

Expressões e Filosofia para Crianças:

**O Amor Como Fundamento Do Aprender
Mantanológico**

Dissertação de Mestrado

Marcela Frota Variani

Mestrado em

FILOSOFIA PARA CRIANÇAS



Ponta Delgada
2021

Expressões e Filosofia para Crianças:

O Amor Como Fundamento Do Aprender Mantanológico

Dissertação de Mestrado

Marcela Frota Variani

Orientadores:

**Prof. Doutor Adolfo Fernando da Fonte Fialho
Prof. Doutor Sérgio Augusto Sardi**

Dissertação de Mestrado submetida como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre em Filosofia para Crianças



*Ma se per paura cerchereste nell'amore unicamente la pace e il piacere,
Allora meglio sarà per voi coprire la vostra nudità e uscire dall'aia dell'amore,
Nel mondo senza stagioni, dove riderete, ma non tutto il vostro riso, e
piangerete, ma non tutte le vostre lacrime.*

*L'amore non dà nulla fuorché se stesso, e non attinge che da se stesso.
L'amore non possiede né vorrebbe essere posseduto;
Poiché l'amore basta all'amore.*

Kahlil Gibran

Agradecimentos

A meu Pai e minha Mãe que, com amor, me deram o presente que procuro aproveitar ao máximo: a vida.

A meus amados avós, que sempre foram fonte de amor, carinho e abraços.

A minha tia Juliana, pelo incentivo e apoio para que este percurso de estudos fosse possível, pelo seu amor e carinho relacionados à educação e infância.

A prof. Magda Costa Carvalho, idealizadora deste curso de mestrado, pelo seu empenho, dedicação e carinho. Pela sua ajuda para que meu intercâmbio em Barcelona se tornasse possível.

A meu orientador, prof. Adolfo Fialho da Fonte pela sua orientação, dedicação, abertura, leveza e paciência comigo durante este percurso. Por todas as conversas e pelo espaço que gerou para que minha criatividade pudesse florescer durante esta tese.

A meu orientador, prof. Sérgio Augusto Sardi, que me acompanha desde a graduação no Brasil, sempre motivando a confiança em mim mesma. Agradeço por todas as conversas, conselhos, tempo e dedicação. Por me ensinar que "ensinar" trata-se de um sentido para a vida. Por me ensinar que *“existem perguntas que exigem uma experiência, não uma resposta”*.

A Leonardo Agostini por ter provocado meu amor pela filosofia desde a primeira aula, ensinando-me que *“nunca estamos prontos, só melhor preparados”*.

A Pergentino Pivatto que, com sua simplicidade e sensibilidade, no olhar, me fez compreender que *“um eu é um abismo diante de outro eu”*.

A Luciano Marques de Jesus por abrir meus olhos, fazendo-me enxergar que o Sentido da Vida ultrapassa limites inimagináveis.

A meus alunos por confiarem em mim, quando nem mesmo eu confiava, por terem me ensinado sobre a importância de tocar corações, pelo amor e carinho que ultrapassa fronteiras.

A todos os meus amigos, que vivem longe ou na mesma cidade, que estão sempre perto, não importando as distâncias.

A todos aqueles que cruzaram meu caminho e, na viagem da vida, me presentearam com as chispas de suas almas, em maior ou menor grau, possibilitando, também, meu crescimento e aprendizado.

A todos aqueles que me mostraram que amar é a melhor maneira de estar no mundo.

Resumo

Esta dissertação se insere no âmbito da Filosofia para Crianças e das Expressões, e busca compreender como o conceito de *amor* pode fundamentar um *aprender mantanológico*. O objetivo deste trabalho é levantar pontos de reflexão em relação à questão principal mencionada anteriormente, a partir da contribuição de filósofos que pensam acerca da Educação. Diante disso, é necessário estruturar o trabalho em 3 Capítulos. No primeiro Capítulo, abordaremos o que se pode compreender por *Aprender Mantanológico* e como o *Amor* se relaciona a isto. Será imprescindível, de consequência, pensar acerca da *condição filosofante da infância*, sua relação com diferentes dimensões do tempo, com um eterno recomeçar. A partir disso, pensaremos o vazio como possibilidade poético-estética-ontológica e a educação que faz o *educador artista* em relação a esse espaço-hiato. No segundo Capítulo, refletiremos sobre o que há de inefável no ato de aprender: suas fendas, seus percursos indiretos, zigue-zagues e labirintos. Será possível enxergar o aprender como construção do sentir e de sentido? Talvez sim, percebendo como a ressignificação do *tempo de vida* faz parte de um caminho educativo, e como isto se dá como viagem e processo. Aprender, então, abarca a mudança como parte de um percurso. Aprende-se, muda-se e transforma-se, em silêncio, em um tempo que é, também, mistério. No terceiro Capítulo, finalmente, será enfatizada a área das Expressões (por *Expressões* aqui se compreendem as múltiplas e possíveis *Expressões Artísticas*). Escolheu-se trabalhar a Improvisação como linha geral que perpassa o campo expressivo. Improvisar torna-se, assim, um *método* e um modo para estar dentro do fazer educativo e também para enxergar o viver mesmo de maneira distinta. Exploraremos, então, a dimensão prática que as vivências expressivas podem assumir dentro da educação filosófica. Em suma, o problema que esta pesquisa visa a entender trata-se de *como se pode conjugar o Amor à prática educativa, abordando o aprender a partir de uma perspectiva mantanológica, ao mesmo tempo em que se busca o sentido de tal perspectiva*. A motivação para a escrita deste trabalho centra-se na urgente necessidade de se fazer uma educação transformadora e mais humana, que compreenda a escola para além de suas paredes, o tempo fora dos ponteiros do relógio, a infância dissociada de uma etapa, o ser humano para além de suas finitudes.

PALAVRAS-CHAVE: Filosofia para Crianças, Expressões, Amor, Aprender Mantanológico.

Abstract

This dissertation is part of the field of study of Philosophy for Children and Expressions, and seeks to understand how the concept of love can support a mantanological learning. The objective of this work is to raise points of reflection in relation to the main question mentioned above, based on the contribution of philosophers who think about Education. Therefore, it is necessary to structure the work in 3 chapters. In the first chapter, we will discuss what can be understood by Mantanologic Learning and how Love relates to it. It will be essential, therefore, to think about the philosophical condition of childhood, its relationship with different dimensions of time, with an eternal beginning. Based on this, we will think of emptiness as a poetic-aesthetic-ontological possibility and about the education that the educator-artist does in relation to this space-in-between. In the second chapter, we will reflect on what is ineffable about the act of learning: its cracks, its indirect routes, zigzags and labyrinths. Is it possible to see learning as a construction of feeling and meaning? Maybe so, realizing how the re-signification of the time of life is part of an educational path, and how this takes place as a journey and a process. Learning, then, embraces change as part of a journey. One learns, changes and transforms, in silence, in a time that is also a mystery. In the third chapter, finally, the area of Expressions will be emphasized (by Expressions here we understand the multiple and possible Artistic Expressions). We chose to work with Improvisation as a general line that crosses the expressive field. Improvising thus becomes a method and a way to be within the educational practice, enabling to see living in a different way. We will then explore the practical dimension that expressive experiences can take within philosophical education. In short, the problem that this research aims to understand is how love can be combined with educational practice, approaching learning from a mantanological perspective, while seeking the meaning of such perspective. The motivation for writing this work is centered on the urgent need to carry out a transformative and more humane education, which understands the school beyond its walls, time outside the clockhands, childhood dissociated from a stage, being human beyond its finitudes.

KEYWORDS: Philosophy for Children, Expressions, Love, Mantanologic Learning.

Índice de Siglas e Abreviaturas

P4C – Filosofia para Crianças

CIF – Comunidade de Investigação Filosófica

Sumário

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Índice de Siglas e Abreviaturas	iv
Introdução	1
Capítulo I	9
1. O Aprender Mantanológico como modo de amar a vida	10
1.1. Filosofia para Crianças	13
1.2. A Condição Filosofante da Infância	17
1.3. O Educador-filósofo-artista.....	22
Capítulo II	28
2. O Aprender que se faz em silêncio	29
2.1. O Vazio como possibilidade Ontológico-Poético-Estética	32
2.2. Aprender como construção do sentir e de sentido.....	35
2.3. Aprender como viagem, processo e caminho.....	40
Capítulo III	45
3. Vivenciar, Improvisar e Expressar	46
3.1. Improvisação como Metodologia Educativa	50
3.2. Experimentações e Vivências como Metodologia Educativa.....	55
3.3. Diário de Bordo de Vivências Expressivo-Filosóficas.....	59
3.3.1. Diferentes modos de caminhar x diferentes modos de perceber.....	61
3.3.2. Observar a respiração: como muda meu estado de ânimo e minha presença?	63
3.3.3. Filosofia em Movimento: Uma Comunidade de Investigação após movimentos livres.....	65
3.3.4. Teatro da Relação	67
3.3.5. Mimesis dos Elementos da Natureza	69
3.3.6. (Des)aprendendo a desenhar: a descolonização do traço.....	71
3.3.7. Dramatização Improvisada	73
3.3.8. Pipoca.....	75
3.3.9. Uma máquina maluca.....	76
Considerações Finais	78
Referências Bibliográficas	83

Introdução

Introdução

Neste trabalho, pretende-se dissertar acerca do *Amor* como fundamento de um *Aprender Mantanológico*¹, contextualizando esta dissertação nos campos do saber da Filosofia para Crianças e das Expressões. Um dos objetivos deste trabalho é, sobretudo, provocar desconforto, é ser o espinho que compõe a flor sem diminuir a sua beleza. Simultaneamente, no horizonte de nossa busca, procurou-se também cultivar o amor por estas incertezas filosóficas que são capazes de mover águas profundas. Por isso, há de se dizer que a leitura deste texto exige persistência e, ao mesmo tempo, desprendimento.

Persistência, pois, muitas vezes, um conceito poderá aparecer antes de sua compreensão. Esta persistência, em dado momento, deverá transformar-se também em paciência. Paciência para gestar as ideias que, na continuidade do texto, serão parturidas. Por outro lado, exige-se desprendimento. O leitor é convidado a desprender-se de suas expectativas sobre “o que deve ser” um texto filosófico, na intenção de encontrar o silêncio que este texto provoca, para, a partir deste espaço, encontrar o movimento de escuta e diálogo de onde nascerá o *filosofar*.

É justo, então, colocarmo-nos um primeiro problema, já que o próprio título desde trabalho pressupõe que nos façamos certas perguntas: *De que aprender se fala quando dizemos “Mantanológico”? Pode-se pensar o amor enquanto um fundamento? Que textura sólida tem o amor para que a aprendizagem se alicerce sobre ele? Será essa uma possibilidade inclusive pensável filosoficamente?* Poderíamos iniciar respondendo que “sim, mas...”. Sim, mas considerar esta possibilidade implicaria ressignificar de maneira exaustiva muitos conceitos.

Sendo assim, dado que a filosofia não aparenta ser uma tarefa fácil, tal trabalho exigirá do leitor que entre em um próprio movimento de si mesmo, observando(-se) acerca de suas pré-considerações sobre tudo o que compreende e, em um primeiro momento, não ainda colocou em questionamento. Dessa mesma maneira buscaremos desenvolver a escrita: revisitar conceitos implicará realizar um diálogo com diferentes autores, na intenção de criar uma trama comum que os une, como o fio invisível que nos liga ao tempo.

Assim, o primeiro movimento ao qual somos convidados é a *sentipensar*² as perguntas que este trabalho busca abordar: surgem do mesmo modo como as notas de

¹ O conceito de Aprender Mantanológico será abordado durante a dissertação em diversos momentos. É importante caracterizá-lo já no título do trabalho, visto que é o norte para onde aponta a bússula desta pesquisa.

² Em certos pontos conceituais desta dissertação, faz-se necessário criar palavras para o que se quer dizer.

uma música tocada no piano, em um espaço que antes era silêncio. Fechando os olhos, pode-se abrir à escuta da música. Como ondas, as notas brincam com o inaudito, assumindo *tonalidades* e afetos em cada diferente som que manifestam neste espaço vazio: possibilidade poético-estética-ontológica. Neste mesmo sentido, surgem as perguntas filosóficas e a relação que se assume com elas; não se sabe onde nos levarão, mas, se se permite, talvez possam provocar, transformar, impulsionar algo novo.

As perguntas promovem a passagem de um estado anterior a um posterior e, como em um caminho, dão indícios a novos horizontes, uma viagem a um destino desconhecido. Perguntas são pontes que nos levam a outros rumos. Mais do que se perguntar por um modelo educativo ou uma metodologia, aqui, assume mais importância o brincar com o vazio e improvisar com as possibilidades que se encontram dentro dele. Aproximando, assim, o *filosofar ao caminhar em direção ao mistério*. Por isso, cabe ressaltar que a investigação dos conceitos abordados neste trabalho se dá em âmbito teórico, mas visa refletir, em âmbito prático, nas transformações educativas que podem ser movidas através das perguntas que serão levantadas.

E qual é, então, o tipo de relação com o aprender que se há de construir para, ao invés de somente buscar as respostas, alegrar-se também com ir buscar as perguntas? De certo, uma relação distinta daquela que frequentemente se assume quando se pensa sobre *o aprender*. Incertezas, afinal, perturbam e mergulhar no desconhecido pode ser muito desafiador e desconfortável. Por isso, faz-se necessário ter coragem: a ação de quem se move pelo gosto de se aventurar naquilo que desconhece.

Neste impulso de submergir nas perguntas, passamos à estruturação do primeiro Capítulo que, respectivamente, foi organizado do seguinte modo: *1 O Aprender Mantanológico como modo de amar a vida 1.1 Filosofia para Crianças, 1.2 A Condição Filosofante da Infância, 1.3 O Educador-filósofo-artista*. Pensar o aprender como um modo de amar a vida, por conseguinte, implica perceber que há, nisto, uma condição estética implicada: que o palco do viver seja um espaço onde possibilidades emergem e que, na significação e ressignificação deste *presente* se encontre o amor pela vida.

Nesta continuação, por *aprender mantanológico* compreende-se a dimensão do aprender humano vinculada à sua experiência do viver, ao sentido e à significatividade atribuída ao decurso desta *vivência*. Trabalhar com tais conceitos exigirá ressignificar a relação educativa, não só buscando compreendê-la, mas também sentindo a dimensão

Sentipensar engloba os verbos sentir e pensar, mas invoca mais que isso. Invoca uma sensibilidade, uma receptividade, uma qualidade de escuta filosófica sobre as perguntas.

humana nela implicada. Perceber que, nessa espontaneidade, como postura filosófica diante do viver mesmo, há uma condição filosofante: aquela da infância.

Filosoficamente ser criança, o que não diretamente corresponde a *cronologicamente* ser criança.³ Ser criança implica, já, uma condição filosofante. Porquê? Por ser um começar, um ensaio que não se preocupa com a apresentação final, é uma errância e uma contínua aprendizagem. Fala-se em *ser criança* em um sentido ontológico-poético-filosófico: a infância como um tempo fora dos ponteiros do relógio, onde o não-saber é um espaço de liberdade para a construção do pensar, e onde o sentir é condição primordial do viver.

A infância como um começar de novo, sem o medo daquilo que será, pois o que será, *será*. Se adulto é o amanhã, preocupado com o futuro, a criança é o agora. A infância é um ponto no tempo onde o adulto pode refugiar-se, um lugar seguro do passado. Se infância é o amanhã, é o amanhã do futuro, da possibilidade, do vir-a-ser, do devir. A infância, sendo, *é*, sem terminar-se. A infância continua, vive, brincando. A infância olha os segundos que passam no relógio e o tempo parece ser eterno. Como diz Giuseppe Ferraro (2016, p. 64): “ver o mundo com os olhos de uma criança é vê-lo sub specie aeternitatis (sob a forma de eternidade.)”

