

## (Já) não escutamos nas escolas? Ensinamentos de povos originários para (re) pensar a escuta de pessoas de pouca idade<sup>1</sup>

Magda Costa Carvalho<sup>2</sup>

Walter Omar Kohan<sup>3</sup>

Tiago Almeida<sup>4</sup>

### Resumo:

Este texto começa com o conceito de escuta como prática política em instituições educativas, partindo de algumas experiências acústicas em contextos escolares e questionando a normalização de comportamentos permitidos e proibidos nessas instituições a pessoas de pouca idade. Com recurso ao pensamento de diferentes filósofos e filósofas da escuta, como sejam Barthes e Havas, Nancy, Cavarero e Fiumara, afirmamos uma perspetiva crítica de conceitos como vigilância, ordem e sanção, ensaiando uma escuta construtora de intersubjetividade e de mundo. A leitura de uma experiência com os maya-tojolabales, povo indígena do México, mostra um modo distinto de relação com a língua que nunca é só falada, pois comporta um gesto duplo de falar e escutar. Por fim, propomos a escuta como acontecimento, seguindo o rasto de Deleuze, enquanto potencial imanente dentro de uma confluência de forças, para perguntarmos por uma forma pedagógica de viver (n)a educação que tome as vozes materiais das pessoas-de-pouca-idade como algo que efetivamente se escuta.

---

<sup>1</sup> Texto originalmente publicado em C. Tomás, T. Almeida, D. Lino (Orgs.), (2024). *Entrelaçamentos sobre a educação em creche: Perspetivas, olhares e desafios* (pp. 97-112). Lisboa, Portugal: APEI: Associação de Profissionais de Educação de Infância.

<sup>2</sup> NICA-UAc: Núcleo Interdisciplinar da Criança e do Adolescente, Universidade dos Açores/ Instituto de Filosofia da Universidade do Porto – FIL/00502; email: magda.ep.teixeira@uac.pt; orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8539-5061>

<sup>3</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro; email: wokohan@gmail.com; orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-2263-9732>

<sup>4</sup> Escola Superior de Educação de Lisboa, Portugal; Centro de Investigação em Educação, ISPA – Instituto Universitário; email: tiagoa@esebx.ipl.pt; orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-3557-0623>

### Quem (não) grita na escola?

Há algum tempo, passávamos com uma amiga pelos corredores de uma escola básica em hora de recreio matinal e, no meio da algazarra habitual de vozes indistintas, uma situação captou a nossa atenção: um grupo de pessoas de muito pouca idade (talvez tivessem entre 5 e 6 anos) descia, em duas filas, uma escada e deslocava-se na nossa direção. Vinham com a comum alegria das pessoas que se movem em conjunto num lugar que lhes é querido. Pareciam dirigir-se apressadamente para o exterior do edifício. Talvez tivessem acabado uma atividade letiva e estivessem já na antecipação da liberdade das brincadeiras que a parte exterior da escola lhes reservava.

O grupo movia-se em direção a nós, as crianças caminhavam duas a duas, enfileiradas e de mãos dadas. Recordando agora o momento, parece-nos que aquelas pessoas poderiam constituir uma criatura singular feita de muitos corpos pequenos e travessos. Eram como um grande corpo movente e irrequieto, uma onda com muitas pernas e muitos braços, com cachecóis e sapatos coloridos, com muitos risos e esgares. Um corpo com muitas cabeças agitadas que pareciam rodar em todas as direções. Uma criatura com muitas bocas que abriam e fechavam e de onde saíam sons em diferentes volumes e modulações. Alguns sons eram sussurrados, outros gritados. No meio do rebuliço sonoro que são os corredores das escolas em horas de recreio, destacava-se aquele corpo coletivo de pessoas de pouca idade sonoramente felizes e apressadas. A criatura era acompanhada por duas pessoas de mais idade: uma que se movia ao lado das pessoas de pouca idade (e que parecia ter que correr para conseguir acompanhá-las e mantê-las enfileiradas) e outra que as seguia atrás (talvez já não conseguisse acompanhar o ritmo da criatura). Enquanto passavam por nós, a pessoa de mais idade que acompanhava as pessoas de pouca idade gritou. Elevou a sua voz acima dos muitos decibéis que já preenchiam o espaço sonoro daquele corredor e, virando a cabeça para as pessoas de pouca idade, gritou mais alto do que elas. O que disse a sua voz foi, para nós, indistinto. Ressoou apenas nos nossos ouvidos o registo acústico do seu grito. Parecia um grito de comando. Parecia que a voz da pessoa de mais idade queria que a criatura com muitos braços e muitas pernas não fizesse tanto barulho, queria que seguisse silenciosa e menos agitada. Apesar do volume das muitas vozes e sons do corredor naquela hora, foi o grito daquela voz de mais idade que atravessou os nossos corpos enquanto nos cruzávamos com a criatura movente. E logo nos perguntamos, sussurrando: *mas porque é que se grita tanto nas escolas?*

A cena durou pouquíssimos segundos, mas ecoou por vários dias na nossa memória. A cena e a pergunta ressoaram até esta escrita: porque é que se grita tanto nas escolas? Porque é que gritamos tanto com as pessoas de pouca idade? De que são feitos os espaços

acústicos que habitamos com essas pessoas? O que dizem esses espaços sobre o que pode ser uma escola, sobre o que pode ser uma escuta?

Naquele dia seguimos o nosso caminho (dirigimo-nos para uma sala onde outro grupo de pessoas de pouca idade nos esperava para uma atividade de filosofia) a pensar naquelas perguntas: será que, por os corpos das pessoas de pouca idade estarem mais perto do chão, as pessoas de mais idade pressupõem que o som se poderá perder entre a emissão da voz nas suas gargantas e a sua receção no pavilhão auricular dos receptores? Será que as pessoas de mais idade associam o volume das suas vozes à obediência com que esperam que os seus comandos sejam recebidos? Será que não suportam a convivência com ruídos e barulhos que estão fora do seu controle? Porque será que teimam em ter vozes mais fortes do que todas as outras? Será que a idade é um critério de exclusão para certas audácias acústicas?

