Ricardo Pereira. *Filosofia com crianças: dos saberes da infância à infância dos saberes*. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SANTOS, Ademar Ferreira dos. Prefácio. In: ALVEZ, Rubem. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. 5. ed. Campinas-São Paulo: Papirus, 2001c. p. 7-24.

SILVEIRA, Joel. *Na fogueira: memórias*. Rio de Janeiro: Mauad, 1988.

STANGHERLIM, Roberta; VERCELLI, Lígia Carvalho Abões. *Pedagogia dialógica para uma educação emancipadora na infância*. In: *Paulo Freire e a educação de crianças*. Organizado por Marta Regina Paulo da Silva e Jason Ferreira Mafra. São Paulo: BT Acadêmica, 2020, p. 221-240.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs). *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.


SUASSUNA, Ariano. *Romance d'A Pedra do Reino e o príncipe do sangue do vai-e-volta*. 13. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

WOZNIAK, Jason. *Exercícios para tornar o mundo estranho*. In: *A escola pública aposta no pensamento*. Organizado por Walter Omar Kohan e Beatriz Fabiana Olarieta. Belo Horizonte Autêntica Editora, 2012, p. 119-140.

WOZNIAK, Jason. *Exercícios para tornar o mundo estranho*. KOHAN, Walter Omar; OLARIETA, Fabiana. (Orgs). In: *A escola pública aposta no pensamento*, Belo Horizonte Autêntica Editora, 2012.

ZITKOSKI, Jaime José. *Paulo Freire & a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.


**APÊNDICE A - Autorização da Secretaria Municipal de Educação de Maceió/AL para o convite das escolas municipais**


  
 UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UERJ  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - ProPED

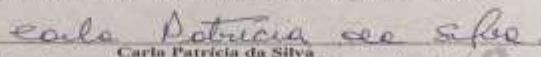
**Autorização para Mapeamento de Escolas Municipais**

Maceió, 30 de Maio 2018.

Eu Roberto Moura S. de Oliveira Junior, responsável por este setor, declaro que a doutoranda Carla Patrícia da Silva compareceu nesta Instituição e solicitou levantamento das escolas deste município. Mediante a isto, fui informado/a dos objetivos da pesquisa intitulada: **"O 'OUTRO CANTO DA DANÇA': uma filosofia com crianças (espíritos livres) que vem anunciar outro ritmo à dança do educativo no município de Maceió/AL"**. Concordo que a pesquisa apresenta expressiva relevância para a educação de crianças deste município. Declaro, também, que conheço a Resolução nº 466/Conselho Nacional de Saúde, de 12 de dezembro de 2012, que regulamenta as pesquisas envolvendo seres humanos.

  
 Assinatura do/a Responsável  
 (carimbo)

  
 Prof. Dr. Walter Omar Kohan  
 Orientador  
 Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação-ProPED-UERJ

  
 Carla Patrícia da Silva  
 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação-ProPED-UERJ



**APÊNDICE B - Levantamento das escolas públicas feito junto à Secretaria Municipal de Educação de Maceió/AL**



**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
COORDENADORIA GERAL DE ENSINO FUNDAMENTAL  
RELAÇÃO DAS ESCOLAS PARA APLICAÇÃO DE PESQUISA**


**DA DOUTORANDA CARLA PATRÍCIA DA SILVA**

<b>Nº</b>	<b>ESCOLAS</b> Bairro	<b>CONTATO COM:</b>	<b>DATA DA PESQUISA</b> Espaço para anotações da doutoranda.	<b>OBSERVAÇÃO</b>
01	<b>Almeida Leite</b> Ponta Grossa	<b>D.G. - Angélica - 98855-3878</b> <b>V.D. – Cinthia - 9.9118-0055 / 9.8874-3365</b> <b>Escola: 3315.4623</b>	Não conseguimos ir até essa escola, mas telefonamos.	Terminando ano letivo 2017.
02	<b>Audival Amélio</b> Sítio São Jorge	<b>D.G.– Sandra - 98810-0535</b> <b>V.D. – Eiane - 9.8816-5002 / 9.9689-6853</b> <b>Escola: 3375. 9310</b> <b>Profª. Edilene</b>	Fomos até a escola, o convite foi aceito e feitas atividades no primeiro semestre.	-----
03	<b>Claudinete Batista</b> Trapiche da Barra	<b>D. G. - Rita - 9.8724-8534 / 9.8827-7566</b> <b>V.D – Rosania - 9.8806-9515 / 9.9977-1815</b> <b>Escola: 3315-3032 - Val</b>	Não conseguimos ir até essa escola, mas telefonamos.	Escola em recesso. Volta em 02/04/2018.
04	<b>Deraldo Campos</b> Vergel	<b>D.G. - Márcia – 9.8833-5935</b> <b>V.D. – Josinete - 9.9983-6207 / 9.8877-4965</b>	Fomos até a escola, o convite foi aceito e feitas atividades no primeiro semestre	-----