Quando passa o tempo? Como as pessoas ficam grandes? Será que um dia terei ruguinhas como a minha vovó? A infância faz perguntas. E não se cansa. E brinca, e segue a brincar. As perguntas não terminam, e nos convidam a brincar de descobrir o mistério da vida. Há uma ingenuidade na pergunta, algo de singelo que invoca a beleza de observar o mundo com a simplicidade daquele que não sabe. E é neste *perguntar* da infância que perpassa um período de tempo que o educador precisa aprender a fazer-se artista de si mesmo, artista do tempo, da vida, e do *tempo de vida*.

A arte do educar exige um espaço, um tempo, uma presença, uma duração e uma relação. Algo que é invisível, e que ocupa espaço. A capacidade de cultivar a beleza, de compreendê-la como algo oculto, que está por toda a parte, pensando o *belo* como uma possibilidade do *vir-a-ser*, não como alguma forma pré-estabelecida. Para educar é preciso cultivar, dentro de si, um espaço vazio de onde se possa gerar algo novo. É preciso permitir ao outro que seja ele mesmo, em seu tempo de transformação. Nesse ponto, educar aproxima-se do filosofar, quando educar é criar um espaço onde o filosofar possa acontecer.

Filosofar *com* o outro é permitir-se cultivar um espaço no qual é possível relacionar-se, é, pois, saber cultivar uma possibilidade do outro dentro de si. É ser, ao mesmo tempo, eu e o outro. É permitir um espaço, mesmo que aparentemente vazio,

³ Este ponto especificamente será aprofundado na seção 1.1. e 1.2.

no qual a transformação, a partir do afeto, possa acontecer. Permitir-se afetar e ser afetado, ser atravessado pelo outro de forma que, agora, ao voltar a mim mesmo, já não sou quem era anteriormente. De qual tipo de aprender está-se aqui a falar?

Fala-se de um aprendizado que se expande para além do conteúdo exposto em sala de aula e que tangencia, sobretudo, a dimensão humana da relação ensinar-aprender. Um aprender que englobe, dentro do que se entende por *aprender*, o aprender sobre si, sobre o outro, sobre ser humano. Um diálogo que possui o *valor humano* e que nos impulsiona a compreender que o *valor* não é quantificável e que existe uma necessidade profunda de ressignificar a humanidade implicada no ato de educar. Mas por que fazê-lo?

Ora, em um mundo caracterizado, cada vez mais, pelo virtual, no qual se interage, frequentemente, mais com a tecnologia do que com seres humanos – inclusive em âmbito educativo – pensar *porque* a presença humana é importante no ato de educar seria já razão suficiente para responder a esta pergunta. E, se o *porquê* é já bastante justificável, cabe-se perguntar, então, *como* fazê-lo? Retornar à ideia de *amor* como nutrição e alimento que dá a vida pode ser um indício para entender este *como*.

Pensar o *amor* como fundamento de um aprender implica perguntar sobre qual aprender estamos falando. Não se trata do aprendizado do conteúdo ensinado, mas da dimensão da interioridade humana presente nos ensinamentos e, inclusive, em quem os ensina. Na correlação do *aprender* cabe-se, pois, perguntar também pelo *ensinar*. Quem ensina dá algo ao outro e, neste dar, inclui-se ele mesmo. O educador é quem se coloca ao serviço do aprender do outro, podendo guiá-lo na construção de seu caminho. Isto implica que o educador se pergunte como pode ser uma contribuição à construção de sentido na vida de quem, com ele, aprende.

Por isto, neste ato de educar livremente, considerando a presença única e insubstituível de um ser humano diante de outro, está implicada uma *responsabilidade humana*. Este entrelaçado *ensinar-aprender* vincula-se à construção de um *sentido para a vida*, bem como à construção de um percurso onde, ensinando a amar a vida, aprende-se a vivê-la. Fala-se, então, de educação em uma dimensão ética e íntima, que compreende que a responsabilidade do educador consiste no exemplo que ele mesmo é; não somente por aquilo que fala, mas também por aquilo que sente dentro de si e como expressa isto para o mundo.

Por isso, pode-se dizer que há uma dimensão poético-estética no *educar* de um aprender que se faz em silêncio e pouco a pouco: no descobrir-se artista, inventor ou inventora, de modos e mundos. O educador faz, então, sobre si mesmo, o trabalho de educar-se *estética e humanamente* para que possa educar ao outro. Nas descobertas

que esse educador faz sobre si, nas vivências e surpresas que encontra em seu caminho, aprende a improvisar o seu viver (e sua prática educativa) através da espontaneidade. Suas vivências refletirão seu modo de fazer educação.

Deste modo, é sobre isto que se pretende dissertar no segundo Capítulo, que é composto do seguinte modo: *2. O Aprender que se faz em silêncio 2.1. O Vazio Como Possibilidade Poético-Estética-Ontológica 2.2. O Aprender como construção do sentir e de sentido 2.3. O Aprender como viagem, processo e caminho.* Neste Capítulo refletiremos sobre o que há de inefável do ato de aprender e, na medida do possível, o objetivo será o que enxergar o aprender como construção do sentir e de sentido, percebendo como, ao se fazer educação, há uma constante ressignificação do *tempo de vida*. Então, é neste sentido que se fala em um *ensinar* e um *aprender mantanológicos* que nos remete ao título deste trabalho.

Como explica Kohan (2003, p. 201): “em grego, o campo semântico do aprender está coberto pelo verbo *manthano*, que significa, originariamente, ‘aprender praticamente, pela experiência’, ‘aprender a conhecer’, ‘aprender a fazer’”. Fala-se de um aprender que abrange muito mais do que dominar conteúdos a nível memorístico. Na medida em que aprender liga-se à experiência, emerge na dimensão do viver, que, por sua vez, liga-se ao tempo e à significatividade atribuída ao percurso da vida. Logo, para refletir sobre isto, invoca-se a necessidade de perceber o aspecto artístico do ato educativo. Neste sentido, quem ensina faz-se artista quando surge a necessidade de aprender a *expressar-se* com a intenção de *encontrar* o outro em sua humanidade.

A expressão acontece no modo de encontrar formas de traduzir-se em palavras e, por vezes, silêncios. Entretanto, não basta saber expressar-se, é preciso *provocar um encontro*, um ponto comum a ser compartilhado; é necessário saber chegar ao outro, à sua alteridade, para se fazer educação. Parece ser preciso conectar-se com uma dimensão anterior e ulterior da palavra: aquela impregnada pelo silêncio. Para isso há de se pensar, sentindo, que o denominador comum da vida humana é o *tempo de vida*. E que, nesta passagem pela vida, ensinar é, também, decidir como compartilhar o tempo neste *encontrar-se* com o outro.

Finalmente, em um terceiro momento, pergunta-se: como a área das Expressões pode contribuir para a compreensão da relação entre *ensinar* e *aprender*? Visando responder a tal pergunta, para a finalidade deste trabalho, nos concentraremos, principalmente, na *Improvisação*, enquanto linha geral que perpassa todo o campo das Expressões, partindo de vivências expressivas no campo do ensino-aprendizagem e dos possíveis diálogos decorrentes dessas. Por isso, tais são os tópicos abordados no terceiro Capítulo: *3. Vivenciar, Improvisar e Expressar 3.1 Improvisação como*

Metodologia Educativa 3.2 Experimentações e Vivências como Metodologia Educativa 3.3 Diário de Bordo de Experimentações e Vivências Expressivo-Filosóficas.

Cabe dizer que a intenção deste Capítulo é trazer a dimensão prática que as vivências expressivas podem assumir dentro da educação filosófica, principalmente na prática de filosofia para crianças, mas não somente. O desafio, pois, consistirá em aportar a dimensão artístico-vivencial-expressiva à dimensão poética-filosófico-educativa, pensando tal aproximação a partir da improvisação como método, o que por si só consiste em uma outra questão/desafio possível.

Especialmente, há de se dizer que no ponto 3.3 *Diário de Bordo de Experimentações e Vivências Expressivo-Filosóficas* a intenção de descrever o Capítulo em forma de diário de bordo é a de explorar o potencial reflexivo-filosófico de quem experimentará as vivências propostas, pois queremos dar uma perspectiva prática ao trabalho, de modo que a filosofia não fique só no plano teórico. Pretende-se gerar, assim, algo que possa servir a um propósito de transformação, um material que inspire uma prática educativa diferente.

Sucessivamente, o leitor encontrará uma série de propostas de vivências, descritas passo a passo e adaptáveis ao trabalho com os públicos adulto e infantil. É importante ressaltar que, devido ao contexto pandêmico no qual estivemos inseridos no período de escrita deste trabalho, não foi possível realizar estas propostas de maneira prática. Portanto, este convite ficará àqueles que se deparem com este trabalho e se sintam motivados a usá-lo em seu fazer educativo. Todas as propostas de vivências podem ser combinadas entre si, modificadas para que façam mais sentido em cada contexto particular, já que nasceram para *servir* a uma prática educativa mais rica, transformadora e criativa.

Partimos do pressuposto que tal transformação ocorre no sentido de um *viver humano comum*. E é através da expressão que a palavra que nomina o inominável, quando meditada em um espaço de silêncio, chega ao outro e, se há escuta, é esse o espaço no qual o dizer pode evocar algo de inesperado, improvisadamente. No encontro de interioridades há uma exploração que ocorre no mistério, no permitir-se afetar e ser afetado, através do diálogo, descobrindo, mutuamente, o mistério do um e do outro. “Porque o mistério é algo no qual se pode penetrar, ir para dentro, habitar, tender-in, em suma, mas não conhecer.” (Scaramuzzo, 2005, p. 100).

Finalmente, escolha geral desta temática intenciona ver o *amor* como pressuposto para uma condição filosofante: o amor pelo desconhecido, pelo que é estrangeiro, pelo que exige a necessidade de mergulhar no que é mistério e silêncio

(inclusive de si mesmo). O amor como a emergente necessidade de enxergar o outro como legítimo outro. O amor como um chamado de volta a nós mesmos. Ou, como diz Maturana (1992, p. 36): “Falamos de amor toda vez que temos um comportamento em que tratamos o outro como um outro legítimo em coexistência conosco. Ao aceitar a legitimidade do outro, tornamo-nos responsáveis por nosso relacionamento com ele, mesmo que o neguemos.”

Neste caminho, o amor põe-se como uma condição primeira de liberdade: a condição filosofante que leva em si mesma uma calma, que não contém a pressa ou a necessidade de saber tudo, a condição filosofante da infância, de ser aprendiz, mesmo sem saber-se. A liberdade e a coragem de, pouco a pouco, relacionar-se com o incógnito. Há um retorno às rupturas, fendas de alma onde habitam os abismos de si, de onde se faz possível mergulhar em transformações. Neste retorno, realça-se a necessidade de (re)visitarmos a infância e (re)aprendermos a brincar, de fazer o mistério de estar no mundo uma surpresa quotidiana pela qual vale a pena viver e buscar um sentido, ainda que improvisando, ainda que sendo personagem no teatro da vida.

Exige-se, pois, a paciência para aprender a sentir-se corajoso frente ao não-saber e ao vazio. O vazio entendido como condição de possibilidade para que o inesperado surja: o canvas em branco, o palco silencioso à espera do artista, o papel ainda com filosofias por serem escritas. Há um movimento, uma dança que pede um passo ainda não existente: inventar-se, atravessando-se. De fato, nas oscilações do existir, o *aprender mantanológico* mostra-se como o *(auto)transformar-se* de um saber que é sempre-novo. É neste cenário labiríntico, misterioso e, ao mesmo tempo, frágil por pressupor sensibilidade, que se coloca o *amor* como palavra em que se busca mergulhar.

Neste salto no desconhecido, que se dá como descoberta, existe a necessidade de aprender a expressar-se, transformar-se, improvisar, *ser artista de si*, muitas vezes. Há um *ponto-vivo*, um dizer que ultrapassa o significado da palavra pronunciada, há um sentir. O ponto vivo está no *ser* do humano. Existe como uma presença em cada presença. Em outras palavras, o ponto vivo pode ser visto como um permanecer na busca de si mesmo. Um "enquanto" que não se conclui. Nele, vive uma vontade: a faísca que nos move, a vontade de descobrir, o incômodo de querer algo mais, mesmo que não saibamos exatamente o que é, e se existe. Como afirma Scaramuzzo (2013, p. 125):

No momento em que nos impactamos com uma verdade que preexiste a toda aparência - a vida viva em nós - aqui pode, finalmente, iniciar um movimento

autêntico de identificação: é possível tornar-se si mesmo, e, imediatamente, de fato, ativa-se um querer, que nos leva a querer-nos vivos e tão verdadeiros como nos sentimos naquele ponto vivo.

Nesta medida, o ponto vivo, ligado à unicidade de cada ser humano, vincula-se à expressão, uma vez que cada expressão é uma forma única de contar a vida. Assim, podemos questionar: *1. De onde parte a expressão? 2. Como compreender um percurso que ocorre através de um contato profundo com a interioridade de si mesmo, e que, ao mesmo tempo, manifesta-se, para fora, no mundo? 3. O que a improvisação enquanto área da Expressão tem a dizer-nos neste contexto? 4. Como a improvisação dialoga com a (des)construção de um sentido para a vida?* A partir dessas perguntas, então, reforçamos a centralidade da área das Expressões neste trabalho.

Conforme expõe Stern (2003, p. 100), quando fala sobre *expressão*: “a Expressão é como um vulcão, algo que brota espontaneamente, algo que vem do interior, das entranhas, do mais profundo do ser”. Com a força desta afirmação de Stern, o centro deste diálogo filosófico, portanto, objetiva-se, sobretudo, vislumbrar caminhos e interconexões entre a Filosofia para Crianças, e a *Improvisação* enquanto área das Expressões, na tentativa de elaborar um material educativo de qualidade para que se compartilhe a semente do que pode ser uma transformação no percurso de aprendizagem.

Capítulo I

1. O Aprender Mantanológico como modo de amar a vida

Neste Capítulo, somos convidados a pensar algumas questões: *Qual é a diferença entre aprender e aprender mantanológico? E por que o aprender mantanológico pode ser visto como um modo de amar a vida?* Partindo destes dois direcionamentos, buscaremos expandir o que significamos por *aprender*. Inspirando-nos na frase de Levinas (2007, p. 73), quando diz, em *Ética e Infinito*, que sua tarefa não é construir a ética, mas sim encontrar seu sentido, podemos dizer que aqui buscaremos fazer o mesmo em relação ao *aprender*: nossa intenção não é defini-lo ou circunscrevê-lo em algum tipo de resposta fechada, mas sim buscar um entendimento curioso sobre isto, isto é, não uma resposta que conclui, mas uma descoberta que convida a buscar mais.

Sendo assim, podemos perguntar-nos: como conceber o que se entende por *amar a vida*? Um bom ponto de partida poderia ser a relação que se assume com o tempo no decurso da vida mesma: como reconstruímos e ressignificamos essa relação. Em outras palavras, como vamos em busca do entendimento das questões que temos em relação ao nosso próprio viver. Afinal, há um elemento de *curiosidade* e de *jogo* em tudo isto, pois não existe uma resposta certa. Talvez, amar a vida seja, enfim, aprender a explorar suas múltiplas possibilidades, tal qual faz a criança ao brincar. Por isso mesmo, mais adiante, abordaremos acerca da *condição filosofante da infância*.

Amar a vida convoca certa urgência para a ressignificação de nossa relação com o tempo, no sentido de não adiar o que nos faz sentir vivos, no sentido de não despedir a finitude com a indiferença sobre ela. Trata-se dar o mesmo peso à consciência que temos sobre a vida e a morte, uma vez que uma vem acompanhada da outra, embora, com frequência, nos esqueçamos disso. Como explica Mèlich (2015, p. 115):

Normalmente parece que a finitude se refere à morte, mas, na linha de Montaigne, eu diria não só que somos finitos porque morremos, mas porque vivemos finitamente. O que nos torna finitos não é apenas a morte, mas, sobretudo, viver em contingência, em situação, em relacionamento com os outros, em encruzilhadas, tendo que escolher incessantemente. Todo o declarado não reflete mais do que uma realidade para mim inegável: a finitude é a vida mesma.