Uma semana depois regressamos à mesma escola e ao mesmo corredor. Chegamos mais tarde e, por isso, já quase não havia pessoas dentro do edifício. Percorremos o mesmo corredor, mas agora apenas ao som dos nossos próprios passos. Ao longe, vindas de uma porta aberta para o recreio, vozes indistintas de pessoas de pouca idade pareciam uma música de fundo. Ao fazermos o mesmo trajeto, a nossa atenção prendeu-se nas imagens, fotografias e palavras coladas nas paredes do corredor: entre trabalhos feitos por pessoas de pouca idade, vários desenhos, mensagens referentes a efemérides passadas e fios coloridos, havia uma imagem recorrente e que se repetia muitas vezes ao longo das paredes. Era o desenho de um sinal de trânsito, um sinal de proibição que interditava um comportamento específico naqueles corredores: não se podia gritar. Sorrimos, recordando a cena da semana anterior.

A imagem do sinal era simples: dentro de um círculo vermelho estava desenhada uma pessoa a gritar e, por cima do desenho desse corpo gritante, uma linha vermelha atravessava o círculo em diagonal. É proibido. O que chamou a nossa atenção foi a aparência física da pessoa desenhada dentro do sinal de proibição, a aparência do corpo gritante, porque se tratava de uma pessoa de pouca idade. *É proibido gritar nos corredores desta escola*, dizia aquele sinal. Mas, atrás dessa mensagem, a imagem da proibição parecia carregar outras ideias. E as perguntas voltaram a assolar-nos: será que só as pessoas de pouca idade estão proibidas de gritar naquele espaço? Ou estará implícito no sinal que apenas as pessoas de pouca idade gritam naquele espaço, logo que são apenas elas as destinatárias da proibição? O que aconteceria se, no meio daquelas imagens, alguém colocasse um outro sinal de proibido gritar, mas agora com o desenho de um corpo de uma pessoa de mais idade dentro do círculo vermelho entrecortado pela linha vermelha de interdição?

Seguimos novamente para a sala onde pessoas de pouca idade nos esperavam para pensarmos juntos sobre perguntas. Durante todo o percurso fomos acompanhadas por muitas perguntas: que relações mantemos com as diferentes vozes que habitam as escolas? Como escutamos essas vozes? É possível que escutemos algumas vozes como gritos e outras não, ainda que sejam proferidas com o mesmo volume? É possível que haja distintos tipos de gritos, uns que são permitidos e outros que são proibidos? O que são as escolas de um ponto de vista acústico? O que são, do ponto de vista acústico, as instituições que albergam intergeracionalidade? Que relação existe entre a idade de quem profere sons e a existência de permissões/proibições sonoras? No que respeita à corporalidade das vozes, que critérios existem para as diferenças entre o que é permitido e o que é proibido? E que normatividades fundam esses critérios? É possível que algumas gargantas tenham mais legitimidade para o grito do que outras? Ou não terá tanto a ver com as características dos corpos de onde saem esses gritos, mas com os corpos que os recebem? Terá a ver com a receção das vozes? Dependerá de quem as ouve? Ou, antes, de quem as escuta? Alguém escuta alguém na escola?

### Escutar a escuta

Num pequeno texto sobre “A Escuta”, escrito em 1976 por Roland Havas e Roland Barthes, encontramos algumas pistas que talvez nos possam ajudar a pensar estas inquietações. “*Ouvir* é um fenómeno fisiológico; *escutar* é um ato psicológico.” (Barthes, 1982, p. 217), escrevem os autores. De um lado, temos um fenómeno (algo que acontece); do outro, um ato (algo que nos implica). De um lado, um conjunto de condições físicas e de mecanismos acústicos que permitem um exercício fisiológico. Do outro, a complexidade de um ouvido que, mais do que sons, capta índices, traduz códigos à procura de sentidos que cifram e decifram a realidade. Havas e Barthes falam de diferentes tipos de escuta, pensando como a escuta foi apropriada ao longo dos séculos pela cultura ocidental, desde as antigas instituições religiosas até à psicanálise contemporânea.

De todas as formas de escutar elencadas pelos dois filósofos franceses, a mais complexa é aquela que não visa signos ou sons com sentidos determinados, mas que instaura um outro tipo de relação com *o que* ouvimos e, sobretudo, com *quem* escutamos. Nesta escuta, dizem os autores, o objeto não é o conteúdo da mensagem dita, mas precisamente o outro que fala e tudo aquilo que emerge no espaço aberto entre uma voz que diz e um ouvido que escuta. É um movimento criativo que inaugura um registo de intersubjetividade, que instaura relações entre a materialidade das vozes – com os seus “grãos” – e a corporalidade dos ouvidos – com as suas liberdades. Aqui “a escuta apodera-se”, escrevem. Barthes e Havas parecem desafiar as próprias regras da gramática: a

escuta apodera-se. Ponto final. Tornam intransitivo o verbo, querendo talvez dizer que se o foco não se coloca no conteúdo das emissões daquele que fala, tampouco está naquilo que o receptor decifra. Está, simplesmente, no ato de escutar.

Esta escuta intersubjetivante, em que a escuta *se apodera*, transmuta o “escuto”, abre um certo intervalo entre o que a voz imprime na acústica partilhada entre falante e escutante (os registos físicos da sonoridade que saem de uma garganta) e o que o discurso expressa na mensagem (os diferentes componentes dos ecos e das ressonâncias do que se disse). É o intervalo do não-dito, a abertura ao implícito, ao tácito, ao indireto, ao polissêmico. Já não se trata da escuta à maneira de um crente, de um discípulo ou de um paciente (Barthes, Havas, 1982, p. 228), não se trata de uma escuta orientada e regida por uma intencionalidade inaugural.