		<b>Escola:</b> 3315-4631 – <b>Zilda</b>	e parte do segundo semestre.	
05	<b>João Sampaio</b> Conj. João Sampaio	<b>D.G. – Andreia</b> - 98835-9385 <b>VICE – Betânia</b> – 9.8875-3575 <b>Escola:</b> 3315-4643	Não conseguimos ir até essa escola, mas telefonamos.	Fazendo provas finais do ano letivo 2017. Entrará de férias em 23/03/2018.
06	<b>Lindolfo Collor</b> Dique Estrada	<b>D.G. – Adriana</b> - 98878-1659 <b>V.D. – Mércia</b> - 98819-3098 <b>Escola</b> - 3315-4615	Fomos até a escola, o convite foi feito, mas recusado.	-----
07	<b>Neide França</b> Saúde	<b>D.G. - Patricia</b> - 98883-1068 <b>V.D. – Evaldo</b> – 99123 - 5519 <b>Escola</b> – 3315-4686 / 3375.1271	Não conseguimos ir até essa escola, mas telefonamos.	<b>Em reforma.</b> Provavelmente voltará no início de abril.
08	<b>Nossa. Sra. Aparecida</b> Prado	<b>D.G. - M<sup>a</sup>. Cícera</b> 98881-1938 <b>V.D. – Lucilene</b> – 98748-9422 <b>Escola:</b> 3315-4705	Fomos até a escola, o convite foi aceito e as práticas seguiram até a conclusão do estudo.	-----
09	<b>Orlando Araújo</b> Ponta Verde	<b>D.G. - Alex Sandro</b> - 98802-0716 / 99914-8392 <b>V.D. - Agrinaldo</b> – 99921-4433 <b>Escola:</b> 3315-4680	Fomos até a escola, o convite foi feito, mas recusado.	-----
10	<b>Paulo Freire</b> Sítio São Jorge	<b>D.G. – Maria Sônia</b> - 98836-8090 <b>V.D. – Roseane</b> – 99107-6967	Fomos até a escola, o convite foi aceito e as práticas seguiram até a conclusão do estudo.	Escola de férias. Retornará em 04/04/2018.

		<b>Escola:</b> 3315-4744 – <b>Denise – A. Social</b>		
11	<b>Rui Palmeira</b> Vergel do Lago	<b>D.G. – Aparecida -</b> 98881-6663 <b>V.D. – Jivania -</b> 98856-0880 <b>Escola:</b> 3315-4699 <b>Coordenadoras:</b> Adriana 9.8815.2321 Dagmar:98811.3294	Fomos até a escola, o convite foi aceito e feitas atividades no primeiro semestre.	Escola de férias. Retornará em 23/03/2018.
12	<b>Silvestre Pércles</b> Pontal da Barra	<b>D.G. – Izaura -</b> 98819-7101 /9 .9665.2305 <b>V. D. – Alba Lúcia –</b> 98818-612 / 9.9127-2242 <b>Escola:</b> 3315-4624	Fomos até a escola, o convite foi aceito e as práticas seguiram até a conclusão do estudo.	-----
13	<b>Zumbi dos Palmares</b> Clima Bom _ Tabuleiro	<b>D.G. – Quiteria –</b> 9.8812-1989 <b>V.D. – Elenusa –</b> 9.8862-3900 <b>Escola:</b> 3315-4651	Fomos até a escola, o convite foi aceito, mas não tivemos como iniciar.	-----