Viver com a consciência do peso da finitude não se trata, porém, de ter de realizar ações extraordinárias ou grandiosas, a fim de cumprir com qualquer demanda

desmedida sobre o viver, mas sim, simplesmente, ter a capacidade de enxergar, no aqui e no agora, toda a abundância e todo o potencial que *este momento* oferece. Não seria já razão suficiente para ser grato, estar vivo?

Amar a vida tem a ver, portanto, com aprender a aceitar a realidade como ela se apresenta, sem que isto implique resignar-se, em um movimento de gratidão pelo aprendizado que a vida proporciona naquele momento, mesmo que com ele não concordemos, e mesmo que a dor disso faça parte. Acenamos a importância de encontrar, na dor, um propósito maior, concebendo algum sentido para ela, entendendo que é deste modo que poderemos ultrapassá-la, *se é que disso se trata*, pois a dor também pode ser um presente, se viver também o é.

Neste *presente*, que é substantivo e adjetivo, no sentido de dar ou ganhar e no sentido de ser ou estar *presente*, encontramos também uma relação com o amor. Voltando a Levinas, poderíamos pensar o amor como ele o descreve: como um presentear. Presentear como dar sem esperar algo em câmbio. Amar seria então como dar este presente, mesmo que não seja recíproco (Calixto, 2016, p. 138):

Isto sim seria amar e amá-lo (a) a partir do amor que ele ou ela não lhe dá. Que desafio! Trata-se de um amar desarmado, ou seja, amar a partir do amor dele ou dela e não amar a partir daquilo que amamos em nós mesmos e, conseqüentemente, amamos neles em vista nós mesmos. Não nos enganemos: trata-se de um convite escandaloso ao sacrifício: loucura para os homens, mas sabedoria para Levinas. Eis o desafio deste grande pensador.

A presença, o estar presente é, já, um presente. O Amor, nesta acepção, contempla esta atitude fundamental diante do viver mesmo: não só existir, ser presente; não só olhar, ver; não só escutar, ouvir. Pensamos, assim, acerca de uma qualidade de presença, em uma relação que se assume, quase de *sacralidade*, sobre o que é *estar presente para o outro*. Chegar a esta dimensão de presença significaria assumir uma qualidade distinta na relação que se tem com o tempo, e mesmo com a vida, com o Outro, consigo mesmo.

Amar tem a ver com assumir a responsabilidade pela relação com o Outro, em um tempo que se compartilha *em comum*. Se estendermos a compreensão do que significa “Outro” ao que é a própria vida, e ao que o é o mundo entendido como alteridade, amar a vida significaria experimentá-la profundamente, aceitando suas condições, apesar de suas adversidades. Se transportássemos essa ideia à relação

ensinar-aprender, poderíamos relacionar esta visão levinasiana sobre o amor a algumas ideias trazidas por Giuseppe Ferraro (2020, p. 53):

Quem ensina com amor ensina a aprender o tempo. Na escola, fomos ensinados a dar um lugar interior ao tempo com o pensamento, porque só assim é próprio. Quem ensina com amor dá lugar ao seu tempo. Ele dá seu próprio tempo propriamente como se fosse o do outro que o aprende. Assim, também aprendemos a amar, aprendendo o tempo da vida como o motivo que retorna no verso da voz. A pronunciar o nome de quem se ama realmente.

Há, por isso, um ato de confiança no Amor, no tempo, como na infância: confiar na vida e em seu mistério é legitimar nossa capacidade de ser aprendizes, brincando em um cenário caótico, imprevisível e transformador que é o próprio viver. Confiar é improvisar. É encontrar uma possibilidade no vazio, expressar-se, no inesperado. Confiar é acreditar em si mesmo como possível manifestação de algo que ainda não se conhece. Assim, pode-se compreender que o que não sabemos também faz parte de nós mesmos, pois o não saber é condição fundamental do que pode ser conhecido. No ato de aprender, há uma relação intrínseca com o mistério e com o silêncio, com o que se desvela, através da presença do outro, e também em solitude.

Pensar o aprender mantanológico como um modo de amar a vida tem a ver, portanto, com relacionar-se com o tempo de maneira distinta. É preciso, simultaneamente, conceber o tempo como eterno a cada segundo, embora passageiro. Trata-se, em certa medida, de relacionar-se com o vazio como possibilidade, em vez de limitação. Ver no silêncio um espaço para poder (re)pensar o que buscamos explicar com palavras. A seguir, aprofundaremos este tema.

1.1. Filosofia para Crianças

Permanecer menino, não deixar a infância, seu tempo, sua forma de habitar o mundo: estar sempre no começo⁴.

Esta seção é um convite para pensar a Filosofia para Crianças em seu aspecto formal e metodológico, para, posteriormente, pensá-la para além das bordas do método, em sua *Condição Filosofante da Infância*. Como afirma a frase de abertura deste Capítulo: “permanecer menino, estando sempre no começo”. Sendo assim, começamos perguntando-nos: *Quais são os aspectos centrais ao se pensar a Filosofia para Crianças? O que difere esta prática de outras práticas educativas? O que poderíamos definir como o coração desta prática?* Estas serão algumas das questões levantadas neste Capítulo, as quais ressaltamos que são um convite para re(pensar) *cuidadosamente* os conceitos envolvidos com a P4C⁵.

Assim, para caracterizar a Filosofia para Crianças (P4C), deveríamos abordar sua história, origem, desenvolvimento, os pensadores que a compõem.⁶ Entretanto, nosso objetivo aqui não é realizar uma extensa abordagem sobre o que se trata a P4C, mas sim concentrarmos naquilo que compreendemos como o coração da prática filosófica com crianças: a dinâmica de Comunidade de Investigação Filosófica⁷ (CIF). Para tanto, caracterizamos a CIF como o coração da P4C por tratar-se de uma dinâmica que promove a educação, na forma e no conteúdo, diferentemente das dinâmicas implicadas na educação tradicional.

Karin Murriss, por exemplo, refere-se à CIF como a própria pedagogia da P4C, quando afirma: *Como pensamos em uma "comunidade de investigação" (a pedagogia da P4C) é tão importante quanto o que pensamos.*⁸ Em relação a esta afirmação, observamos que este também é um ponto que diferencia a P4C de uma abordagem educativa tradicional, uma vez que a CIF focaliza-se no desenvolvimento de habilidades

⁴ KOHAN, Walter O. O que vale ser criança se nos falta infância? Um diálogo sonhado entre Paulo Freire e Mia Couto. Revista Estudos Aplicados em Educação | São Caetano do Sul, SP. 2020. p. 9.

⁵ Utilizaremos a abreviação P4C (Philosophy for Children) quando nos referirmos à expressão Filosofia para Crianças.

⁶ Podemos contextualizar a P4C como uma área do saber filosófico relativamente recente. Graças aos esforços de Matthew Lipman e Ann Margaret Sharp, que criaram materiais para que a Filosofia fosse trabalhada com crianças na sala de aula pela primeira vez, hoje podemos abordar esta disciplina como um *approach* educativo reconhecido e praticado, inclusive, em âmbito acadêmico. A luta pelo reconhecimento da Filosofia para Crianças enquanto disciplina ainda se mantém viva, apesar de ter já alcançado espaços de visibilidade que, algumas décadas atrás, eram inclusive impensáveis.

⁷ Utilizaremos a abreviação CIF quando nos referirmos à expressão Comunidade de Investigação Filosófica.

⁸ MURRIS, Karin A Philosophical Approach To Emotions: Understanding Love's Knowledge Through A Frog In Love. *Childhood & Philosophy*, vol. 5, núm. 9, enero-junio, pp. 5-30 Universidade do Estado do Rio de Janeiro Maracanã, Brasil, 2009. p. 9.

de pensamento tanto quanto nos conteúdos, visando não se limitar a eles. E quais são as habilidades de pensamento, por sua vez?

Ann M. Sharp (2007, p. 1) afirma que “A sala de aula que é comunidade de investigação fomenta o crescimento de três tipos de pensamento: crítico, criativo e cuidadoso. Embora igualmente importantes, o pensamento cuidadoso é crucial para tornar possível o diálogo democrático essencial para a investigação comunitária.” Podemos dizer, então, que há três tipos de pensamentos que são ressaltados no contexto da CIF. O pensamento cuidadoso, no entanto, recebe pela autora um destaque quando se trata da construção do diálogo democrático, uma vez que o foco deste tipo de pensamento é a construção da solidariedade e a preservação dos valores e das relações. O pensamento cuidadoso traz, para o cenário da CIF, uma dimensão sensível da educação.

Assim, a Comunidade de Investigação configura-se como a criação de um espaço onde não só ideias divergentes podem emergir, mas também onde as emoções têm lugar. A manifestação das ideias e estados emotivos são aceitos. “É o pensamento cuidadoso o responsável pela promoção de uma "consciência relacional" nas crianças. Em vez de ver as coisas atomisticamente, o pensador cuidadoso tende a se concentrar nas relações entre as coisas - e isso resulta em uma compreensão profunda. (Sharp, 2007, p. 2)”

Isto significa que, em sua expressão, o participante de uma Comunidade de Investigação pode mergulhar e aprofundar-se no conhecimento de si mesmo, a ponto de “aprender-se” em diferentes contextos do pensar. Ao mesmo tempo, entre os participantes, há um movimento de reconhecer-se e identificar-se em maior ou menor grau com aquilo que o outro participante expõe, o que é fundamental para o desenvolvimento do diálogo que, por sua vez, é a chave para a construção de seres humanos capazes de conviver melhor em um meio democrático e político.

De certo, pensar a CIF como a própria pedagogia do filosofar com crianças é importante, na medida em que isto marca uma diferenciação em relação as práticas educativas tradicionais. No entanto, é fundamental ressaltar que o objetivo desta prática vai muito além da questão sobre *como pensamos* e *como desenvolvemos nossas habilidades de pensamento*. Há uma dimensão humana e mais sutil do estar em relação com o outro, em um processo construtivo da dimensão humana. Como bem define Magda Costa Carvalho (2020, p. 80):

Neste sentido, convém reforçar que a comunidade de investigação não se pode reduzir a uma pedagogia de desenvolvimento de competências cognitivas (ainda que algumas vezes seja apresentada como tal). É, antes, um exercício mais vasto de humanização e subjetivação, que escolhe o pensamento como instrumento para experimentar e agir no mundo de forma consciente e comprometida.

Além desse aspecto, também há outros que contribuem para esta dimensão. O fato de que a CIF se faz em círculo, por exemplo, pressupõe que todos os participantes possam olhar-se nos olhos, o que, humanamente, gera impacto ao pensar-se na interação humana que este aprender *junto* ao outro promove. Assim, pode-se levantar algumas perguntas de reflexão: *O que implica colocar-se em círculo? Trata-se de uma arquitetura do colocar-se em relação? Como esta forma favorece o pensar em conjunto? Ao enxergar os olhos do outro, e não suas costas, o que muda em minha relação com o aprender?*

Ao mesmo tempo, há espaço para a individualidade e para o coletivo, uma dimensão não suprime a outra. Há espaço para que se desenvolva o pensamento autonomamente, e isto é potencializado pela interação com os demais, este aspecto relaciona o *aprender* com a alteridade, alteridade em sentido interpessoal, na medida em que há comunidade. Por outro lado, pode-se falar em alteridade também em sentido pessoal, já que, por vezes, preciso sair de mim mesmo, observar meu pensamento, afastar-me e depois voltar a ele, desta vez, de outro modo.

Poder-se-ia falar, quiçás, em alteridade não só como a qualidade do que é outro, mas também do que é o diferente. Justamente pelo círculo da CIF ser um espaço no qual todos são bem-vindos a expor seus questionamentos, isto propicia que haja maior inclusão em termos educativos, pois todo o pensamento é válido, enquanto mutável, vivo e, portanto, considerado como algo em transformação, que é do outro e faz-se diferente nas colisões amigáveis, nos redirecionamentos, nos pontos de inflexão, no diálogo e na comunicação.

A construção conjunta do conhecimento é um aspecto potencializador do aprendizado, na medida em que recebo um convite a sair de minha individualidade de pensamento para ser permeado pelo outro. Graças ao pensamento divergente, os participantes de uma CIF podem deparar-se com novas ideias, ampliando suas perspectivas. Como bem exemplifica, novamente, Magda Costa (2020, p. 200):

As pessoas que fazem uma comunidade de investigação não se limitam a estar no espaço como um par de sapatos está guardado na caixa. Pelo contrário,

habitam esse espaço de forma constitutivamente dialógica, colaborativa e participativa. Permitir que crianças e adultos falem a partir dos seus lugares e que esses lugares sejam já parte das suas falas é a via que permite converter o espaço educativo em oficinas de criação do novo.

Quando proporcionamos este tipo de dinâmicas em sala de aula, os participantes deparam-se com uma realidade diferente em relação ao seu próprio percurso de aprendizagem. Constitui-se, portanto, como um desafio para o facilitador criar uma *Comunidade* que contemple as características de ser *Investigativa e Filosófica*. Aprender a distinguir se, na dinâmica, isto criou-se ou não, também é um aprendizado que se dá no fazer da prática, em processo, na medida em que se adquire experiência com este modo de *ser e estar* dentro do mundo da educação.

Em relação ao ensino tradicional, é preciso que o professor de uma CIF faça um movimento dentro de si, compreendendo que, para poder gerar um espaço propício de aprendizagem, deve abdicar de uma posição de controle e detenção do saber. Por isso, é importante considerar que o papel do professor na CIF distingue-se do habitual. Passa-se da verticalidade do ensinar à horizontalidade do aprender em conjunto, em comunidade. Sobre isso, Kennedy (2004, p. 746) ressalta: *o locus pedagógico de controle da CIF é deslocado de um indivíduo para o grupo como um todo, que agora é entendido como potencialmente autorregulado por meio de um processo de transformação dialética contínua.*

Há, pois, um aspecto educativo-político no qual o professor deixa de ser o centro do saber e, portanto, de poder. Sobretudo, em colaboração a esta ideia, bem nos lembra Paulo Freire que ninguém ensina no sentido de transferir conhecimento. Ensinar adquire então um novo significado, nas palavras do pedagogo (1999, p. 52): “deve-se saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Neste aspecto, a Pedagogia da P4C parece criar as possibilidades para esta almejada construção.

De certo, é importante compreender aquilo que diferencia a Filosofia para Crianças de uma proposta de ensino tradicional. Entretanto, há aspectos que vão além dos procedimentos metodológicos ou formais que merecem também ser abordados aqui. Por isso, a seguir, pensaremos acerca da Condição Filosofante da Infância. Por conseguinte, são estas as questões que norteiam nosso próximo rumo: *Seria possível falar de Filosofia para Crianças como um modo de ser ou estar no mundo? Podem também os adultos filosofar com as crianças? Que relação têm o tempo e a infância? E como isso se dá?*

1.2 A Condição Filosofante da Infância

Então, como uma criança que brinca pode entender aion? (...) Perguntei a algumas crianças para entender.

Lorenza (12 anos): “Tudo é criado ao acaso, como é o resultado de um dado que se atira, mas determinamos a nossa realidade através das nossas escolhas”.

Annagiulia (8 anos): “O tempo da criança é o tempo de todos, porque cada um foi criança”.

Lucianina (7 anos): “A criança tem toda a imaginação e criatividade que possui”.