Tomamos aqui a liberdade hermenêutica de, a partir das ideias dos dois autores, construir uma nomenclatura que nos ajude a repensar o lugar dos gritos na acústica das instituições escolares. Em vez de uma **escuta vigilância** – que procura preparar-nos para agir face ao exterior; ou de uma **escuta mistério** – que nos permite descodificar os sentidos que a realidade ou as divindades esconderam de nós; ou até de uma **escuta sonda sancionatória** – que visa a confissão dos erros, Barthes e Havas propõem de uma escuta outra, na qual construímos mundo através de relações acústicas com os outros ou a partir dessas próprias relações. Já não a escuta como intencionalidade, já não uma escuta única, unidirecionada, mas uma escuta criativa, criadora, uma escuta “que fala”, que livremente se move, que não se deixa determinar por nenhum desígnio ou lei exteriores ao seu próprio exercício, uma escuta que se preocupa em produzir novos significados, novas significâncias, novas formas de nos relacionarmos com quem fala e com o mundo que partilhamos com todas as outras vozes.

Talvez, nas escolas, se ouça muito e se escute menos, talvez mal se reconheça nos fenómenos fisiológicos algo mais do que aquilo a que os antigos espaços de escuta nos reduziram: crentes, discípulos ou pacientes. Como seria instaurar nas salas de aula, nas salas de pré-escolar, nas salas de creche, nos corredores das nossas escolas, uma relação sonora com as pessoas de pouca idade que as desencoraje de serem *crentes*, *discípulos* ou *pacientes*? Talvez pudéssemos ainda acrescentar: que as desencoraje de serem *soldados*? O que teriam em comum estes diferentes modos de subjetivação?

Para pensarmos nestas últimas perguntas, voltamos a fazer ecoar na escrita as vozes dos nossos autores: *Ouvir é um fenómeno fisiológico; escutar é um ato psicológico*. Cuidar para que as pessoas de pouca idade escutem e sejam escutadas fora das modalidades da escuta vigilância, da escuta mistério ou da escuta sonda sancionatória, talvez exija formas de relação acústica que acolham a liberdade e a polissemia, que estejam abertas ao novo

e ao imprevisível, que sejam capazes de se surpreender, que construam mundo. Formas de escuta que não entendam os outros como pessoas que acreditam facilmente em tudo o que ouvem, que apenas recebam instruções, que sejam passivas face às ações alheias, que se limitem a militar e a seguir ordens.

O que exigiria, então, das pessoas de mais idade este escutar que acolhe a polissemia, o implícito, o inaudito, o imprevisível? Para isso nos desafia outro filósofo da escuta, Jean-Luc Nancy, quando alerta para os riscos da escuta de pessoas de pouca idade:

‘Estar à escuta’ constitui hoje uma expressão cativa de um registro de afetação filantrópica na qual a condescendência ressoa junto à boa intenção, com frequência numa tonalidade piedosa. Como, por exemplo, nas expressões fixadas “estar à escuta dos jovens, do bairro, do mundo”, etc. Quero aqui, entretanto, escutá-la em outros registros, em tonalidades outras, e, antes de tudo, em uma tonalidade ontológica: o que é um ser entregue à escuta, formado por ela ou nela, escutando com todo o seu ser? (p. 161)

E também Nancy percorre, nas suas reflexões, registros de apropriação da escuta como potente aparelho de vigilância e controle: as escutas da espionagem militar, as escutas da confissão religiosa, as escutas dos segredos políticos. Poderosos e perturbadores mecanismos que fecham a porta às ressonâncias, à liberdade dos sentidos, ao ecoar do reenvio entre sons e sentidos. Estar à escuta – como o condenado rei de Italo Calvino (1986) – é estar à espreita de um sujeito, do “si” que dele ressoa e ao qual a sua voz reenvia. Não no sentido visual de espreitar alguma coisa que já aí está, mas de um reenvio à ressonância que constitui esse mesmo “si”, de acordo com a experiência espaço-temporal da sonoridade. Quando nos relacionamos com os outros através da escuta, não se trata de entender o registro acústico como um palco onde eles se mostram, como se já fossem sempre unidades anteriores antes desse exercício de escuta. Trata-se, antes, de escutar a própria escuta. De a deixar falar. Novamente, foge-se a uma escuta única refém da intencionalidade soberana daquele que fala e da capacidade de decifração daquele que escuta. Nem vigilância, nem mistério, nem sonda sancionatória, nem ordem. Pelo contrário, a sonoridade corporal torna-se o próprio *locus* onde quem fala e quem escuta se tomam, eles próprios, sujeitos. E, diremos nós, numa sala de pré-escolar, numa sala de creche, nos corredores das nossas escolas, estas sonoridades corporais são com certeza muito mais do que vozes oralmente articuladas. Os corpos fazem-se escutar de muitas formas e quanto menos idades têm mais potência criativa nas escutas a que nos convidam.

Da mesma forma, o exercício de escuta para que parecem convidar-nos estes autores – Barthes, Havas, Nancy – pode estender-se para lá da tradicional dinâmica unidirecionada de uma pessoa que fala e de outra pessoa que escuta, cada uma falando

por sua vez. Sandra Richter e Dulcimarta Lino, também pensando Nancy em contextos da educação infantil, reforçam que se trata de ir além da defesa de uma “escuta ativa” e propõem algo bem mais interessante: a importância da experiência partilhada de, pessoas de pouca idade e pessoas de mais idade, “se entregarem à potência de estar à escuta” (Richter; Lino, 2019, p. 3). Trata-se, assim, menos de uma habilidade ou capacidade que seria necessário ensinar e aprender, e mais de uma disponibilidade à qual podemos estar atentos. Deixar que a escuta se apodere. Escutá-la.

### Uma etiqueta acústica ou o esquecimento da infância?

Voltemos às escolas, à sua acústica, às permissões e proibições, aos processos de subjetivação, de *alumização* (Roseiro; Gonçalves; Rodrigues, 2019, p. 6) pelos quais pessoas de mais idade investem muitos recursos para transformar pessoas de pouca idade em seres humanos que se saibam comportar acusticamente dentro de salas de aulas, de refeitórios, de corredores e pátios de escolas. Que aprendam toda a etiqueta acústica dos espaços escolares.