## APÊNDICE C - Carta para a apresentação do estudo na Escola Municipal Silvestre Péricles

 **PREFEITURA DE  
MACEIÓ**  
EDUCAÇÃO

**DIRETORIA DE GESTÃO ESCOLAR  
COORDENADORIA GERAL DE ENSINO FUNDAMENTAL**

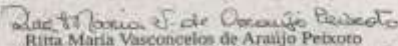
**CARTA DE APRESENTAÇÃO**

Sr(a) Diretor(a),  
Unidade Escolar: Escola Municipal Silvestre Péricles


Estamos encaminhando a pesquisadora Carla Patrícia da Silva, doutoranda em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, para desenvolver a pesquisa intitulada "O OUTRO CANTO DA DANÇA: Uma filosofia com crianças (espíritos Livres) que vem anunciar outro ritmo à dança do educativo no Município de Maceió/AL". Salientamos que a mesma já apresentou seu projeto na Diretoria de Gestão Educacional e Coordenadoria Geral de Ensino Fundamental, o qual foi aprovado e indicado para ser desenvolvido na Unidade de Ensino de sua gerência.

Solicitamos, portanto, a vossa Senhoria, a atenção necessária para o bom andamento do desenvolvimento da pesquisa em tela.

Atenciosamente,

  
Rita Maria Vasconcelos de Araújo Peixoto  
Coordenadoria Geral de Ensino Fundamental  
Portaria 546/2017  
Maceió, 15 de março de 2018.

**APÊNDICE D - Carta para a apresentação do estudo na Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida**

 **PREFEITURA DE  
MACEIÓ**  
EDUCAÇÃO

**DIRETORIA DE GESTÃO ESCOLAR  
COORDENADORIA GERAL DE ENSINO FUNDAMENTAL**


**CARTA DE APRESENTAÇÃO**

Sr(a), Diretor(a),  
Unidade Escolar: *Escola Muna. de Ensino Fundamental Nossa Senhora Aparecida*


Estamos encaminhando a pesquisadora Carla Patrícia da Silva, doutoranda em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, para desenvolver a pesquisa intitulada "O OUTRO CANTO DA DANÇA: Uma filosofia com crianças (espíritos Livres) que vem anunciar outro ritmo à dança do educativo no Município de Maceió/AL". Salientamos que a mesma já apresentou seu projeto na Diretoria de Gestão Educacional e Coordenadoria Geral de Ensino Fundamental, o qual foi aprovado e indicado para ser desenvolvido na Unidade de Ensino de sua gerência.

Solicitamos, portanto, a vossa Senhoria, a atenção necessária para o bom andamento do desenvolvimento da pesquisa em tela.

Atenciosamente,

  
Rita Maria Vasconcelos de Araújo Peixoto  
Coordenadoria Geral de Ensino Fundamental  
Portaria 546/2017  
Maceió, 15 de março de 2018.

## APÊNDICE E- Carta para a apresentação do estudo na Escola Municipal Prof. Paulo Freire

 **PREFEITURA DE  
MACEIÓ**  
EDUCAÇÃO

**DIRETORIA DE GESTÃO ESCOLAR  
COORDENADORIA GERAL DE ENSINO FUNDAMENTAL**

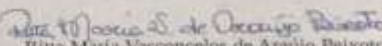
**CARTA DE APRESENTAÇÃO**

St(a). Diretor(a),  
Unidade Escolar: Rosiane F. Farias da Silva

Estamos encaminhando a pesquisadora Carla Patrícia da Silva, doutoranda em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, para desenvolver a pesquisa intitulada "O OUTRO CANTO DA DANÇA: Uma filosofia com crianças (espíritos Livres) que vem anunciar outro ritmo à dança do educativo no Município de Maceió/AL.". Salientamos que a mesma já apresentou seu projeto na Diretoria de Gestão Educacional e Coordenadoria Geral de Ensino Fundamental, o qual foi aprovado e indicado para ser desenvolvido na Unidade de Ensino de sua gerência.

Solicitamos, portanto, a vossa Senhoria, a atenção necessária para o bom andamento do desenvolvimento da pesquisa em tela.

Atenciosamente,

  
Rita Maria Vasconcelos de Araújo Peixoto  
Coordenadoria Geral de Ensino Fundamental  
Portaria 546/2017  
Maceió, 15 de março de 2018.

## APÊNDICE F - Autorização da Escola Municipal Silvestre Péricles



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UERJ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - ProPED

**Autorização Institucional da Escola Pública Municipal em Macció-AL.**

Macció, 22 de maio 2018.