*Antonio (6 anos): “Não sei”.*⁹

Para além de sua forma e metodologia, a prática da P4C vive um atravessamento que demanda mais do que o *fazer* no campo educativo, quando implica um modo de *ser* e *estar* na educação, ao ponto de podermos falar de uma *Pedagogia do Estar em Comunidade* ou - por que não - talvez fosse necessário inventar ainda outro nome para este modo de estar na educação. Um nome que ultrapasse ele mesmo. Pensar o nome que a prática evoca nos permite aproximar-nos de um horizonte de direcionamento, se bem seja difícil encontrar uma categoria que englobe um modo de ser, estar, fazer, pensar e sentir a educação e o aprender. Talvez, para encontrá-la, seja necessário pensar na condição está por trás de tudo isto. Neste ponto, pensamos a *condição filosófica da infância* como modo de interpretar este *habitar a educação*.

Para entender tal expressão, será fundamental pensar a infância não necessariamente condicionada a um período de tempo, já que a infância que pressupõe uma condição filosofante não se restringe a uma etapa da vida. Portanto, as perguntas que guiam esta reflexão são as seguintes: *Que relação têm a infância e o tempo? É possível pensar a infância em um tempo “fora do tempo”? É a infância um modo de experimentar o tempo? Há outros “tempos”? Começa a infância, e termina?*

Nesse sentido, a seguir, guiamo-nos a partir das contribuições de diversos filósofos como Walter Kohan, Carlos Skliar, Magda Costa Carvalho, Giuseppe Ferraro, etc. Nosso objetivo será encontrar uma linha comum entre todos estes pensadores em suas ideias em relação à infância. É relevante buscar tal aproximação na intenção de construir um discurso contundente em relação a esta dimensão da P4C que buscamos.

⁹ FERRARO, Giuseppe. Il bambino di Eraclito. In: Walter Omar Kohan; Sammy William Lopes; Fabiana Fernandes Ribeiro Martins (orgs.) O ato de educar em uma língua ainda por ser escrita – 1 ed – Rio de Janeiro: NEFI, 2016. p. 75.

Por conseguinte, podemos dizer que habitar a educação a partir da condição filosofante da infância significa pensar modos de habitar o tempo. Ou, melhor dizendo, modos de habitar “os tempos”. Neste ponto, é pertinente caracterizar as concepções sobre o tempo trazidas por Walter Kohan, em um diálogo com David Kennedy (2008, p. 6). De acordo com o autor, em grego, há três dimensões de tempo: a intensidade, a sucessividade e a colheita ou oportunidade. A primeira a ser descrita é *aión* em comparação a *chronos*, como explicado no seguinte excerto:

Aión designa a intensidade do tempo na vida humana – um destino, uma duração, um movimento inumerável, não sucessivo, mas intenso. Diferente de aión é chrónos, no qual predomina a continuidade do tempo sucessivo. Se aión é duração, Platão define chrónos como “a imagem movente da eternidade (aión) que se move de acordo ao número.” (Timeo, 37d). (...) A terceira palavra-tempo é kairós, que significa ‘medida’, ‘proporção’ e, em relação ao tempo, ‘tempo crítico’, ‘estação’, ‘oportunidade’.

A partir de tais definições de tempo, buscaremos refletir sobre a infância em relação a estas diferentes temporalidades. Se pensarmos em *chronos*, a infância é um período da vida, uma etapa que em dado momento termina, geralmente concebida entre os zero e doze anos de idade. *Chronos* é o tempo do relógio, os segundos, as horas que passam, sucessivamente. *Chronos* é a hora da merenda, a hora do intervalo quando soa o sino na escola. É uma palavra-tempo presente na vida do dia a dia, que merece ser considerada ao se pensar a infância para que esta não seja tomada somente em sentido metafórico, para que receba a concretude que a palavra infância evoca em sentido político: enquanto *chronos* a infância delimita-se como primeira etapa da vida e que, por isso, deve ser protegida e zelada.

Entretanto, é importante conceber *chronos* levando também em consideração outras palavras-tempo (*aión* e *kairós*). O tempo, tomado isoladamente na acepção de *chronos* torna-se desfuncional, leva-nos à quantificação exacerbada do viver, à pressa, a uma presença mecânica, repetitiva e acelerada, como a cena de *Tempos Modernos* na qual Charlis Chaplin era devorado pelas engrenagens de uma máquina. Há de se ter cuidado ao transitar pelo limiar fino que divide Chronos em sua dimensão sã e patológica.

Nesse sentido, cabe a nós o cuidado de saber rebelar-nos quando se faz necessário, para que sejamos dignos de possuir nosso bem mais escasso: este instante. Sobre isso, assim inspira-nos Skliar (2020, p. 142):

Diante da destruição provocada pelo tempo acelerado, a celebração do instante pode oferecer-nos a potência maiúscula das rebeliões: a rebelião do olhar - olhar como se estivéssemos olhando pela primeira vez -, do ouvir - receber as verdades que outros narram ou encarnam - do pensar - pensar de outro modo, pensar outra coisa -, do dizer ou do calar - procurar e encontrar a própria voz -; enfim, a rebelião do tempo, aquela em que se inverte a voracidade da cronologia e se abre um caminho, trêmulo e insistente, o sussurro da detenção, o parêntese, a pausa: a ilusão, ou a percepção, ou a ficção daquela cobra que, enroscada, morde o rabo em sinal de eterno retorno.

Sendo assim, cabe que consideremos outras palavras-tempo que se integrem a *chronos*. Logo, podemos também pensar a infância como *aión*. Neste caso, a infância seria uma condição do existir, não condicionada a um início e um final, já que eterna. Deste modo, compreendemos que *aión* permeia toda a vida, mesmo na adultez, pois não se determina a um período. A infância enquanto *aión* é modo de habitar a vida, a intensidade com a qual desfrutamos o tempo que passa, o funeral festivo da pequena morte do tempo que passou no dia de hoje. Como nos lembra Sêneca (2008, p. 15): “Podes me indicar alguém que dê valor ao seu tempo, valorize o seu dia, entenda que se morre diariamente? Nisso, pois, falhamos: pensamos que a morte é coisa do futuro, mas parte dela é coisa do passado. Qualquer tempo que já passou pertence à morte.”¹⁰

Por fim, ao pensar em *kairós*, podemos pensar em uma dimensão qualitativa do tempo. Diferente de *chronos*, *kairós* é um momento indeterminado no tempo. Dessa vez, não marcado pela continuidade. *Kairós* pode ser definido como um momento oportuno e propício do viver, assim como a primavera e a lua cheia o são para o plantio das rosas. *Kairós* é uma estação favorável. Em relação à infância, o interpretamos um solo fértil. O que aduba o solo de nosso viver adulto e, ao mesmo tempo, o que floresce quando na adultez se renasce, a infância.

A infância é, portanto, uma experiência do tempo, um modo de experimentar o viver. Para os autores Kohan e Kennedy (2020, p. 218), “se em termos do *chrónos* a criança é entendida como o início de um processo sucessivo, um estado pouco desenvolvido do ser; já no que se refere a *aión*, não há nenhum ser mais realizado e pleno do que uma criança.”¹¹ Neste ponto, é interessante pontuar a distinção entre o ser criança e a infância, já que não ser mais criança não significa perder a infância, bem

¹⁰ SÊNECA, Lúcio Aneu. Aprendendo a Viver. *EPISTULAE MORALES AD LUCILIUM*. Porto Alegre: L&PM, 2008, p. 15.

¹¹ COSTA CARVALHO, Magda. Filosofia para Crianças: a (im)possibilidade de lhe chamar outras coisas. – 1 ed. – Rio de Janeiro: NEFI, 2020 – (Coleção Ensaio; 4). p. 218.

como *ser criança* não implica ter *infância*. Sobre isso, assim escreve Carlos Skliar (2021 p. 19):

E aqui se deveria separar cuidadosamente o ser criança da infância: por um lado, a duração de um tempo cronológico, de um ciclo, de uma passagem, que se dá nos primeiros anos de vida e culmina, segundo as variações culturais e sociais, na passagem para a adolescência; por outro lado, uma experiência particular de tempo, no tempo, com o tempo, cuja duração é incomensurável a não ser em termos de intensidade e instante, que alguns vivem quando são crianças - mas não todos - que outros nunca viverão, que outros a viverão mais tarde e outros que, em suma, viverão a vida inteira.

Assim, observamos a infância como uma disposição interna, que pode estar vinculada ao *Chronos*, mas não somente. A infância é, sim, um período da vida, um ciclo que dura um tempo, mas é também uma intensidade, um modo de experimentar e de sentir que pode durar a vida inteira, mesmo depois que se cresce. Transpondo estas ideias a uma reflexão sobre a P4C, podemos abordá-la como uma perspectiva, um modo de enxergar o mundo e de relacioná-lo à educação e à vida. Um convite a uma experiência do pensamento, um convite a habitar a infância e o tempo fora dos ponteiros do relógio.

Como dito anteriormente, a condição filosofante da infância relaciona-se a modos de habitar o tempo. E, neste ponto, a eternidade (*Aión*) e a intensidade (*Kairós*) aparentam diluir-se no *Chronos* quando pensamos, juntamente, *ser criança na infância*. A infância, porém, não termina quando não somos mais crianças; se, quando adultos, cultivamos este modo de estar no mundo e experimentar o viver. Nesse sentido, quando se significa o tempo com a potência tal de ressignificar a vida, há um resgate das dimensões não cronológicas, como desenvolvido a seguir por Magda Costa (2020, p. 29):

A diferença faz-se entre dois modos de experimentar o tempo, duas maneiras de durar. Por um lado, uma sucessão numérica que se decompõe triadicamente em passado, presente e futuro. Viver de acordo com essa decomposição espacial coloca a ênfase num património de episódios acumulados (a que se pode regressar) que se justapõe à antecipação de eventos futuros (que a todo o custo se procuram concretizar). Por outro lado, encontramos a sugestão de viver em

ato simples e indivisível, para lá da contagem dos dias, experimentar um movimento que não implica um antes e um depois co-exteriores, fluir cada presente como e enquanto é.

Deste modo, voltando às questões propostas ao início deste Capítulo, podemos dizer que a Filosofia para Crianças é mais do que uma metodologia ou uma arquitetura de um processo aprendizagem. É também um modo de se relacionar com a vida, habitá-la, e uma oportunidade de aprender dela, na relação consigo mesmo e com o(s) outro(s). Nesta interação, adultos podem também filosofar com as crianças, desde que consigam cultivar a infância como ideia que não está presa ao *Chronos*. Deste modo, a P4C torna-se também uma oportunidade de um resgate da infância e de suas possibilidades filosóficas.

Para que tudo isto se realize, há uma condição criativa que se faz necessária ao fazer educação. Explicitamente, compreender que educar não se trata de transmitir conteúdos para que sejam memorizados, mas sim criar possibilidades para que cada um, ao seu tempo e em seu ritmo, criem seus próprios caminhos para aprender a aprender. A seguir, falaremos um pouco mais acerca do educador-filósofo-artista que cria as condições de possibilidade para este tipo de relação significativa com o aprender.

1.3. O Educador-filósofo-artista

Neste Capítulo, buscaremos traçar as linhas de uma curiosa aproximação entre três figuras: o educador, o filósofo e o artista, buscando compreender em que medida se assemelham e se distinguem, no objetivo de investigar estes modos de habitar o mundo, como eles se relacionam e o que podemos aprender disto a partir de uma perspectiva educativa. *Qual é o fio invisível que costura as fronteiras entre estes arquétipos? Em que ponto se misturam e o que aprendem um do outro? E o que é que nós temos a aprender disso?* São estas algumas perguntas a direcionar aqui a bússola de nossa atenção.

Se fossem três personagens diferentes, a linha comum que uniria um educador, um filósofo e um artista possivelmente seria a ideia de que todos eles afrontam, em suas práticas, um cenário tanto quanto imprevisível. Em outras palavras, mesmo que cada um destes tenha um plano de ação sobre o seu ‘fazer’, este é sempre algo de inesperado. Exige-se uma habilidade de confronto atípica, de estar pronto para o que não se espera, na iminência de uma transformação. Estar confortável em estar fora de uma zona de conforto.

O que sabe o artista diante de um quadro em branco, diante de um palco vazio, diante do silêncio? O que sabe o educador diante da criança que pergunta a questão para a qual não tem a resposta? O que sabe o filósofo diante do mistério da vida, do mundo e da morte? Talvez, a resposta que se pode intuir é aquela socrática: se sabe que não se sabe. *Mas, então, o que se pode aprender de quem não sabe, mas ensina?* Eis aqui um ponto interessante a ser observado no caminho interior que cada um destes sujeitos fazem para chegar ao outro, de modo a encontra-lo.

Quando se trata de educar, por exemplo, embora exista um conteúdo programático, objetivos pedagógicos e habilidades de pensamento a serem atingidas, com frequência, a abundância de variáveis com as quais um educador pode-se deparar dentro de uma sala de aula o constringe a ter de criar novos contornos ao rascunho inicial de seu plano. Nesse sentido, o educador precisa ser um pouco artista para vivenciar a educação como espaço de criação quando isso é exigido dele. Stanislavsky (1997, p. 6) nos recorda sobre este trabalho que faz o artista ator, por exemplo: “O ator não pode parar para pensar, duvidar, tecer considerações, ficar pronto para pôr-se à prova. Tem de agir, executar o seu salto a todo o vapor.”

Quando a arte, compreendida como dimensão criativa, está adormecida em âmbito educativo, há maior rigidez e dificuldade para proporcionar um processo de aprendizagem de qualidade. É a escuta do outro que permite que uma transformação aconteça, e, para que haja escuta, é preciso que exista comunicação, é preciso que algo

entre eu e o outro se torne comum. Do artista, então, o educador pode aprender uma qualidade outra da escuta: a capacidade de se encontrar com o outro em sua humanidade, com esta demanda que se estende para além dos conteúdos.

Escutar implica encontrar-se, implica considerar um espaço no qual o diálogo com o desconhecido possa acontecer. Escutar demanda escuta atenta e cuidadosa, demanda esvaziar-se de si mesmo para estar presente para o outro. Escutar o outro, como espelho, é escutar a si mesmo, de outro lado. Ao educar, escutar é pressuposto para que exista esse encontro. Por vezes, a arte provoca isso quando é capaz de tocar-nos, internamente.

Pirandello, um dos maiores dramaturgos italianos, escrevia suas obras em modo que, quem com elas se encontrava, encontrava-se também consigo mesmo, em um movimento de escuta interna. Este autor tinha a capacidade de provocar o encontro da humanidade do personagem com a humanidade do espectador. Gilberto Scaramuzza (2005, p. 19), em sua obra, assim escreve sobre este movimento de semelhança de sentires: “Essa busca - na verdade - da verdade sobre a condição humana, pela própria em primeiro lugar, que permite sentir o teatro de Pirandello, coincide com viver em si o labor e o tormento que o autor experimentou no momento de sua criação.”

A partir deste exemplo, poderíamos nos perguntar: *qual é o movimento que o educador precisa fazer dentro de si para que possa chegar ao outro, encontrando-o em sua humanidade?* Neste ponto, o educador aprende do artista. Deve reinventar algo de si mesmo, remodelar-se, esvaziar-se: como ter em mãos a argila de cerâmica e dar nova forma a mesma matéria. Cruzam-se as linhas de aprendizados quando o educador educa-se: para ensinar algo ao outro, devo, então, antes, ensinar-me a mim mesmo. O educador faz-se, assim, artista de si, em uma tarefa que é por si só filosófica e autoeducativa.

Em suas derivas, então, há um ponto no qual a filosofia encontra-se com a arte, quando é arte de viver. Como bem explica Pierre Hadot (2006, p. 253): “Nessa tarefa de si sobre si, nesse exercício de si, posso reconhecer também um certo aspecto essencial da filosofia: ela pressupõe uma arte de viver, um estilo de vida que envolve a totalidade da existência”. Consideramos, portanto, que educar implica uma dimensão artística da filosofia, em outras palavras, a filosofia como maneira de viver e de experienciar o existir.