Neste contexto, Roseiro, Gonçalves e Rodrigues (2019) chamam a atenção sobre a afinação a que são expostas as escutas dentro das escolas: um exercício de ortopedia acústica baseada na sequência sonora coordenada, harmônica e modulada. E o mais curioso, dizem estes autores, é que já não se trata nas nossas escolas de um silenciamento das vozes das pessoas de pouca idade perante um modelo pedagógico da voz-única do professor. Agora o adestramento das vozes é mais insidioso e complexo: permite-se que as vozes se façam ouvir, autorizam-se as gargantas a emitirem sons nos inúmeros mecanismos que as escolas criaram para que as pessoas de pouca idade (supostamente) façam ouvir as suas vozes (assembleias, associações de estudantes, pedagogias ativas, ...). Mas atua-se precisamente no delinear cuidadoso e no executar minucioso das regras de criação desses espaços de escuta, controlando-se o próprio exercício da escuta: nas escolas há preferências de escuta, faz-se uma triagem clara entre o que é som e o que constitui barulho, entre as vozes que se acolhem e aquelas que se sancionam, entre as vocalizações apropriadas e as que requerem corretivos, entre os gritos permitidos e os gritos sancionados, entre os corpos que podem fazer com as suas vozes o que entendem e aqueles a quem muito pouco é permitido. E, acrescentamos, escolhe-se cuidadosamente os desenhos dos corpos que se colocam dentro dos sinais de proibição nos corredores das nossas escolas.

Um dos critérios de adestramento e afinação da escuta nas instituições escolares parece residir no modelo de pensamento ou de racionalidade vigente: a da discursividade, da oralidade, da argumentação, do exercício confrontativo entre aquele que diz e aquele

que escuta, entre aquele que quer persuadir e o outro que resiste (como pode) às investidas dialógicas da comunicação verbal. Aliás, nas salas de aula, seja de educação infantil, de creche ou outras, o modelo de relação privilegiada entre pessoas de pouca idade e pessoas de mais idade raramente é o da escuta: entende-se que quem se cala, ou simplesmente não encontra espaço para se fazer ouvir, é porque não sabe dizer (bem), (ainda) não está apto a articular, não conhece aquilo sobre que se fala, não sabe pensar, não tem interesse, não tem legitimidade para dizer, não está atento. Não isto, não aquilo. “Não” como ausência do que seria expectável na etiqueta acústica dos espaços escolares. Pura lacuna. Falha. Incompletude. Raramente quem se cala é acolhido como aquele que pretende instaurar uma relação diferente com o que é dito (e raramente aquele que se cala é a pessoa de mais idade!). Poucas vezes partimos do pressuposto de que o silêncio numa sala de educação de infância possa ser mais do que uma falha por parte das pessoas de pouca idade, que possa ser uma opção, que seja a marca da instauração de uma relação de aprofundamento do pensamento, de prolongamento da experiência, de constituição de si, e não o rasto de uma pura inabilidade.

A filósofa italiana Gemma Fiumara (1990) escreveu muito sobre concepções ocidentais contemporâneas que colocaram como critério de fala, e de escuta, a racionalidade oral de vozes articuladas e assertivas. Fiumara rema contra esta corrente e propõe recuperar um outro lado do *logos* inaugural do pensamento: não apenas na leitura tradicional de “discurso” dito, mas também *legein* no sentido de *colocar (to lay)* ou *deixar-estar-junto-perante (letting-lie-together-before)*. Fiumara propõe uma filosofia da escuta como uma atitude cognitiva e afetiva que possa complementar a tradicional verbalização logocêntrica com o acolhimento do que se escuta. Um acolhimento que celebre a experiência partilhada do espaço acústico, longe da lógica da dominação e da aceitação passivas. Longe dos modos de escuta vigilância, mistério ou sonda sancionatória. Longe dos modelos do crente, do discípulo, do paciente ou do soldado.

Outro critério de adestramento acústico nas instituições escolares pode ter a ver com processos políticos que atravessam a filosofia e a cultura ocidentais desde a sua aurora. Uma outra filósofa italiana vem em nosso auxílio para ajudar a pensar os corredores das nossas escolas, as salas de aula que habitamos. Adriana Cavarero afirma que desde os seus começos, a metafísica ocidental separou os discursos dos sujeitos que os proferem, privilegiando os sentidos mentais universais das palavras em detrimento das materialidades acústicas que as constituem (Cavarero, 2005, p. 9). A dimensão fonética do pensamento foi completamente posta de lado em função da sua dimensão semântica, despersonalizando-se (silenciando-se) os espaços de fala e de escuta. Só que, lembra-nos Adriana Cavarero, a voz é, antes de tudo, som, fonia,

modulação acústica, singularidade. Sabemo-lo desde cedo, uma vez que muito antes de dizermos palavras já fazemos variadíssimos usos das nossas vozes. Que o digam as acústicas das salas de educação de pessoas de pouca idade e, sobretudo, de creche. Com o movimento de esquecimento da dimensão acústica de um corpo que se expressa, perde-se a singularidade da expressão do pensamento desse mesmo corpo (cada voz tem um grão próprio) e logo também a sua dimensão relacional (com a perda da sonoridade também se perde a necessidade da escuta pelo outro e, até, a instauração das experiências de escuta partilhada). E se o pensamento apenas se preocupa com a sua articulação verbal, tudo o que fica fora desse exercício é resto, escombros, resíduo, aterro condenado à dissonância sancionada. Nesses escombros estarão certamente os recreios e os corredores das escolas, territórios considerados sem interesse para a vida política das instituições, jurisdição adultista absoluta e onde se atribui às falas aí produzidas um estranhamento que não se enquadra no esquema de tradução das pessoas de mais idade que se esqueceram, ou já não habitam um *tempo da infância* (Kohan, 2013).