Eu, Laura Heuerschmidt de Souza, responsável pela Escola H. Silvestre Péricles, declaro que fui informado/a dos objetivos da pesquisa intitulada: **"O 'OUTRO CANTO DA DANÇA': uma filosofia com crianças (espíritos livres) que vem anunciar outro ritmo à dança do educativo no município de Macció/AL"**, e concordo em autorizar a execução da mesma nesta Instituição de ensino. Caso necessário, poderemos revogar essa autorização a qualquer tempo, bem como se comprovadas atividades que causem prejuízo aos participantes (professores/as, estudantes, servidores/as ou comunidade) da pesquisa, inclusive no que se refere ao sigilo devido aos mesmos. Declaro, também, que conheço a Resolução nº 466/Conselho Nacional de Saúde, de 12 de dezembro de 2012, que regulamenta as pesquisas envolvendo seres humanos.

Laura Heuerschmidt de Souza  
Assinatura do/a Responsável  
Dir. (Câmbio)

Walter Omar Kohan  
Prof Dr. Walter Omar Kohan  
Orientador  
Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação-ProPED-UERJ

Carla Patrícia da Silva  
Carla Patrícia da Silva  
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação-ProPED-UERJ

## APÊNDICE G - Autorização da Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UERJ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - ProPED

**Autorização Institucional da Escola Pública Municipal em Maceió-AL**

Maceió, 26 de março 2018.

Eu, Maria Lívia Silva Rego, responsável pela Escola Municipal de Nossa Senhora Sa.ª Aparecida declaro que fui informado/a dos objetivos da pesquisa intitulada: **"O 'OUTRO CANTO DA DANÇA': uma filosofia com crianças (espíritos livres) que vem anunciar outro ritmo à dança do educativo no município de Maceió/AL"**, e concordo em autorizar a execução da mesma nesta Instituição de ensino. Caso necessário, poderemos revogar essa autorização a qualquer tempo, bem como se comprovadas atividades que causem prejuízo aos participantes (professores/as, estudantes, servidores/as ou comunidade) da pesquisa, inclusive no que se refere ao sigilo devido aos mesmos. Declaro, também, que conheço a Resolução nº 466/Conselho Nacional de Saúde, de 12 de dezembro de 2012, que regulamenta as pesquisas envolvendo seres humanos.

Maria Lívia Silva Rego  
Assinatura do/a Responsável  
(carimbo)


**Cicera Rego**  
Diretora  
Mat. 18905-7

**Prof Dr. Walter Omar Kohan**  
Orientador  
Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação-ProPED-UERJ

Carla Patrícia da Silva  
Carla Patrícia da Silva  
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação-ProPED-UERJ



## APÊNDICE H - Autorização da Escola Municipal Prof. Paulo Freire



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UERJ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - ProPED

**Autorização Institucional da Escola Pública Municipal em Maceió-AL**

Maceió, 09 de maio 2018.

Eu Roseane Francineza F. da Silva responsável pela Escola Municipal Professor Paulo Freire, declaro que fui informado/a dos objetivos da pesquisa intitulada: **"O 'OUTRO CANTO DA DANÇA': uma filosofia com crianças (espíritos livres) que vem anunciar outro ritmo à dança do educativo no município de Maceió/AL"**, e concordo em autorizar a execução da mesma nesta Instituição de ensino. Caso necessário, poderemos revogar essa autorização a qualquer tempo, bem como se comprovadas atividades que causem prejuízo aos participantes (professores/as, estudantes, servidores/as ou comunidade) da pesquisa, inclusive no que se refere ao sigilo devido aos mesmos. Declaro, também, que conheço a Resolução nº 466/Conselho Nacional de Saúde, de 12 de dezembro de 2012, que regulamenta as pesquisas envolvendo seres humanos.