Por outro lado, terá o artista também algo a aprender do filósofo? Para que sua obra permaneça viva, para que continue a afetar o público, é preciso que a obra perturbe, que gere um estranhamento, assim como a filosofia o faz através das suas questões. É a dúvida que provoca uma mudança de estado e de percepção, uma

passagem de um estado anterior a um posterior. É a habilidade de confrontar padrões cristalizados, por sua vez, que situa a arte e a filosofia como territórios de ruptura do status quo, como áreas do saber que impulsionam novos caminhos. O artista e o filósofo seriam, então, os sujeitos desta interrogação diante da vida:

O artista propriamente dito não só não se satisfaz com os padrões da normalidade como os põe frequentemente em causa. Nessa medida, é considerado pela maioria “um louco”, “um excêntrico”, um “tipo esquisito” ou, na melhor das hipóteses, “um original”, o que não deixa de estar certo se pensarmos que ele se ocupa de mitos profundos e não apenas de mitos efêmeros. (Rodrigues, 2002, 178).

A substância é a água, mas as tonalidades são distintas no encontro de águas dos rios Tapajós e Amazonas: parece ser esta uma adequada metáfora imagética para explicar a aproximação entre arte e filosofia. E, ainda que não se proponha a fazer filosofia, o artista a termina por fazer, pois filosofar, finalmente, não se pode separar daquilo que é humano, *verdadeiramente* humano. Trazemos à tona Pirandello, que certa vez disse: “Nunca me propus a desenvolver problemas filosóficos ou provar teoremas ideológicos complicados. Eu sempre e apenas tento criar personagens humanos em um contexto humano.” (Scaramuzzo, 2005, p. 16).

Sofremos os personagens de uma trama não só pela capacidade que temos de empatizar com o que vemos, ou pela habilidade do artista de criar personagens tão vivos que nos fazem viver emoções, mas também pelo sentimento de verdade que compartilhamos na expressão do que entendemos como *verdade humana*, que é *humanidade*. A palavra “verdade” ganha, então, uma outra conotação. Verdade parece ser algo incomensurável, senão pela medida do sentir-se humano. Sentir-se humano como se sente ao olhar os olhos de um recém nascido pela primeira vez. Sentir-se humano como se sente ao saber-se amado.

Toda a arte é a arte do encontro. O encontro da obra com o seu expectador. Em tempos atuais, o mal da sociedade parece ser o (des)encontro, e por isso a arte faz-se tão necessária, enquanto elemento provocador do encontro humano. É neste ponto crucial, na liberdade do encontrar, que vivemos uma dimensão do aprender que nos *emancipa*¹². Por emancipar entendemos o ato que reconhece o *ser* de quem aprende,

¹² Para um aprofundamento sobre a noção de emancipação, consultamos: RANCIÈRE, J. *O Mestre Ignorante: Cinco Lições sobre a Emancipação Intelectual*. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2013 (Coleção: Experiência e Sentido). p. 11.

quando a arte invoca humanidade que nos habita. Ali, as fronteiras entre o educador e o artista se cruzam, e -agora- artistas são um tanto educadores:

“Os grandes artistas dão lições de emancipação. Não são seres de grandes pensamentos, mas de grandes expressões. (...) sempre temos que tentar fazer de cada ação um meio de expressão, uma forma de dizer que a humanidade está em nós como em todos os outros”. (Kohan, 2003, p. 198).

O educador, do mesmo modo que o artista, ensina através do exemplo: ninguém pode realizar por nós o que apenas nós - como expressão humana única- podemos fazer. Estes arquétipos ensinam-nos que cada um esconde, dentro de si, um espaço de criatividade, vitalidade e beleza: a unicidade que é de cada um. *Mas como descobrir, neste exercício de si, no viver, uma forma de expressar nossa humanidade?* Talvez seja necessário despir-nos de nossos fundamentos, aprendendo a atravessar quem pensamos ser para que cheguemos a quem somos.

Ao educarmo-nos, em primeiro lugar, para sermos artistas de nosso tempo de vida, a prática de expressar a humanidade de quem somos convoca a que o outro também se aprenda deste modo. Nesse sentido, o educador não é aquele que “diz algo” sobre o que ensina, mas aquele que vive o que ensina, pois se educou para ensinar humanamente. De fato, com veemência, disso nos relembra Gilberto Scaramuzzo (2016, p. 5) com suas palavras:

O que é aprender, portanto, reiteremos na sua simplicidade: é re-conhecer semelhanças. Isso é tão verdadeiro que a primeira coisa que um aluno vê é se o professor é semelhante ao que ele ensina. E se isso não acontecer - se o aluno reconhecer que não há semelhança entre o que o professor ensina e o que o professor é - pode gerar-se uma primeira aprendizagem desestabilizadora, uma má paideia radical: aquilo que se diz não corresponde aquilo que se é! E esse aprendizado prejudica na raiz a qualidade de uma convivência.

A prática educativa, quando feita com presença, presenteia outra qualidade à relação. Como vimos, é importante que o educador reflita em sua prática uma maneira de viver no mundo, pois disso também se aprende. Assim, portanto, há uma responsabilidade humana implicada no ato de educar, à qual nos dedicaremos a investigar mais profundamente nos próximos Capítulos. Finalmente, ainda há um de

nossos arquétipos que há de se mencionar para completar esta ciranda: o filósofo. Quem é ele?

Pensamos filósofo como quem ama o mistério, como quem tem uma disposição amigável ao encontro com aquilo que não conhece. Em sua tarefa, exige-se certa coragem para brincar com o não saber. Nesse sentido, o filósofo mantém em si algo da infância: a vontade de seguir brincando e perguntando, apoiando-se em perguntas como pontos de partida e trampolins para saltos maiores. Parece dançar, *não caminha ele como um dançarino?* Perguntava o filósofo em sua obra Zaratustra. (Nietzsche, 2011, p. 12) Este que é o filósofo artista:

O filósofo artista, já decidiu. Já está no rio. Avança apoiando-se nas pedras incertas e móveis que afundam atrás do seu saltitar. Sua dança é uma travessia: toda vez que o pé encontra sustentação na pedra, aquele fundamento afunda. De apoio em apoio, dança e se encontra na outra margem, enquanto o filósofo cientista calculador ficou lá, fazendo de si mesmo o fundamento daquilo que não se move e fica parado no seu cálculo de saber. (Ferraro, 2018, p. 214):

Levando em conta o exposto, vemos que o educador é filósofo e artista quando faz de seu viver uma obra de arte, mesmo confrontando-se com as questões que dele emergem sem ter a elas uma resposta. O artista é educador e filósofo, por sua vez, quando educa com a sua obra, provocando questões através dela, permitindo o encontro com a humanidade que em nós habita. O filósofo, finalmente, é educador e artista quando nos ensina a amar o que não sabemos, quando faz da ignorância uma travessia em rumo de seu caminho.

São fronteiras invisíveis as que dividem o filósofo do artista, principalmente quando se decide fazer arte com as palavras. Confundimo-nos, então, entre o que é arte e o que é filosofia nas coisas que aprendemos nos silêncios, nas músicas d'alma. E, a este ponto, para fazer filosofia e arte, somos convocados a ouvir outras notas, que tomam forma em versos de poesia de Nietzsche (2018, p. 36) que contam sobre Veneza, a cidade invisível de Calvino:

*Muito jovem, estava eu na ponte,
em plena noite sombria.
Veio de longe o canto:
na trémula superfície gotas de ouro deslizavam.
Gôndolas, luzes, música*

*– e briamente para o crepúsculo vogavam...
Qual lira, a minha alma canta para si,
por mão invisível tangida,
uma secreta canção de gondoleiro,
e vibra de garrida de ventura.
Alguém a ouviria?...¹³*

Parece que a poesia levou-nos a outra dimensão da filosofia. Em seus estreitamentos, inter cruzam-se, colocando-nos diante de uma questão que é o espaço da página em branco:

¹³ NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce Homo*. Como se chega a ser o que se é. Lusofia. Covilha, 2008. p. 36.

Capítulo II

2. O Aprender que se faz em silêncio

*Um dos poemas diz:
Algo de estranho, a alma na terra.¹⁴*

Há coisas que se aprendem que jamais foram ensinadas. Há um plano invisível que permeia a relação do aprender, do qual nos damos conta após uma certa duração de tempo. Há aprendizados que são como sementes, precisam de um tempo de maturação. Há perguntas que exigem mais do que uma resposta, pois requerem uma experiência, experimentada a nível de uma *vivência*.¹⁵ Este aprender que se faz em silêncio implica uma escuta, do outro e de si mesmo. Implica uma escuta do mundo. Uma escuta que é mais que uma escuta, mas um ressoar. Aquilo que ressoa em mim do que veio do outro: a música do que significa *entrar em relação*.

Esta dimensão do aprendizado demanda uma sensibilidade, uma pré-disposição ao acolhimento. É importante que, no cultivo de um espaço propício ao aprender, o outro sintá-se pertencente, se reconheça. Há um ato de amor e aceitação na dimensão do aprender que se faz em silêncio. Trata-se de chegar ao centro do outro, em um encontro que por vezes vai além de palavras. Trata-se de *tocar-se*, como diz Giuseppe Ferraro (2020, p. 31), em um movimento de convergência com a verdade das coisas que *nos tocam*:

Na escola nos ensinavam a distinção entre abstrato e concreto. Nos explicavam que *concreto* é o nome das coisas que se tocam, enquanto *abstrato* é das coisas que não se tocam.(...) com o tempo, mais tarde se compreende outra distinção entre as coisas certas e as coisas verdadeiras. Aquelas certas se tocam. Enquanto aquelas verdadeiras *nos tocam*.

Fala-se, portanto, de um lugar-outro do aprender. Fala-se de um aprender que entra em contato com uma verdade que é verdade humana, aquela que nos toca. Se há um aprender que se faz em silêncio, é aquele que se sente. O aprender que provoca algo dentro, um tipo de contato atípico, capaz de comover, transformar, despertar metamorfoses. Na convivência com o outro de quem se aprende, há um *compartilhar* que se dá para além da matéria da disciplina.

¹⁴ HEIDEGGER, Martin. A caminho da linguagem. Trad. Márcia de Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 29.

¹⁵ Este conceito será aprofundado na seção 3.2.

Trata-se de deparar-se com um nível de humanidade que, em relação, inspira mais humanidade. Seria isso, provavelmente, aprender as coisas que não podem ser ensinadas? Maturana (1992, p. 232) descreve esta distinção entre os dois tipos de aprendizagem:

O fenômeno da aprendizagem é um fenômeno de transformação na convivência, e porque é um fenômeno de transformação na convivência, é que o estudante, dependendo do tipo de convivência na qual se encontra, ou "aprende" o professor ou aprende a matéria. Se o aluno convive com o professor de uma certa maneira, aprende o escutar do professor, se convive com ele de outra maneira, aprende outro escutar que vem a ser o poder manejar um certo domínio de ações, uma matéria.

Quando Maturana refere-se ao “aprender o professor” estamos começando a adentrar a dimensão do aprender que se faz em silêncio. Há outro elemento que se soma ao aprender que se faz em silêncio. Para explicá-lo, é interessante trazer a seguinte perspectiva: “As árvores e as plantas, dizia o fabulista La Fontaine, tornaram-se para mim criaturas falantes, e quem não encararia isso como uma forma de encantamento?” Este *encantamento*, descrito pelo filósofo Michel Serres (1993, p. 151), nos convida a pensar a um tipo de linguagem ainda por descobrir. Como se, ao passear em silêncio na natureza, pudéssemos ouvir uma poesia que vem de longe. É também este o aprender que se faz em silêncio, com *encantamento*.

As crianças brincam de faz-de-conta. No *faz-de-conta* há uma relação com o invisível, com o ser outro-de-mim. E, nessa *inventância*, aprende-se a transitar por outros lugares, a inventar outros personagens. As crianças são escritoras sem papel, escrevem poesias no livro da vida, nas páginas que são o dia a dia. Na infância, assim como na escrita, há um relacionar-se com o silêncio. Para escrever, é preciso esvaziar-se, é preciso escutar-se, escutar aquela palavra que ressoa dentro e é capaz de expressar ao outro aquilo que o toque. *Não são mestres as crianças em romper muros interiores de adultos com suas perguntas simples sobre a vida?*

Esta habilidade infantil é também a habilidade de certos escritores que habitam o silêncio da palavra, para darem a elas uma dimensão mais infinita sobre o que podem vir a significar. Há, aqui, a descoberta de uma língua anterior a todas, um *modo de estar* que pode ser traduzido em modo de sentir o mundo e, em um terceiro momento, mas já distante de sua origem, pode ser traduzido em palavras. A propósito disso, escreve Walter Kohan (2020, p. 7) sobre Mia Couto:

O que faz mover a escrita, diz Mia Couto, é uma relação, com a língua, própria da infância. Uma(s) língua(s) antes da língua, as línguas da infância. Nessa(s) língua(s), afirmamos uma vida em que todas as vidas parecem possíveis, em que todos os mundos têm seu lugar. Esse mundo infantil é o que faz mover a escrita no sentido de que toda escrita aspira regressar a essa condição em que todas as línguas eram nossas, antes que uma língua se consolide como a única língua possível. Porque todas as línguas significam todos os sonhos, todos os mundos, todas as utopias.

Este pequeno trecho, de profunda e radical sensibilidade, nos convida a uma dimensão vulnerável, próxima do inefável, que raramente pode ser tocada com palavras. De novo, é preciso chegar ao aprender que se faz em silêncio para poder expressá-las. Fazer o mesmo movimento que muitos filósofos fizeram sobre si mesmo para chegar ao cerne vivo das questões que buscavam transmitir: mergulhar no ser de si e no ser do outro. É preciso, em certo sentido, sentir na carne este aprender que se faz em silêncio, a fim de poder traduzi-lo. Há uma tonalidade afetiva presente no aprendizado silencioso que ultrapassa o cálculo racional, quando o silêncio encontra o vazio. *O que há?*

2.1. O Vazio como possibilidade Ontológico-Poético-Estética

O singular, o peculiar, o alternativo. O Outro é sempre “raro”, algo a se descobrir, terras estrangeiras. Esvaziar-se é migrar, deixar uma fronteira e atravessar o oceano rumo a outra. Nesta migração, nesta travessia, algo permanece para trás. É preciso que algo se transforme, que concepções cristalizadas se quebrem para que se possa penetrar em uma camada mais profunda. Este movimento que adentra o vazio é o que nos consente dizer diante da certeza: *aqui há outra possibilidade*.

Na filosofia, é a dúvida que permite este movimento em direção a um entendimento, que significa *tender em direção à*. Neste sentido, entender é diferente de concluir. A conclusão é uma resposta, uma chegada e, para aprender algo novo, será necessário abandoná-la. O entendimento, por sua vez, é um caminho. É assim, neste trânsito em direção ao mistério, que nos deparamos com o vazio da incerteza, no espaço límbico entre o “não” e o “sim”: a cor cinza e nublada do “não sei”.

Por um lado, “não saber” pode ser muito assustador, pois não é confortável como já saber uma resposta. Por outro lado, “não saber” é sempre uma condição de possibilidade para o novo: o que permanece aberto é sempre um convite para continuar a descobrir. *Não saber* é o mistério que nos arrepia da pele para fora, e faz-nos viver, da pele para dentro, quando se aprende a amá-lo. Sobre este movimento, escreve Scaramuzzo (2005, p. 100):

Se o verdadeiro sentido da vida é o mistério, *o endendimento* torna-se o movimento apropriado para o homem perceber sua necessidade de dar sentido à existência e ao existir. Porque o mistério é algo no qual se pode ser penetrar, avançar para dentro, habitar, *tendere-in*, enfim, mas não conhecer.