#### **Ensinamentos maya-tojolabales: uma infância da escuta?**

Para recordar essa escuta da infância e talvez entender o desapego à escuta que atravessa as instituições escolares, talvez seja necessário recuar um pouco e ir até outros lugares, viajando para além dos nossos hábitos de gritar, de falar em voz alta, especialmente perante pessoas de *uma certa idade*. Quem sabe se olhar para outros mundos nos possa ajudar a entender algum substrato das práticas de adestramento acústico nas nossas instituições escolares? Por outras palavras, por que a escuta como atividade cognitiva, para dizê-lo com Gemma Fiumara, é uma prática tão escassa entre nós? Talvez essa pergunta seja demasiado complexa e considerá-la adequadamente exigiria um estudo que esta escrita não está em condições de empreender. Mesmo assim, quem sabe possamos apontar algumas notas que nos ajudem a dar as primeiras pegadas de um caminho a ser percorrido.

Nas culturas escolares a fala predomina sobre a escuta. Na escola, somos ensinados, de entre muitas outras coisas, a falar, a argumentar, a convencer, a dizer, a pronunciar, a persuadir, a responder... mas não somos incentivados a escutar. Seria interessante estudar como esse nível de escuta se dá nos diversos níveis de ensino, já desde as salas de creche e jardim de infância. A nossa hipótese, aqui colocada apenas como uma hipótese (quem sabe?) descabelada, é que o nível de escuta é decrescente: quanto mais ascendemos nos níveis de ensino, supomos, menos se escuta nos espaços escolares. Por quê?

Algumas perguntas merecem uma resposta direta e categórica, não para fechar a inquietação que a pergunta carrega, mas para abrir novos caminhos de investigação.

Diremos, então, que não escutamos – ou deixamos de escutar se alguma vez o fizemos – porque não somos ensinados ou sequer incentivados a escutar; ou, talvez melhor, porque somos ensinadas a *desescutar*, a deixar de dar qualquer importância ao ato de escutar que, certamente, devia ser importante no início da vida para podermos sobreviver e andar por ela. Afirmamos que não somos ensinados a escutar não apenas porque não existe nas escolas uma matéria ou conteúdo curricular que contemple a escuta, mas porque de facto a escuta não se pratica em qualquer conteúdo curricular. Contamos com a indulgência leitora perante as nossas afirmações pretensiosas, mas percebe-se o sentido: partindo das acústicas escolares e das suas perplexidades, estamos tentando pintar um quadro geral e não traçar uma descrição exata e acabada em todos os seus detalhes. Certamente há espaços escolares excepcionais e talvez a Música possa ser uma disciplina de exceção, mas é justamente uma escuta muito particular e específica que a Música afirma e, quiçá por isso mesmo, não seja fácil transladar essa escuta para o campo da palavra.

Tirando essa e outras honrosas exceções, de facto, escuta-se muito pouco nas nossas escolas. Pelo menos nos sentidos em que Barthes, Havas, Nancy, Fiumara e Cavarero apontam: para lá da vigilância, da ordem, do mistério ou da sanção. Escuta-se pouco no sentido de construir mundo através das nossas relações acústicas. Não apenas as pessoas de pouca idade não escutam as pessoas de mais idade, mas estas certamente não escutam aquelas; muitas vezes, as pessoas de mais idade nem se escutam entre si e, em consequência, as pessoas de pouca idade acabam aprendendo a desimportância de escutar. Como é que alguém vai valorizar o que não lhe é ensinado e nem sequer praticado à sua volta?

### **Línguas que (não) escutam**

O problema é muito antigo. Os filósofos gregos escreveram tratados sobre a lógica e a retórica, mas não escreveram nada sobre a escuta. Escreveram sobre o olho, glorificaram-no acima de qualquer outro órgão perceptivo, iniciando uma leitura que se estenderia até à filosofia contemporânea: a nobreza da visão entre todos os outros sentidos (Jonas, 2004). Já Aristóteles tentava justificá-lo por ser o sentido que nos proporciona mais conhecimentos e torna evidente muitas peculiaridades das coisas (*Metafísica*, 980a). Também Platão dava predominância à vista: a própria construção linguística do que para ele eram as realidades supremas (as chamadas Ideias) era etimologicamente derivada do verbo “ver” e da raiz indo-europeia “id” com esse mesmo significado. Mas nem todos os filósofos gregos privilegiam a visão sobre os outros sentidos. Sócrates, por exemplo, parece ter dado predominância justamente à escuta; em diversos diálogos de Platão, como *Apologia de Sócrates*, *Críton*, *Banquete* e *Fedro*, uma voz demoníaca traz um saber que

ele precisa escutar. Contudo, não só a sua figura parece excepcional, como a voz desse *daimon* tem menos da corporalidade sonora que a referida nesta escrita. Desde os gregos, o domínio da visão sobre os outros sentidos aparece até na linguagem doada pela filosofia em termos como “teoria”, “cosmovisão”, “ponto de vista”, “visionário”, e tantos outros.

Dessa tradição nutriram-se as nossas instituições escolares e, nesse sentido, não parece surpreendente o lugar secundário e desimportante que a escuta ocupa nelas. A tradição dominante ocidental que se estuda e pratica nas escolas ignora a escuta, mas parece que, nas Américas, há muito tempo que em algumas culturas a escuta ocupa um outro lugar, principal. É o que nos ensina um livro, *Aprender a escutar. Enseñanzas mayas tojolabales*, escrito por um padre alemão, Carlos Lenkersdorf (2008), que algumas décadas atrás se sentiu seduzido a aprender com os tojolabais a sua língua e mais algumas outras coisas que chamaram poderosamente a sua atenção. Lenkersdorf passou a viver nesta cultura, a conhecê-la cada vez mais e também a escrevê-la.