Roseane F. Farias da Silva Assinatura do/a Responsável (carimbo)

Roseane F. Farias da Silva Vice-Diretora Mar. 23617-9

Prof. Dr. Walter Omar Kuhan  
Orientador  
Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação-ProPED-UERJ

Carla Patrícia da Silva  
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação-ProPED-UERJ

## APÊNDICE I - Carta-Convite à *filosofia com crianças*



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UERJ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – ProPED

Prezado(a) estudante,

Esta chamada trata-se de um convite muito especial para a participação como colaborador(a) da prática da pesquisa de doutorado intitulada **“O OUTRO CANTO DA DANÇA”**: **uma filosofia com crianças (espíritos livres)** que vem anunciar outro ritmo à dança do educativo no município de Maceió/AL em escolas municipais do estado de Alagoas. Nesta pesquisa, as reflexões a que este estudo convida, tem origem na escola e na filosofia. Nesse sentido, o estudo caminha para, além de dar visibilidade a esta proposta educativa, a saber, filosofia com crianças, inédita neste estado, colocar-se de perto para enxergar distante, como fazem os espíritos livres. Assim, sob a orientação do Prof. Walter Omar Kohan, Titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a parceria do Prof. Walter Matias Lima, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), a doutoranda Carla Patrícia da Silva estará apresentando a proposta e objetivos da sua pesquisa aos estudantes da Graduação dos cursos de Filosofia e Pedagogia desta universidade que tenham curiosidade nesta temática. Aos interessados, por favor, preencham um formulário que se encontra na secretaria do seu curso e entre em contato no seguinte e-mail e telefone: [carlaphilos@hotmail.com](mailto:carlaphilos@hotmail.com) e (82) 99660-5911.


Att,

Carla Patrícia da Silva – UERJ  
Doutoranda

Prof. Dr. Walter Omar Kohan - UERJ  
Orientador

Prof. Dr. Walter Matias Lima – UFAL  
Colaborador

APÊNDICE J - Formulário para estudantes voluntários/as

  
 UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UERJ  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - ProPED


Formulário do(a) estudante para a participação na pesquisa "O OUTRO CANTO DA DANÇA": *uma filosofia com crianças (espíritos livres) que vem anunciar outro ritmo à dança do educativo no município de Maceió/AL.*

Nome completo: <i>José Adilson Pereira Barbosa</i>	Idade: <i>28 anos</i>
Curso: <i>Psicologia</i>	Cidade: <i>Maceió - AL</i>
Período do Curso em que se encontra: <i>5º Período</i>	Transporte usado para chegar à Universidade: <i>Vou a pé mesmo</i>
Turno do seu curso: Matutino ( ) Vespertino ( ) Noturno ( <input checked="" type="checkbox"/> )	Turno que estuda: Matutino ( ) Vespertino ( ) Noturno ( <input checked="" type="checkbox"/> )
Atua na área? Sim ( <input checked="" type="checkbox"/> ) Não ( ) Se sim, quais dias e horários dedica a esta ocupação? <i>Está de segunda à sexta 7:30 às 13:30</i>	Porque escolheu este curso: <i>Para contribuir com a avaliação do ser humano.</i>
Qual é o interesse na temática filosofia com crianças? <i>gostar a refletir sobre o contexto da própria realidade.</i>	O que lhe provocou nesta chamada? <i>reflexão acerca da vida da criança</i>


Por favor, qualquer dúvida, entre em contato pelos seguintes meios: [carlaphiloso@hotmail.com](mailto:carlaphiloso@hotmail.com) e (82) 99660-5911

Carla Patrícia da Silva - UERJ  
 Discente

Prof. Dr. Walter Omar Kohan - UERJ  
 Orientador



Prof. Dr. Walter Múcio Lima - UFAL  
 Colaborador



*José Adilson Pereira Barbosa.*

## APÊNDICE K - Termo de assentimento de participação das crianças



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UERJ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - ProPED

### TERMO DE ASSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS

Pesquisadores responsáveis: **Prof. Dr. Walter Omar Kohan** / Doutoranda **Carla Patrícia da Silva**

Este é um convite muito especial para seu/sua filho/a participar voluntariamente do estudo **“O OUTRO CANTO DA DANÇA”**: *uma filosofia com crianças (espíritos livres) que vem anunciar outro ritmo à dança do educativo no município de Maceió/AL*. Por favor, leia com atenção as informações abaixo antes de dar seu consentimento para o/a seu/sua filho/a participar ou não do estudo. Qualquer dúvida sobre o estudo ou sobre este documento, pergunte diretamente aos pesquisadores Prof Dr. Walter Omar Kohan e à Doutoranda Carla Patrícia da Silva.