Se pensamos o mistério como algo intrínseco à realidade, poderia o vazio ser dela um desdobramento poético, estético, epistemológico e mesmo ontológico? Se assumimos que a realidade não é controlável ou dominável, é graças a esta condição que se pode perceber a vida como uma possibilidade criativa e inesgotável, já que não é possível concluir o viver em uma resposta, pois a existência não se contextualiza com palavras, é inefável. Há surpresas, encontros inesperados, conexões por explorar dentro deste indizível *tempo de vida*.

Haveria de se descobrir uma linguagem que existisse camuflada atrás de toda e qualquer palavra, haveria de se criar um dicionário que resumisse o viver, caso pretendêssemos sequer explicar do que se trata o mistério da existência. Esta é, certamente, tarefa impossível de se realizar. Assim, o que de melhor se pode fazer,

diante do Mistério? Amá-lo, mas amá-lo filosoficamente, criando uma relação de afeto com aquilo que ainda não conhecemos, com o que *ainda está* vazio. Nesta relação, o medo ante o desconhecido transforma-se em coragem, a coragem de iniciar um caminho do qual ainda não se pode vislumbrar o final. Para fazê-lo, é preciso fazer-se espaço, transformar-se em possibilidade, de si mesmo e de outro que *ainda se desconhece*:

Educar nos sentimentos é fazer-se uma alma. Abrir um vazio dentro de si mesmo, fazer-se vaso. Para acolher. A alma é assim, quanto mais se enche, mais acolhe. Não é um vazio, é mais um vão. Um quarto. Muitos quartos. Fazer-se casa. O futuro interior é o tempo do retorno. Não de um retorno para trás, mas de um retorno para dentro. (Ferraro, 2018, p. 55).

Abrir um espaço dentro de si, *fazer-se alma*, nas palavras de Giuseppe Ferraro. Parece ser um tipo de aprender que leva consigo um desafio: a exigência de se despir das próprias certezas. Despir-se das certezas como quem se despe de suas roupas para entrar em uma cachoeira e ser banhado em uma água fria. Em um primeiro momento, há um susto. Posteriormente, o prazer da coragem de quem se joga, na água, no vazio, na sensação que assusta porque desconhecida.

É preciso estar vazio para fazer-se cheio novamente. É preciso perder-se para poder, depois, encontrar-se. Neste movimento há um processo, uma transição, uma travessia. O vazio, por isso, quando pleno de possibilidades, leva consigo uma condição poética, estética, epistemológica e ontológica, pois impregna essas dimensões, enquanto cada uma dessas ainda é devir. Poderíamos, neste sentido, aproximar o vazio à concepção de incerteza como apresentada por Edgar Morin (2000, p. 86): “o conhecimento é a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas.”

O vazio, a incerteza, o silêncio, nos convocam a brincar com a vida, em um movimento dirigido à existência em forma de perguntas. Em nossos pensamentos suspensos, perguntar é como atravessar uma ponte em direção a uma descoberta. *Mas como atravessar a incerteza? Como sustentar a sensação de incompletude implícita na pergunta? É possível, finalmente, ver o vazio a partir de uma perspectiva generativa?* O vazio, no sentido que aqui buscamos descrever, é um vazio fértil, um espaço para que se chegue em um lugar-outro. Um lugar-outro do pensar e do sentir. Um lugar-outro a partir do qual relacionar-se com a vida.

A Filosofia nos convida, assim, a revisitar nossos pontos cegos, em uma nova maneira de interagir com as perguntas. Perguntamos para buscar respostas, mas não para colocar o saber em uma caixa. Perguntamos para que a vontade de aprender mantenha-se ainda viva, e para que novos interesses sejam descobertos. Talvez, perguntamos para cultivar a estranheza e manter-nos em travessia, perguntamos porque amamos (não) saber. Como explica Mélich (2015, p. 112):

O filósofo, de acordo com a etimología da palavra, é aquele que aspira a saber, aquele que ama saber. Por conseguinte, o filósofo é um ignorante, alguém que se faz perguntas, alguém que não sabe e que deseja saber, que está em perpétua busca de algo que sabe que nunca conseguirá compreender.

Tal como é a filosofia, também o é o conceito de vazio: algo que se sabe que nunca se conseguirá compreender. Mesmo assim, há um porquê de se escolher tais perspectivas como um horizonte de busca: pois é a incompletude que nos impulsiona a querer descobrir algo mais. É a falibilidade que permite um movimento de transformação e de errância. Finalmente, “por sabedoria se entende esse estado que talvez jamais seja alcançado pelo filósofo, mas ao qual tende, mediante uma tentativa de transformação de si mesmo com a finalidade de superar-se.” (Hadot, 2006, p. 254).

Quem sente o vazio, escreve: “estou aqui com meu vazio, com esse espaço de tempo a ser preenchido. Estou aqui com uma folha em branco diante de mim que pede para que palavras sejam rabiscadas. Estou aqui com essa inquietude, que não sei se é silêncio ou se é ruído. Estou aqui com esse “algo” – inominável – que ainda não é palavra, embora queira nascer em forma de poesia. Estou aqui. Estou. Aqui. Agora. Comigo. Em silêncio, estou. Aprendendo a enxergar-me. Aprendendo a enxergar esse espaço como um artista olharia para um quadro a ser pintado...”.

No que tange à educação, esta é aquela da qual falamos: um educar que se mantém vivo, em uma busca constante em suas errâncias. O ato de caminhar, de estar com o novo, de permear a fronteira como diferença. Unir o lugar de viajante ao lugar de filósofos, para ir em busca do que nos desperta como seres humanos: o que muda nossa vida, em sua significação. Este lugar do pensamento e das dúvidas como um lugar latente, de questionamento de fronteiras e, mesmo, de questionamento da humanidade. No Capítulo a seguir, a errância continua a inspirar-nos a enxergar o aprender como viagem, processo e caminho.

2.2. Aprender como construção do sentir e de sentido

E é para o vasto campo de extermínio que matou meus pais e tantas outras pessoas, para a sala de aula do horror que ainda tinha algo sagrado para me ensinar sobre como viver (...) que eu pronuncio as palavras finais. Adeus e obrigada. Agradeço a vocês pela vida e pela capacidade de enfim aceitar a vida como ela é.¹⁶

Neste Capítulo nossa intenção é pensar o aprender como possibilidade de construção do sentir e de sentido, visando sublinhar a importância de trazer a dimensão do sentir para a prática filosófico-educativa, que habitualmente concentra-se no desenvolvimento de habilidades cognitivas. De fato, na área da Filosofia para Crianças, a pensadora Karin Murrís (2009, p. 7) nos lembra de algo muito importante, quando assim escreve em seu trabalho: “Quando as crianças vêm para a sala de aula, elas vêm como pessoas: pessoas que podem pensar e sentir.”

Assim, na intenção de que a educação seja mais completa e holística, para que o ser humano não seja privado de seu próprio desenvolvimento *humano*, é importante considerar o sentir, tanto quanto o pensar. Nesta linha, vale ressaltar a relevância de trazer o sentir para o centro de nossa prática. O sentir que se liga ao campo da afetividade, da empatia, do *caring thinking*, do estar em relação, como nos explica Murrís (2009, p. 4), autora que também se dedica à filosofia com crianças:

Engajar-se no *caring thinking* é promover uma consciência relacional na vida cotidiana. Consciência relacional é conhecer e sentir-se intimamente conectado com e parte de tudo o que existe, e vir a agir e se relacionar a partir dessa consciência. É experimentar a si mesmo não como um ego atomístico, mas como um self em relação ao outro. Alguns chamam essa consciência de consciência-de-nós.

Porque é importante fomentar o caring thinking no seio de nossas práticas educativas? Porque pensar novas maneiras de se relacionar? Poderíamos dizer que nunca antes a humanidade viu-se em circunstâncias tão frágeis quanto a dos últimos tempos, em termos de relações. Foi necessário, em um curto espaço de tempo, aprender a relacionar-se de outra maneira com o mundo. Aprendeu-se a diferença entre conexão em presença e conexão à distância. A virtualidade apresentou-se como um instrumento útil e capaz de manter as funcionalidades de um encontro, inclusive de maneira mais

¹⁶ EGER, Edith Eva. *A Bailarina de Auschwitz*. GMT Editores Ltda. Rio de Janeiro, 2017. p. 291

rápida e eficiente. Entretanto, mostrou-nos seus limites e suas lacunas, deixando a desejar a vivacidade de um encontro humano real.

A situação pandêmica do ano de 2020 mostrou-nos nossa emergente necessidade de conexão e relações humanas. Vivemos as fronteiras entre o real e o imaginário, percebendo o mundo através de uma tela. Cores, filtros e efeitos que fazem a realidade parecer mais mágica e interativa, de uma hora para a outra, já não foram mais suficientes para o nosso entretenimento e sensação de conexão. De fato, assim reflete Giuseppe Ferraro (2020, p. 5) sobre nossa atual condição:

Então chega a epidemia do covid-19, a peste pulmonar, que impõe a distância e o ficar em casa. A liberdade é restrita. Cada um é para o outro o perigo de um contágio. E é estranho pensar que o léxico da doença é o mesmo dos sentimentos. Somos contagiados. (...) Voltaremos à vida de antes?

Assim, diante deste cenário, cada vez mais marcado pela distância e pelo *contactless* (sem-contato), urge pensar uma educação que retorne ao sentir e à busca de sentido para a vida. Não sabemos se voltaremos à vida de antes. Provavelmente, não. Será tarde demais para que não atenhamos sido contagiados pela imersão nesta realidade vigente. Dentro disso, é preciso que encontremos um novo modo de que as coisas nos toquem, que nos permitamos ser afetados para que possamos romper nossos muros interiores, para que o sutil nos encontre em nossa humanidade.

Voltar a sentir, retornar à fragilidade que nos faz humanos, para retornarmos a nós mesmos. Como adultos, voltar-nos à simplicidade e à inocência da infância. Perceber o passo do tempo, evitando perdê-lo como se fosse eterno, mas habitando-o na dimensão da eternidade. Talvez assim “voltaremos” à vida de antes, mas com outra sensibilidade. Afinal, não nos foi útil ter todo o tempo que sempre reclamávamos não ter e, depois, não saber o que fazer dele.

Encontrar um sentido para a vida é aprender a amar o nosso tempo, fazendo dele algo belo. Amar o nosso tempo e suas marcas. As marcas de expressão, as imperfeições e texturas que fazem de nossas peles, peles reais. Peles que contam as histórias que se passaram *da pele para dentro*, que contam a passagem do tempo, traços marcados em um rosto humano. É na emergência de pensar esta educação que buscamos compartilhar as ideias deste Capítulo.

Para falarmos acerca da busca de sentido, por outro lado, é pertinente que nos adentremos nas ideias de dois filósofos: Viktor Frankl e Edith Eger, que sofreram as condições mais cruéis provocadas pelo próprio homem contra outros de sua mesma

espécie: a barbaridade dos campos de concentração. Diante disso, é necessário contextualizar que o pensamento destes autores dialoga com o mundo pós-holocausto e, portanto, estas filosofias invocam uma urgente necessidade de humanização. Tal necessidade, fundamental naquele período histórico, ainda hoje anuncia a importância da sua presença, pois é preciso lembrá-la (a humanidade) para não perdê-la. De fato, Mèlich (2015, p. 117) nos lembra: “Reitero que entendo por Auschwitz qualquer forma de totalitarismo político, moral ou religioso. O grande desafio da educação é evitar sua repetição.”

Ao pensarmos na história desta etapa da vida de Frankl, relatada em detalhes em sua obra *Em Busca De Sentido: Um psicólogo no campo de concentração*, percebemos a força de sua afirmação na busca de um sentido para a vida. Afinal, em dadas condições, possivelmente teria sido mais fácil desistir de tudo do que continuar em um existir onde não se vive, mas sobrevive. Esta realidade, em sua radicalidade, nos coloca uma pergunta capaz de nos mover interiormente: *Mas por que continuar a afirmar a vida em um cenário de tanta dor? O que faz alguém continuar? Seria preciso aprender com a dor? Talvez mesmo aprender a senti-la, de modo que se possa extrair disso um aprendizado?*

Ora, se alguma dimensão da vida trata-se disso, como afirma Frankl (1985, p. 43), “sobreviver é encontrar significado na dor.” Dessa maneira, apesar de ser concebida quase sempre de maneira pejorativa, a dor pode provocar aprendizados, propósitos. já que “se há, de algum modo, um propósito na vida, deve haver também um significado na dor e na morte.” Entretanto, a significação advinda disso, como ressalta Frankl, depende de cada um, pois “pessoa alguma é capaz de dizer o que é este propósito. Cada um deve descobri-lo por si mesmo, e aceitar a responsabilidade que sua resposta implica. Se tiver êxito, continuará a crescer apesar de todas as indignidades.”

Responder às perguntas da vida significa tornar-se sujeito de sua resposta, apesar das condições implicadas. Trata-se também de fazer um novo movimento em relação às nossas questões diante do viver, compreendendo que aprender implicará autotransformar-se quando decidirmos colocar-nos no centro do que fazemos com o nosso viver, sendo autores e personagens de nossa própria história. Acerca disso, assim escreve Eger (2017, p. 35): “Levei muitas décadas para descobrir que eu podia me fazer uma pergunta diferente. Não: Por que eu vivo? Mas: O que eu posso fazer com a vida que recebi?”

Trata-se da inversão de uma lógica, na qual quem demanda é a vida mesma, que exige um sentido. A responsabilidade diante do viver consiste em reconhecer a

importância deste sentido, confrontando o viver suas próprias lacunas, na tentativa de satisfazê-las. Nas palavras de Frankl (1985, p. 47):

Em última análise, viver não significa outra coisa que arcar com a responsabilidade de responder adequadamente às perguntas da vida, pelo cumprimento das tarefas colocadas pela vida a cada indivíduo, pelo cumprimento da exigência do momento.

Nesse sentido, se Frankl (1985, p. 154), outrora afirmou que deveria ser construída uma estátua da responsabilidade em complemento à estátua da liberdade, porque “na verdade, a liberdade está em perigo de degenerar, transformando-se em mera arbitrariedade, a menos que seja vivida em termos de responsabilidade”¹⁷, sem dúvidas tinha razão: responsabilizar-se pela própria realidade faz com que se perceba que não há vítimas ou competidores em relação à experiência do ser com ele mesmo.

Portanto, falamos em voltar a sentir, também, como modo de retornar a nossa busca por um sentido mais profundo do viver. É nesse sentido que pensamos a necessidade de uma educação mais humana e humanizadora. Ao nos responsabilizarmos por nosso viver, no sentido profundo que expunha Viktor Frankl, isto é, aliando a liberdade à responsabilidade, poderemos caminhar pelo viver em direção de seu sentido. De fato, requer-se muita coragem para assumir esta busca de sentido e de liberdade sobre o viver mesmo. Acerca desta tomada de posição, escreve Edith Eger (2017, p. 222):

Todos os sobreviventes que conheci tinham uma característica comum comigo e uns com os outros: não tínhamos controle sobre os fatos mais angustiantes de nossas vidas, mas tínhamos o poder de determinar como viveríamos após o trauma. Os sobreviventes podem continuar a ser vítimas muito tempo depois de a opressão acabar ou podem aprender a se desenvolver. Na pesquisa que fiz para a dissertação, encontrei e expus minha convicção pessoal e meu critério clínico: podemos escolher ser nossos próprios carcereiros ou podemos escolher ser livres.

Nesta tarefa, que é tarefa humana, a educação joga o papel fundamental de educar os seres para que pensem e, mais do que isso, para que sintam. E é diante deste sentir que a educação pode mostrar-se como um caminho para aprender a liberdade

¹⁷ FRANKL, Victor E. Em Busca de Sentido: Um psicólogo no campo de concentração. 10^a ed. São Leopoldo/RS: Editora Sinodal, 1985. p. 154.

sobre si mesmo, no reconhecimento de que não posso ser livre se o outro também não o é, de que não vale pensar um sentido para o viver, se esse não se atrela a um sentido comum para a vida. Tal qual na caverna de Platão, é dever de quem educa-se para a liberdade trazê-la aos demais, mesmo que não a compreendam.