No livro, Lenkersdorf mostra que, nas línguas românicas, temos uma palavra para dizer linguagem, que deriva de “língua” e que, interessantemente, é justamente a palavra de um órgão conectado com a boca e, por tanto, com a fala. Assim, falamos em língua portuguesa, língua espanhola, língua italiana, língua francesa, etc. Já em tojolabal, língua falada no sudeste do México, existem duas palavras para língua: de um lado, temos *k’umal*, que significa a palavra falada e, por outro lado, temos *ab ‘al*, que se refere à palavra escutada. Ou seja, quando dizemos “língua” em tojolabal, podemos recorrer a duas palavras, uma que remete à palavra falada e outra que aponta para a palavra escutada. Nas línguas românicas, derivadas do Latim, não temos essa possibilidade: a “língua” parece referir-se apenas a algo que se fala. É como se pudéssemos dizer: “língua-falada alemã” e “língua-escutada alemã”. Segundo Lenkersdorf, essa ausência da escuta na linguagem da língua é o princípio, a matriz originária, pela qual privilegiamos a fala em nossas formas de habitar o mundo e desconsideramos a escuta. Existe, nessa ausência de referência ao escutar uma língua quando nos referimos a ela, uma clara mostra de como negligenciamos o escutar: como se, na experiência linguística, só importasse falar e a palavra e a língua escutadas desempenhassem um papel bastante secundário nas línguas dominantes, conclui Lenkersdorf (2008, p. 59).

Um dado que mostra o valor da escuta entre os tojolabais é que a mesma palavra que nomeia a sua língua nomeia também o seu povo. De facto, isso é bastante comum entre nós: alemães, portugueses, espanhóis, italianos, muitos povos europeus chamam-se como chamam à sua língua. Contudo, o singular é que os tojolabais teriam duas opções para nomear seu povo e optaram por chamar-se a si mesmos pela língua escutada e não pela língua falada: *tojol-abal*, significando *tojol* “reto, verdadeiro, que realiza a sua vocação” e

*ab-al* “língua escutada”. Assim, *tojolabal*, como nome de um povo, seria o povo de escuta verdadeira, ou, então, um povo que realiza sua vocação quando escuta. Diríamos: um povo com mais vocação para escutar do que para falar. Um povo que nos ajuda a regressar às experiências acústicas nas nossas escolas.

#### **A escuta (outra) de uma pessoa de pouca idade**

Nesse sentido, Lenkersdorf convive há décadas com os tojolabais e narra uma anedota interessante que traz a palavra de uma criança (Lenkersdorf, 2008, 30-1): uma escuta infantil. Num certo dia, o autor estava numa comunidade nas montanhas de Chiapas alfabetizando crianças, jovens e adultos. Uma manhã, cedo, antes de começar as atividades do curso, estava a fazer uma caminhada e, ao retornar, encontrou uma menina, de uns sete ou oito anos, que fazia o curso de alfabetização. A menina pergunta-lhe “para onde foste?”, ao que Lenkersdorf responde que foi fazer um pequeno passeio. A menina, antes de se afastar em direção a sua casa, responde com outra pergunta e um comentário que deixa o padre alemão pensando: “foste só? Estás muito triste”.

Na sua primeira escuta, Lenkersdorf não entende plenamente a pergunta da menina porque não se percebe triste. E, talvez pelas aprendizagens do tempo que passara com os tojolabais, em vez de negar ou se contrapor ao comentário da menina, fica a pensar se ela acaso pode ter percebido algo mais profundo que ele não estava nas; se ela talvez escutou nas suas palavras algo que nas nossas línguas e culturas não conseguiríamos escutar. E percebe que a menina escutou e colocou atenção em algo escondido ou inexistente para ele. Os dois comunicavam-se na mesma língua – tojolabal –, ambos ouviam as mesmas palavras, os mesmos sons, mas escutavam coisas diferentes e, neste caso, a diferença mostrava que a menina escutava algo que quem era formado noutra cultura, mesmo aprendendo a sua língua, não conseguia escutar.

Lenkersdorf fica a pensar na pergunta e no comentário da menina: a menina falou de igual para igual com o seu professor e devolveu-lhe o que escutou da sua resposta anterior. Pensa no diferente significado da solidão nas culturas ocidentais e na cultura tojolabal: se, nas primeiras, a solidão às vezes é valorizada e procurada (recordamos agora Gilles Deleuze afirmando, no seu abecedário com Claire Parnet, na letra “P” de professor (Deleuze; Parnet, 1996), que a tarefa principal de um professor é fazer com que seus alunos se reconciliem com a sua solidão); na segunda cultura, a solidão é sinónimo de um estado de desarraigo e abandono. Para os tojolabais, quem está só tem o coração triste. Não importa se, de facto, Lenkersdorf estava triste ou não. Importa perceber uma

escuta que está atenta a algo que não parece estar na superfície das palavras. A menina viu que o padre passeava sozinho e, na sua língua, isso significa escutar que ele está triste. Lenkersdorf conseguiu escutar a voz do povo tojolabal falando na voz da menina.

Lenkersdorf mostra como a língua tojolabal é uma língua diádica, quase dialógica. Dá um exemplo instigante: em vez de dizer “eu disse-te”, em tojolabal afirma-se: “eu disse; tu escutaste”. Ou seja, para um tojolabal não basta afirmar que se está dizendo algo a alguém, mas é preciso afirmar também que alguém está escutando o que se diz. E é preciso também colocar quem escuta como um sujeito e não como um objeto da fala. Ao contrário, as nossas línguas não apenas não afirmam o escutar quanto desconsideram o diálogo que poderia seguir-se da escuta do outro. Uma língua, a tojolabal, afirma relações horizontais e simétricas; as nossas, relações verticais e unidirecionais. Talvez por isso, Lenkersdorf tenta escutar a menina para além do que a sua formação cultural lhe parece permitir escutar. A menina fala, o professor escuta; e, dessa escuta, surge a possibilidade de um diálogo. Nesse sentido, em tojolabal há não só escuta quanto uma pluralidade de *sujeitos*, humanos e não humanos – plantas, animais, rios, nuvens – mas não existem *objetos* em nenhum sentido, direto ou indireto, sintático ou social. As entidades do mundo falam e escutam como iguais e são todas sujeitos da fala e da escuta.