#### OBJETIVO E BENEFÍCIOS DO ESTUDO

##### 7.1 Objetivos gerais

1. Experienciar um filosofar com crianças do Ensino Fundamental em escolas públicas municipais na cidade de Maceió/AL;
2. Possibilitar ao Município de Maceió/AL e ao estado de Alagoas, a oportunidade de exercitar uma prática filosófica com crianças na escola pública;
3. Produzir um texto rigoroso e fundamentado sobre o filosofar com crianças a partir da experiência praticada e dos estudos dos autores axiais para esta pesquisa.

##### 7.2 Objetivos específicos

4. Levantar literatura sobre as problemáticas pesquisadas: filosofia com crianças na escola pública;
5. Levantar literatura na perspectiva do espírito livre nas obras intermediárias de Nietzsche e da relação educativa que há nela;
6. Problematizar o que é filosofia e o que é filosofar com as crianças em Alagoas;
7. Trabalhar a concepção dos termos *para* e *com*, no que diz respeito à aproximação da filosofia com as crianças;
8. Buscar precisar filosoficamente na obra de Nietzsche a concepção de *espírito livre* em contraposição à uma concepção de *espírito pesado*;
9. Caracterizar a construção da concepção de verdade em torno da filosofia predominante de modo específico às relações entre filosofia, infância e educação;
10. Problematizar textos selecionados para trabalhar com as crianças;
11. Buscar aproximar um pensar livre, portanto, problematizador nas atividades propostas;
12. Estimular as crianças a explorar as ideias com as outras das quais não concordam;
13. Contribuir para que as crianças se sintam provocadas em desdobrarem o que dizem;
14. Trabalhar para que os sentidos dados as questões colocadas não sejam particularizadoras;
15. Fomentar a temática no estado de Alagoas.

Os benefícios quanto à participação de seu/sua filho/a nesta pesquisa é que a prática da filosofia com crianças, pode permitir descobrir que há muitas outras maneiras de pensar e dialogar com crianças na escola. Assim, terem a oportunidade de dialogar, pensar, inventar como brincar.

#### PROCEDIMENTOS

Serão feitas com seu/sua filho/a, no ambiente escolar, observações, conversas, diálogos, gravações e fotografias das atividades, a princípio, no período de abril a agosto de 2018, retornando em novembro até fevereiro de 2019. Todos esses procedimentos serão sempre realizados na presença de um funcionário da escola.

#### DESPESAS/ RESSARCIMENTO DE DESPESAS DO VOLUNTÁRIO

Não haverá custo para que seu/seu filho/a participe de nenhum momento desta pesquisa, pois ela ocorrerá nos períodos de atividades escolares, sem acarretar nenhum prejuízo didático ao mesmo.

#### PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA

A participação de seu filho/a neste estudo é voluntária e ele terá plena liberdade para desistir do estudo a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer prejuízo para ele.

#### GARANTIA DE SIGILO E PRIVACIDADE

As informações relacionadas ao estudo (áudios, imagens, textos escritos pelas crianças) são confidenciais e apenas serão divulgadas em relatórios ou publicações acadêmicas, com a finalidade de fomentar a prática das atividades realizadas seja no estado de Alagoas ou fora dele. Os pesquisadores garantem que, em hipótese alguma, a imagem do seu/sua filho/a será usada com outra finalidade. O nome da criança não será divulgado.

#### **ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS**

Você e seu filho(a) podem fazer todas as perguntas que julgar necessárias durante e após o estudo.

Diante do exposto acima eu, \_\_\_\_\_, declaro que fui esclarecido/a sobre os objetivos, procedimentos e benefícios do presente estudo. Autorizo a participação livre e espontânea de meu filho(a) \_\_\_\_\_ para o estudo em questão.

Declaro também não possuir nenhum grau de dependência profissional ou educacional com os pesquisadores envolvidos nesse projeto (ou seja, os pesquisadores desse projeto não podem me prejudicar de modo algum no trabalho ou nos estudos), não me sentindo pressionado de nenhum modo a participar dessa pesquisa.

Maceió, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

\_\_\_\_\_  
Responsável RG \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Pesquisador RG \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Pesquisador RG \_\_\_\_\_

Contato dos pesquisadores:

[carlaphilos@hotmail.com](mailto:carlaphilos@hotmail.com) 82 99660-5911

[wokohan@gmail.com](mailto:wokohan@gmail.com)

## APÊNDICE L - Fragmentos no quintal da escola Prof. Paulo Freire