Do mesmo modo, para o aprender se dê como construção do sentir e de sentido, é preciso dar espaço para esta dimensão, retornando ao silêncio que ecoa, à alma que em vida exige um propósito. É preciso que aprendamos a ouvir o inaudito, no silêncio de nós mesmos, para que compreendamos que direção a seguir, e que caminho tomar, para que estejamos conectados ao sentir e à criação de sentido. Para que a busca pelo sentido da vida ecoe e transborde os ideais, e para que faça parte de uma jornada pertencente a todos os seres. Neste impulso, no Capítulo a seguir, pensaremos o aprender como viagem, processo e caminho.

2.3. Aprender como viagem, processo e caminho

*Se no final você achar que Ítaca é pobre,
não pense que ela te enganou.
Porque você se tornou sábio e viveu uma vida
intensa, e esse é o significado de Ítaca.¹⁸*

Pensar o aprender como viagem, processo e caminho implica aliar esta rota a um elemento com o qual estamos pouco acostumados: a incerteza aliada à surpresa. Nesse sentido, uma viagem, embora em uma cidade que já se conheça, sempre se dá pela primeira vez, quando os olhos do viajante são suficientemente sensíveis para perceber isto. Uma paisagem cotidiana, embora seja a mesma cada dia, ainda muda.

Pode-se ir à Roma infinitas vezes, e cada vez ainda será uma primeira, e cada caminho percorrido apresentará novos ângulos antes não vistos, novos detalhes nas plantas que crescem sobre as pedras antigas. A água continuará a correr pelas fontes da cidade, no caminho do viajante que por aquelas ruas se perde. Talvez não à toa chamam-na *a cidade eterna*. Nesse sentido, pensamos a viagem não como uma viagem kilométrica, mas como uma viagem interior.

Cada novo lugar é uma nova condição de possibilidade para o pensamento. Aprender, assim, é como encontrar-se neste lugar, já que ali há uma pré-disposição ao acolhimento, à observação. Como encontrar, então, a surpresa no dia a dia, sem que necessariamente estejamos em um lugar novo, ou em uma viagem? Trata-se de habitar um lugar novo de si, significando de forma diversa o tempo, percebendo-o como inauguração constante.

O mundo, no vagar mundano, como vida, emerge segundo o cenário interior de quem o experiencia. Nesse sentido, o novo pode significar, muitas vezes, somente a mudança ou a aquisição de um ponto de vista. Para ilustrar este movimento do aprender, refletimos sobre o diálogo entre os personagens de Ítalo Calvino (2003, p. 70), em sua obra *Cidades Invisíveis*:

Kublai perguntou para Marco:

- Você que explora em profundidade e é capaz de interpretar os símbolos, saberia me dizer em qual direção a qual desses futuros nos levam os ventos propícios?

¹⁸ KABAPHĒS, Kōnstantinos P. The Collected Poems. Oxford University Press. Oxford, 2007.

Por esses portos eu não saberia traçar a rota mapas nem fixar a data da atracação ponto às vezes, basta-me uma partícula que se abre no meio de uma paisagem incongruente, um aflorar de luzes na neblina, o diálogo de dois pacientes que se encontram no vai-e-vem, para pensar que partindo dali construir aí pedaço por pedaço a cidade perfeita, feita de fragmentos misturados com resto de instante separados por intervalos de sinais que alguém envia e não sabe quem capta. Se digo que a cidade para qual tende a minha viagem é descontínua no espaço e no tempo, hora mais rala, hora mais densa, você não deve crer que pode parar de procurá-la.

A cidade se conta a partir de fragmentos do tempo, descontinuadamente, na vida que acontece, de passagem. Não há mapa ou rota precisos a se seguir, a viagem se constrói na medida das experiências vividas. Estas imagens nos convidam a viajar de maneira diferente, para além das bordas de um itinerário restrito no espaço-tempo. Assim, quando o aprender se dá a partir da experiência, ele se transforma em viagem, que se dá como processo e caminho. Caminho, não chegada. Processo, não final.

Viajar implica sair daquilo que se conhece para aventurar-se na descoberta. Como aprendiz, cultiva-se uma relação com aquilo que se desconhece: uma relação composta de cenários e paisagens inesperadas, exige-se, também, aprender a esperar o inesperado, quando se mira o horizonte e tudo o que há é mar pela frente. Este aprender durante a experiência requer, ao mesmo tempo, e de forma aparentemente paradoxal, um envolvimento com o viver, e também certo distanciamento.

É preciso mergulhar no que a experiência nos tem a oferecer e, simultaneamente, afastar-nos para poder elaborar o vivido. O aprender que se dá como viagem, processo e caminho implica um passo e um ritmo: ora mais veloz, ora mais lento. Não há regra sobre *como* se aprende. A unicidade de cada ser aprendiz é também relativa ao tempo de maturação necessário para cada aprendizado. Sem a pressa, aprendemos mais profundamente.

Na medida em que experimentamos, vivemos um constante encontro e desencontro entre aquilo que não sabemos e o que viremos a saber. Faz-se necessário despir-se de nossas certezas, a fim de encontrar algo de novo. Não se pode aprender, afinal, se já estamos completos, se não há nada mais por descobrir. A experiência, neste caso, dá-se também como ‘experiência de si’, nos movimentos do aprender, na forma de aproximações e afastamentos que se entrelaçam.

O caminho nos atravessa. Começa antes de nós mesmos, e não terminará quando deixemos de percorrê-lo. Somos parte de um todo, de um sentido maior que

nós mesmos e, na temporalidade do Chronos, cruza-nos o tempo eterno. Todo o caminho é eterno, se o pensamos no tempo da infância. Em outras palavras, se nosso horizonte é o aprendizado, o caminho será sempre infinito: afinal, não há limite para o aprender, a não ser quando se pensa já saber tudo.

Este pertencimento a um caminho que é maior do que nós mesmos denota uma mesma condição comum a cada ser: a *viagem* está na herança celular do ser humano, no sentido de que somos viajantes do tempo de uma vida, ligados pelo fio de nossa ancestralidade. Cada ser humano veio de muito longe, e poucas vezes honramos nossas raízes. Seria já um milagre pensar em tudo o que foi necessário acontecer para que aqui estivéssemos, quantos encontros, desencontros e condições se combinaram para originar nossa presença, aqui e agora. Tomar consciência desse fato é, também, um modo de ressignificar o tempo.

Após um percurso onde se empregou tempo, onde o aprender deu-se também a nível afetivo, este caminhante-aprendente há de se impressionar com as coisas pequenas, aparentemente insignificantes aos olhos de quem vê em qualquer paisagem algo banal. Caminhar é, então, nessa medida, uma vivência transformadora de si. Fala-se em caminhar como modo de *permanecer* em mutação, de uma mudança que se dá em movimento.

“Bom caminho”, dizem-se os peregrinos uns aos outros ao caminhar. A saudação convida-nos a sair de nós mesmos e encontrarmo-nos com o outro. Cada caminho é único, faz-se em companhia de outras solitudes. Não há caminho sem o caminhante, aprendizado sem o aprendente: “*Caminante no hay camino, se hace camino al andar* [Caminhante não há caminho, o caminho faz-se caminho ao andar]. Esse verso é muito conhecido, mas talvez não tenha sido totalmente compreendido.” (Morin, 2007, p.21).

Caminhar implica mover-se em uma velocidade tal que implica vincular-se ao caminho, observando suas sutilezas e pormenores. Para percorrer uma estrada, há de se estar atento aos seus obstáculos, às suas curvas e pequenas fendas. Um caminhar atento, portanto, pressupõe, por vezes, coordenar a velocidade do passo à textura do solo. Na areia, os pés afundam, faz-se difícil ser rápido sem muito esforço. Na planura verde, caminha-se com mais conforto. Do mesmo modo em que há diferentes modos de caminhar, modos de se relacionar com o viver implicam utilizar, de forma diferente, o tempo.

Utilizar de forma diferente o tempo significa ser tolerante com as curvas, subidas e baixadas que encontramos pela estrada. Entender o erro não como um falimento, mas como um ponto de inflexão que impulsiona a continuação, na errância,

já que é parte do aprender. *Caminhamos construindo uma itinerância que se desenvolve entre a errância e o resultado, muitas vezes incerto e inesperado, de nossas estratégias. A incerteza nos acompanha e a esperança nos impulsiona.* (Morin, 2007, p.99).

Compreender a incerteza como parte do caminho é aceitar a própria condição filosófica implicada no viver mesmo. Tal condição filosófica, de amar a dúvida, convoca-nos a amar a vida. Amar esta viagem para a qual se recebe só bilhete de ida, para a qual só se retorna como memória. No viajar sempre há um retornar: retornar a nós mesmos, retornar a percorrer um caminho, enxergar o mesmo, de novo, desta vez, de maneira distinta. Voltar a nós mesmos, àquilo que conhecíamos e que, por qualquer razão, sofreu metamorfoses.

O aprender como viagem, processo e caminho é voltar-se ao tempo que é eterno, a habitar a experiência de nós que remete sempre ao início, é ser infância, independente do *Chronos: Um retorno ao início da travessia também revela precisamente o quanto esse início encontra-se longínquo no presente. Essa é a revolução da aprendizagem.* (Morin, 2007, p.21). É válido retornar a esta ideia para reforçar a compreensão de que viajar é deixar o que já sabemos para entrar em um universo desconhecido. Abandonar o que é conhecido faz-se necessário, e assim o viajante aprende a encarar a vida como uma surpresa, tal qual fazem as crianças. Aprender, nessa dimensão, é, finalmente, poético, bonito e revolucionário.

Há de se aprender a permear o mistério, a desvendar o que ainda não se conhece, para saciar a sede de saber que intriga o ser humano. Mas, para continuar a aprender, requiere-se a condição de permanecer estrangeiro, sempre estranho à realidade que parece permanente, sendo impermanente. Há de se continuar em travessia, na errância, neste caminho que é sempre só de ida: ir em direção ao mistério. Ir em direção a Santiago de Compostela para compreender que o fim do caminho é só o início. Seguir em travessia, em pontes que nos atravessam, em busca do caminho de nós mesmos.

Neste caminhar há uma busca, a vontade de seguir em uma jornada, habitando o tempo do eterno, como explicado em Capítulos anteriores, o tempo da infância. Permanecer em travessia convoca-nos a uma transformação de nós mesmos, exige uma *inventância*, aprender a improvisar, quando necessário. Em relação a esta ideia, trazemos o pensamento de Heidegger (2003, p. 31):

O estranho está em travessia. Sua errância não é porém de qualquer jeito, sem determinação, para lá e para cá. O estranho caminha em busca do lugar em que

pode permanecer em travessia. “O estranho” segue, sem quase dar-se conta, um apelo, o apelo de se encaminhar e pôr-se a caminho do que lhe é próprio.

No Capítulo a seguir, será importante recordar as ideias que foram trazidas aqui, na medida que a improvisação é também um convite para continuar em viagem, em um caminho interior que nos leva ao entendimento de quem somos. Sobretudo, há de se compreender que não há um ponto final nesta viagem. Ao chegarmos à Ítaca¹⁹ ou a Santiago, uma nova viagem começa.

¹⁹ Referência ao poema *Ítaca* do poeta Kōnstantinos Kabaphēs que abriu este Capítulo, que nos relembra o sentido do viajar.

Capítulo III

3. Vivenciar, Improvisar e Expressar

Neste Capítulo, a intenção será a de trabalhar a Improvisação enquanto área das Expressões Artísticas, na tentativa de aliar a Filosofia para Crianças, enquanto *approach* educativo e modo de habitar a educação, a uma perspectiva artística. Ressaltamos a importância de incluir as Expressões ao pensar também a Educação em geral, visto que esta área frequentemente esconde-se nos bastidores da prática educativa, tendo, por isso, seu potencial limitado e não explorado. Objetivamos, pois, trazer à tona a relevância e a urgência da redescoberta dessa reflexão.

Na expectativa de propor práticas educativas inovadoras, é importante ressaltar que as considerações feitas neste Capítulo em relação às Expressões têm como horizonte a prática filosófica com crianças. Nosso foco é, então, aliar as possibilidades educativo-expressivas àquelas filosóficas, apresentando-as como uma proposta válida de trabalho e, inclusive, como possível metodologia de exploração das Expressões em favor do trabalho de Filosofia com Crianças. Por isso mesmo, escolheu-se subdividir o Capítulo em três partes, sendo as duas primeiras enfocadas na exploração de uma possível metodologia e, a última, centrada na sugestão de experimentações práticas.

Na seção 3.1, pergunta-se pela Improvisação como possível metodologia educativa. Nesse sentido, será importante pontuarmos o que é que compreendemos por *método* e se é possível questionar certos limites previamente estabelecidos, em sentido comum, em torno a este conceito. Para realizar tal tarefa, nos empenharemos em observar analiticamente alguns aportes de Edgar Morin, que possibilitam a desconstrução do que se entende por *método*. É a partir deste ponto, então, que introduzimos a ideia de Improvisação como metodologia educativa. Caberá discutir mais tarde, se essa se trata de uma metodologia ou mais especificamente de uma *dimensão metodológica*.

A seção 3.2, por sua vez, trata acerca das Experimentações e Vivências como metodologia educativa. O questionamento sobre a questão metodológica também encontra-se presente aqui, unido a outros questionamentos importantes, quais sejam: *1. As diferenças e semelhanças entre experimentações e vivências, 2. Como podem (se podem) as experimentações e vivências serem consideradas uma metodologia educativa*. Assim, partindo da contribuição apresentada por Gadamer acerca de vivência estética, nossa ideia é a de ressaltar a importância de trazer para o mundo da educação a dimensão vivencial como demarcada pelo autor.

Finalmente, na seção 3.3, nossa intenção foi a de trazer propostas de experimentações e vivências expressivo-filosóficas, não só para ilustrar de maneira prática aquilo que se trabalhou teoricamente nas duas sessões prévias, mas também

para aportar inspiração e compartilhar propostas educativas, de modo a enriquecer a dimensão do trabalho filosófico com crianças através de tais propostas. Fundamentalmente, cabe dizer que o entrelaçamento do campo expressivo ao campo educativo faz parte de um caminho de investigação inesgotável, dadas as inúmeras possibilidades de aplicação que essas áreas contêm quando combinadas.

Por conseguinte, nos perguntamos, assim, sobre a Filosofia para Crianças e como essa área do saber se relaciona com as Expressões Artísticas. Aqui, portanto, trataremos de desenhar estas fronteiras, tentando estabelecer as conexões que possibilitam o atravessamento e entrelaçamento de uma área e de outra. Como material de suporte, além das vivências experimentadas pessoalmente, nos inspiramos em algumas propostas do *MimesisLab* laboratório de Pedagogia da Expressão da Universidade de Roma Tre.

Aqui cabe dizer também que quando pensamos as Expressões, referimo-nos às Expressões Artísticas; e quando abordamos a Improvisação, não nos referimos a nenhuma área específica do campo expressivo. Na intenção de perguntar *como* tais perguntas nos levam a um modo diferente de fazer educação, as levantaremos neste Capítulo: *No que as expressões podem contribuir em âmbito educativo? É possível pensar um diálogo desta área junto à Filosofia para Crianças? Será que isto poderia levar-nos a uma maneira diferente de se fazer educação?*

Se pensamos que raramente o ensino artístico ou filosófico ganham um espaço de consideração, em termos de disciplina escolar, caberia revisar o porquê da importância de sua conclusão. Nesse sentido, cabe considerar aquilo que pontua Dalila Rodrigues (2002, p. 118): *É da maior importância o contato dos jovens com a obra de arte, de expressão diversificada. Ao suscitar diferentes interpretações o modos de abordagem, a Arte contribui para o despertar da sensibilidade estética e para desbloquear a criatividade.*

Quando pensamos a educação artística, quiçás a principal razão para a sua inclusão em um programa de estudos poderia ser desenvolver algum tipo específico de técnica, ou modo de fazer arte. No entanto, há um aspecto mais sutil e profundo que relaciona o aprendizado das expressões à construção de uma relação com uma estética do viver.