A partir da maneira de se relacionar com uma língua deriva-se uma forma política de habitar o mundo. As línguas românicas dividem os seres do mundo em sujeitos e objetos. O sujeito fala, dá ordens. Ao objeto corresponde obedecer. A escuta é vigilância, sanção. Os sujeitos não escutam os objetos (literais e também sujeitos objetivados). Os sujeitos das nossas línguas ocidentais pronunciam belos discursos, produzem sólidos argumentos, elaboram uma literatura e uma filosofia extraordinárias, criam uma arte e uma ciência sofisticadíssimas, mas não escutam ninguém. Seja para fazer outras e outros partícipes ou coadjuvantes de sua produção, seja para saber como é recebido o que produzem, seja para construir mundo, a escuta quase nunca é praticada. Na base do nosso mundo politicamente autoritário, vigilante, sancionatório, excludente, desigual, hierárquico e estruturalmente injusto há línguas que não escutam. Línguas que produzem crentes, discípulos, pacientes, soldados. Línguas que não queremos escutar nos estudantes, alunos, escolares, enfim, nas pessoas de pouca idade que fazem as creches, os jardins de infância, as escolas, pessoas que usam as suas vozes nos corredores, que enchem os recreios e os pátios de sonoridades.

Quem sabe, se não estaremos a ir longe demais? Será tarde para voltar à escola? Parece muito expectável a ausência da escuta nela e em todas as instituições que compõem os nossos espaços sociais e políticos. Como poderia ser de outro modo se nas nossas próprias línguas herdamos essa ausência? A questão passa a ser o que fazemos com essa

herança e, no interior de práticas sociais e políticas que não escutam, não escutam e não nos deixam escutar.

### A escuta acontecimento

A partir dessas inspirações ancestrais e das inspirações dos filósofos e filósofas que entraram nos inícios da nossa escrita, que trabalho podemos fazer conosco mesmos – enquanto educadores e educadoras – para abrir o campo da escuta? Como podemos expandir a relação com as pessoas de pouca idade a uma escuta que não decifra, que não traduz, que não vigia, que não ordena, que não sanciona? Estamos dispostos a habitar de outra maneira as instituições educativas de forma a criar condições para sair do adestramento acústico a caminho a uma escuta atenta? Podemos habitar uma relação de alteridade em que a escuta se mantém aberta ao indeterminado, sem importar a idade dos nossos interlocutores? É possível, desejável, esperável uma tal relação nas salas de atividades, nos recreios e nos corredores escolares?

Convocando a dimensão relacional de uma escuta que não decifra, que não traduz, que não adentra, que não vigia, que não ordena e que não sanciona quem se expressa, podemos trazer à equação desta discussão o conceito de “acontecimento”, introduzido por Gilles Deleuze no livro *Lógica do sentido* (2009). A mobilização do conceito de “acontecimento” contribui para pensarmos a escuta como uma produção resultante de interações entre diferentes forças em movimento. No problema em apreço nesta escrita trata-se de pensarmos que escutar encerra em si virtualidades (possibilidades reais inerentes) que se tomam progressivamente mais claras na medida em que produzem mudanças imanentes (em alguém ou em algum estado; Deleuze, 2009).

Na interpretação de Deleuze, um acontecimento não é, em si, um estado ou uma transformação, mas algo que ocorre no estado ou transformação. De forma análoga, a escuta seria uma atenção ao momento, ao aqui e agora, ao que se está a passar enquanto se escuta. Nas salas de atividades, nos recreios, nos corredores. Por outras palavras, um acontecimento é um potencial imanente dentro de uma confluência de forças que pressupõe uma disponibilidade própria para reconhecer cada encontro como uma possibilidade de produzir diferença. Nesse sentido, o acontecimento não é uma perturbação de um estado contínuo; pelo contrário, ele toma cada momento do estado uma transformação (Deleuze, 2009). Isto implica, num certo sentido, que, ao escutar, tanto pessoas de pouca idade como pessoas de mais idade encontram, nesse encontro, uma alteridade que produz uma afetação mútua. Seria como assumir uma disponibilidade para escutar sem traduzir e sem se predispor a escutar mais ou menos, ou ainda a “pré-escutar”, em função da idade do interlocutor.

No livro *Mil Planaltos*, Deleuze e Guattari (2007) destacam quatro características para pensar o acontecimento. Em primeiro lugar, os acontecimentos são o efeito primitivo ou mudanças geradas na sua interação. Em segundo lugar, os acontecimentos são produzidos como produções totalmente imanentes, originais e criativas. Terceiro, como efeito puro, um acontecimento não tem objetivo. Finalmente, um acontecimento não é nem um começo nem um ponto final, mas está sempre “no meio”. Se assumirmos o contributo destas quatro características, e pensarmos a escuta como acontecimento, poderíamos dizer que a escuta não tem início ou fim, e, portanto, tem uma relação com a noção de devir – entendido como uma mudança permanente. Então, a escuta não pode ser definida como a união de momentos ou o ‘fim’ de um processo produtivo, cuja finalidade fosse traduzir o que se escuta para um entendimento próprio, verdadeiro.

Ora, tratando-se de um gesto contínuo, em permanente movimento e iminente relacional, escutar seria então uma atitude de atenção e alteridade ao outro, ao novo, ao espanto. Na companhia de Deleuze, interessado quer nas maquinações que produzem modos de ser, quer no potencial inerente a todas as forças, a escuta encerra em si uma dupla possibilidade: por um lado, oferecer uma tradução, uma verdade limitativa de outros modos de ser; por outro lado, o de abrir à possibilidade do desconhecido, do que não se compreende, ou sabe. Ora, considerando que os acontecimentos não têm um resultado determinado, apenas novas possibilidades quando novas forças emergem e se confrontam, escutar como acontecimento seria uma atitude de disponibilidade para o encontro e para se deslocar de si, das certezas próprias, abrindo-se ao desconhecido. O mesmo é dizer, escutar pode ser visto, ao modo de um acontecimento, como um modo de pensar e criar simultaneamente com outra/o. Como tal, considerar a escuta como acontecimento oferece uma forma de teorizar a criatividade “imaneente” do pensamento, desafiando-nos a pensar e a considerar as coisas de forma diferente.

Dentro desta estrutura, propomos pensar a **escuta acontecimento**. Essa escuta é gerada de forma imanente, original, criativa e sem objetivo. Assim considerada, a escuta propõe uma interação entre forças: a força do novo, do que vem, e a força do velho, aquele que já está. Quando estas forças se encontram, o desafio é compreender as questões que surgem na relação entre aqueles que usam sua voz e aqueles que a ouvem (Costa Carvalho; Almeida; Taramona, 2023).

Talvez o que importa seja problematizarmos o modo como, aqueles e aquelas que já estamos no mundo, educadoras e educadores, nas nossas práticas educacionais, consideramos a escuta das vozes das pessoas dos que chegam, das pessoas de pouca idade – e as suas ressonâncias. Até que ponto consideramos as vozes de quem chega?

Quais as condições que impomos a essas vozes? Será que as vozes só são consideradas quando reconhecemos o outro como semelhante?

Sem procurarmos uma lógica prescritiva, podemos apontar três ideias para considerarmos o que a escuta acontecimento oferece para (re)pensarmos a relação entre pessoas de pouca idade e pessoas de mais idade no contexto da educação de infância. São meras possibilidades de escutar a potência que uma dada disponibilidade no estar-em-relação pode abrir no modo como consideramos a escuta de quem (nos) fala. Começamos pela escuta como **criação**, a escuta que não é apenas um ato de recepção passiva de informações, mas um ato de criação. Quando escutamos, não estaremos a fazer algo mais do que apenas receber informações? Não estaremos também criando algo a partir do encontro acústico entre o que é ouvido e a nossa própria sensibilidade? Trata-se de um processo de co-criação de sentido, co-criação de mundo com interlocutores. Em segundo lugar, sugerimos a escuta como **singularidade**: a escuta coloca-nos em contato com a singularidade do outro, com sua maneira única de expressão e de percepção. Quando escutamos, não estaremos a fazer algo mais do que apenas recebendo informações? Não estaremos também a entrar em contato com uma voz singular, num encontro entre diferenças? Nesse sentido, a escuta permite-nos transcender a padronização e a uniformização culturais, e coloca-nos em contato com a riqueza e a diversidade da experiência humana. E, por último, a escuta como **resistência**: a escuta como acontecimento também tem uma dimensão política. Trata-se de pensar a escuta como um meio de resistir à homogeneização, por conectar-nos com a diferença e a singularidade do outro. Quando escutamos, não estaremos a fazer algo mais do que apenas receber informações? Não estaremos também a criar um espaço singular de comunicação que resiste à padronização? Nesse sentido, a escuta pode ser uma prática política que nos permite construir uma outra forma de relação com os seres e o mundo.

Num certo sentido, a escuta como acontecimento é uma possibilidade de olhar para as relações acústicas com outros e outras como um ato político. Este exercício de alteridade, de atenção e disponibilidade ao outro, é extraordinariamente difícil de experimentar, ainda mais no contexto das nossas instituições educativas e com pessoas de pouca idade. Podem as nossas instituições ser espaços de uma escuta criativa, singular e resistente? De uma escuta que se recuse a ser vigilância, sanção ou ordem? De uma escuta acontecimento? Parece um caminho demasiado extenso a percorrer mas, quem sabe?, na companhia de autores e autoras como os aqui convocados, e das experiências de cada educadora e educador nos corredores das suas escolas, já tenhamos começado a caminhar nessa direção.

## Referências

- Aristóteles (1986). *Metafísica*. Sudamericana.
- Barthes, R.; Havas, R. (1982). A Escuta. In R. Barthes, *O Óbvio e o Obtuso*, Ensaios Críticos III. Nova Foneira, p. 217-229.
- Calvino, I. (1986). Um Rei à Escuta. In *Sob o Sol Jaguar*. S. Paulo: Editora Schwarcz, p. 64-103.
- Costa Carvalho, M.; Almeida, T.; Taramona, J.M. (2023). what are we missing? voice and listening as an event. *childhood & philosophy*, 19, pp. 1-18. DOI:10.12957/childphilo.2023.70451
- Cavareto, A. (2005). *For more than one voice. Toward a philosophy of vocal expression*. Stanford University Press.
- Deleuze, G., Parnet, C. (1996). *L'Abécédaire de Gilles Deleuze, avec Claire Parnet*. Video. Directed by Pierre-André Boutang. Montparnasse.
- Deleuze, G. (2009). *A lógica do sentido*. Perspectiva.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2007). *Mil Planaltos*. Capitalismo e Esquizofrenia 2. Assírio & Alvim.
- Fiumara, G. C. (1990). *The other side of language. A philosophy of listening*. Routledge.
- Jonas, H. (1994). A nobreza da visão. Um estudo sobre a fenomenologia dos sentidos. In *O princípio vida: fundamentos para uma biologia filosófica*. Vozes, p. 159-180.
- Kohan, W. (2013). *Infância. Entre a Educação e Filosofia*. Autêntica.
- Lenkersdorf, C. (2008). *Aprender a escutar. Enseñanzas mayas tojolabales*. Plaza y Valdés.
- Nancy, J.-L. (2002). *À l'écoute*. Éditions Galilée.
- Richter, S.; Lino, D. (2019). *estar à escuta: música e docência na educação infantil*. *childhood & philosophy*, 15, p. 1-24. doi: 10.12957/childphilo.2019.43941
- Roseiro, S; Gonçalves, N.; Rodrigues, A. (2019). escola, problemas de escuta? *childhood & philosophy*, 15, p. 1-21. doi: 10.12957/childphilo.2019.40339