Neste ponto, o contato com a expressão artística ganha a dimensão vivencial, na medida em que pode-se aproximar o conceito de *vivência* à estética. Gadamer (1993, p. 107) afirma que a estrutura daquilo que se pode compreender por *vivência* possui afinidade com o modo de ser do que é estético em geral, delineando uma linha sutil e quase imperceptível entre *vivência* e *vivência estética*: *A vivência estética não é*

apenas uma mais entre as coisas, mas representa a forma essencial de vivência em geral. A obra de arte, então, caracteriza-se como objeto da *vivência estética*, como aprofundaremos na seção 3.2.

Seguindo esse pensamento, as seguintes questões poderiam ser feitas: *se toda vivência em sua forma essencial se aproxima de uma vivência estética, então o viver a si mesmo pode ser considerado uma obra de arte? Nesse caso, como a vivência está conectada à construção de uma estética do viver? Podemos finalmente pensar a vivência como um princípio metodológico para aprender sobre (o belo) da própria vida? Pode a vivência ser uma metodologia educativa?*

Após explorarmos a vivência como metodologia educativa, pensaremos a mesma possibilidade em relação à Improvisação. *Por sua vez, pode a improvisação ser uma metodologia educativa?* Pensamos a Improvisação como linha geral que perpassa todas as áreas Expressivas. Por conseguinte, para pensar a Improvisação, como material de suporte utilizaremos principalmente as contribuições de Marina Santi e Eleonora Zorzi, que pensam a filosofia e a educação a partir da Improvisação no Jazz, por exemplo. Este material faz-se interessante para esta pesquisa, justamente por relacionar a filosofia, à improvisação e à música. Por isso, poderíamos dizer que a improvisação surge espontaneamente como um *pot-pourri* imaginativo da dinâmica improvisada:

Improvisar é um processo que envolve estar em um relacionamento, confrontar o desconhecido, o inesperado, o não planejado. Esse processo nos convida a explorar, buscar, ousar e provocar porque o resultado é originário, coconstruído, enriquecedor para todos os interessados. (Zorzi & Santi, 2020, p. 4).

Assim, possibilitamos o início de um percurso que visa abordar a educação desde uma perspectiva ampla, artística e sensível. De fato, deixar a arte e filosofia nos bastidores da prática educativa priva, aqueles que aprendem, de entrar em contato com novos mundos e novas linguagens, de entrar em contato com o sentir e com novas maneiras de perceber. Por isso, ressaltamos a importância da construção de uma qualidade-outra na comunicação, para que aprendamos uma dimensão da comunicação que se dá para além das palavras, como algo a ainda a ser descoberto:

A diversificação da expressão amplia o sentido de linguagens inovadoras não se limitando a códigos conhecidos da comunicação convencional. Trata-se uma comunicação intersubjetiva comum a expressão livre da criança e do artista.

Atividade artística, quando inovadora, propõe novos modos de sentir, pensar e agir. Cada artista, tal como o jovem, deverá construir a sua linguagem. (Rodrigues, 2002, p. 111).

Cabe dizer, finalmente, que este Capítulo visa ser um material que pode ser utilizado como fonte de inspiração para práticas que visem unir a arte e a filosofia dentro da sala de aula. De certo, não há um único modo de se fazer educação, e a nossa intenção aqui é apenas aquela de fornecer novos estímulos possíveis, para que sejam (ou não) implementados a demais propostas educativas já existentes. As propostas são aplicáveis seja ao público adulto como ao público infantil. Mais adiante, na seção 3.3, será possível encontrar adaptações das ideias fornecidas que facilitam o trabalho com um público que tenha uma gama de idades variada.

3.1. Improvisação como Metodologia Educativa

Poderíamos começar pensando que a improvisação é um espaço no qual é possível inventar e, ao mesmo tempo, descobrir-se. Improvisar, então, implica lidar com o desconhecido, com aquilo que pode *vir a ser* em relação a mim mesmo, em relação à minha interação com o outro. Há um elemento de surpresa, um movimento de descoberta na interação com o mundo.

Encontramos semelhanças entre a improvisação e a infância, se pensamos ambos como um *começar constante*, como este *manter-se* no movimento da pergunta que surge espontaneamente. Improvisar, assim, é um brincar e um imaginar, é criar sem ensaio prévio. Em certas brincadeiras de infância nos comportamos *como se fôssemos* um outro além de mim, e esta atuação não segue roteiro prévio. Improvisar acontece, pois, sem necessariamente sermos conscientes deste processo.

Em outro sentido, improvisar é como fazer filosofia: pensar perguntas que nos levam a caminhos imprevisíveis, e encontrar respostas que não fecham as portas, mas que abrem outras. Improvisar é uma errância onde errar é mover-se, prosseguir. Caminhar observando a estrada como quem a percorre por primeira vez. Dando um passo a mais nesta ciranda, poderíamos perguntar: *mas será que é possível pensar a improvisação como uma metodologia?*

Responder que *não* pressupõe que entendamos “metodologia” como um caminho estrito e demarcado. De fato, seria bastante difícil conciliar a improvisação a um programa ou caminho pré-definido. Por outro lado, responder que *sim* invoca uma inversão no pensamento, afinal, isso implica reconhecer o caminho metodológico como algo aberto, imprevisível e surpreendente, na medida em que impossível saber de antemão onde a dinâmica improvisada nos levará. De fato, Edgar Morin (2007, p. 18) propõe uma ideia muito similar a esta em sua obra, quando diz:

Podemos afirmar o seguinte: em situações complexas, nas quais, num mesmo espaço e tempo, não há apenas ordem, mas também desordem; não há apenas determinismos, mas também acasos; em situações nas quais emerge a incerteza, é preciso a atitude estratégica do sujeito ante a ignorância, a desarmonia, a perplexidade e a lucidez. É possível, contudo, outra concepção do método: o método como caminho, ensaio gerativo e estratégia “para” e “do” pensamento. O método como atividade pensante do sujeito vivente, não-abstrato. Um sujeito capaz de aprender, inventar e criar “em” e “durante” o seu caminho.

Nesta acepção, a Improvisação aproxima-se de um possível método, se pensamos neste sujeito que é capaz de inventar “em” e “durante” o seu caminho, como diz o autor. Improvisar seria então uma metodologia possível, desde que concebêssemos “método” a partir desta outra perspectiva. Isto é, aliando a dimensão metodológica a uma dimensão do aprender. Aqui voltamos a tocar neste ponto de um caminho errante e aberto, portanto, afastamo-nos da ideia de que há um roteiro prévio a ser seguido quando se trata de improvisação como método.

Voltando à ideia de Edgar Morin, é importante dizer que seu pensamento em relação ao método centra-se em sua teoria do pensamento complexo, na qual o autor apresenta-nos uma nova maneira de conceber a incerteza, como algo bem vindo em um sistema de pensamento. Nesta direção, o autor também convida-nos a conceber a racionalidade conjugada ao próprio mistério, expandindo a noção comum que se pode ter sobre este conceito:

A verdadeira racionalidade, aberta por natureza, dialoga com o real que lhe resiste. (...) A racionalidade deve reconhecer a parte de afeto, de amor e de arrependimento. A verdadeira racionalidade conhece os limites da lógica, do determinismo e do mecanicismo; sabe que a mente humana não poderia ser onisciente, que a realidade comporta mistério. (Morin, 2000, p. 22).

Nesta linha, podemos aceitar a ideia de racionalidade como algo aberto e convidativo à própria transformação. A racionalidade, assim, dialoga com as contradições, com a pluralidade do real. Compreender, finalmente, a improvisação como método alinha-se a esta perspectiva de racionalidade, afinal, se a realidade comporta mistério, como poderíamos responder às suas demandas se não a partir da espontaneidade e da improvisação?

Mesmo depois de muitos ensaios, cada atuação sempre será única e acontecerá pela primeira vez em um palco de teatro. O mesmo é válido também para a vida. Ainda que se pense saber algo de antemão, podemos sempre ser surpreendidos pelo inesperado. É nesse sentido que entra em jogo a importância de entender a improvisação como metodologia educativa: *afinal, como preparar-nos para um futuro tão fluído e que muda tão rapidamente, senão aprendendo a lidar com situações imprevisíveis? Qual educação será capaz de acompanhar as transformações aceleradas que vemos no mundo?*

Parece, neste ponto, que a exatidão e rigor encontram certos limites, na medida em que funcionam dentro de um sistema determinado. Poderíamos fazer uma analogia

entre a física newtoniana mecanicista e a teoria da relatividade de Eistein: quando um sistema já não respondia às novas exigências, foi necessário criar um novo. Para vislumbrar este novo paradigma, entretanto, era necessário contradizer aquele anterior, abrindo um espaço para o que ainda não se conhecia. Talvez, com um pouco de atrevimento, poderíamos dizer que a improvisação é o primeiro cintilar de uma inspiração para chegar ao conhecimento. Transpondo esta ideia a um método, seguimos a refletir com Edgar Morin (2007, p. 29):

O método é obra de um ser inteligente que ensaia estratégias para responder às incertezas. Nesse sentido, reduzir o método a programa é acreditar que existe uma forma a priori para eliminar a incerteza. Método é, portanto, aquilo que serve para aprender e, ao mesmo tempo, é aprendizagem. É aquilo que nos permite conhecer o conhecimento.

Poderíamos dizer, por conseguinte, que até aqui falamos das bordas daquilo que concebemos por improvisação enquanto metodologia educativa. *Mas como seria adentrar na profundidade deste conceito quando aplicado na prática?* Para tanto, encontraremos suporte nas investigações de Marina Santi e Eleonora Zorzi, que investigam a improvisação aplicada à prática filosófica e educativa. Como veremos a seguir, as autoras abordam a Improvisação e delineam a partir dela traços para uma nova pedagogia.

A nível educacional, o próprio encontro entre os professores e alunos mostra que a relação entre “ensinar” e “aprender” é permeada pela improvisação. Acerca desta relação, primeiramente, cabe desconstruir a ideia de que seja unilateral, de que o professor é quem ensina e o aluno é quem aprende. Há de se considerar, pois, que a nível humano, todos os participantes deste processo aprendem. O professor precisa fazer um trabalho sobre ele mesmo para que possa chegar a ensinar algo ao outro. O aluno, por sua vez, também se transforma nesse processo, através do diálogo com novas ideias. Para as duas polaridades deste processo, entrar em contato com aquilo que não se sabe implica abrir-se a algo que se desconhece para que se possa aprender. *Não ocorre o mesmo em relação à improvisação?* A seguir, encontramos a seguinte ideia:

Isso poderia implicar, por exemplo, que não podemos saber de antemão o que os professores precisam saber para ensinar; nem o que os alunos precisam saber para aprender; que os objetivos e conteúdos da educação emergem do contexto

de experiências compartilhadas de pensamento, em que o que é interessante saber é gerado pelo processo de formação e emerge criativamente como uma dimensão comunitária da convivência. (Santi, 2016, p. 390).

Poderíamos dizer, assim, que a improvisação é um processo colaborativo, que emerge a nível relacional com o outro e consigo mesmo, na medida em que abrimos espaço para nos relacionarmos com o que ainda temos por descobrir. Improvisar parece ser, assim, uma condição que implica nossa própria autotransformação. Nesse sentido, autotransformar-se acontece como um processo não solipsista, pois, embora se dê a nível individual, também envolve outras camadas relacionais que implicam sair de nós mesmos para que voltemos de maneira diferente a quem antes éramos.

Há de se observar, portanto, que a improvisação implica lançar-se a uma dança da qual ainda não se sabe o passo. Só assim poderemos experimentar a aventura de sair de nossas fronteiras, a fim de experimentar e aprender algo novo, inclusive de nós mesmos. Improvisar implica uma pré-disposição e receptividade ao que pode vir a ser. Novamente, Santi e Zorzi (2020, p. 5) afirmam: *Por ser um processo gerado em uma relação, a improvisação necessariamente envolve uma pluralidade de indivíduos, vozes, ações e pensamentos. Faz com que todos os participantes adotem atitudes e disposições que os tornem receptivos ao que acontece.*

Improvisar é então estar aberto para lidar com as incertezas que emergem da própria decisão de buscar aquilo que se desconhece. Em certa medida, é uma atitude de coragem, que provavelmente nos conduzirá a aprendizados maiores e frutíferos. Improvisar, como filosofar, é abrir portas -em forma de perguntas, atitudes, diálogos- que nos levam a novos caminhos do pensamento antes não vislumbrados. São caminhos que nos abrem novos caminhos, na interação com o outro.

Enquanto Metodologia Educativa, improvisar é a escolha que parte da humildade de saber que não se pode saber tudo, e por isso existe a necessidade de estar receptivo àquilo que emerge do encontro. Improvisar, assim, exige esta prática de outra escuta. Afinal, só se pode chegar a ouvir o outro - verdadeiramente - se estamos vazios de nós mesmos. A escuta pode promover um diálogo generativo quando é escuta ativa. Esta atitude, porém, exige que nos desprendamos de nossos padrões já existentes de relação e comunicação. Nas palavras de Marina Santi (2016, p. 390):

Improvisar é "praticar o desconhecido". Como um processo que quebra deliberadamente a continuidade com as modalidades existentes de planejamentos explícitos, a improvisação também implica uma disposição para

abandonar nossa "zona de conforto", assim como abandonamos a dependência de planos pré-definidos e de soluções previamente testadas, pelo reconhecimento. Lidando com o esforço envolvido no pensar "fora da caixa".

Finalmente, nosso desafio aqui é aliar a improvisação a propostas de vivências como um modo de compartilhar propostas educativas que podem servir como estímulo para uma prática filosófica. Na seção a seguir, portanto, abordaremos o conceito de *vivência*, direcionado também à sua dimensão metodológica para, por último, propor ideias em nosso diário de bordo.

3.2. Experimentações e Vivências como Metodologia Educativa

Por conseguinte, após termos explorado a Improvisação na possibilidade de sua dimensão metodológica, pensaremos, a seguir, a mesma possibilidade em relação às experimentações e vivências expressivas, buscando perceber o que estas podem suscitar na experiência do pensamento. Para isso, será necessário que nos perguntemos, antes, pelo conceito de *vivência*, observando também suas implicações educacionais. Diante dessa proposta, pode-se perguntar: *É esta uma proposta possível? E, se for, como entendê-la? O que é a vivência?* A seguir, tentaremos investigar essas perguntas.

Para melhor compreender o conceito de *vivência*, trabalharemos com o Capítulo intitulado *O conceito de Vivência* da obra *Verdade e Método vol. I* de Hans George Gadamer. Aqui, é importante levar em consideração que a leitura deste texto exige uma contextualização: com frequência, Gadamer inclui ideias de outros autores que pressupõem um conhecimento prévio. Em um primeiro momento, de fato, desafio inicial que o texto apresenta é compreender se Gadamer expõe o pensamento de um autor pois concorda com ele ou porque, no desenvolvimento de sua argumentação, pretende se opor às ideias que menciona. Como mostraremos a continuação, para abordar em um primeiro momento o conceito de *vivência*, Gadamer se utilizará das ideias de Wilhem Dilthey e, ao final do primeiro volume de *Verdade e Método*, esclarece sua posição argumentativa frente às ideias desse autor.

Em *Verdade e Método vol. 1* se pode dizer que o conceito de *vivência* exposto por Gadamer invoca, entre outros autores, principalmente o pensamento de Wilhelm Dilthey. No texto, encontramos a seguinte definição: *No conceito de vivência há algo mais, algo completamente diferente que pede para ser reconhecido e que aponta a uma problemática não dominada: sua referência interna à vida.* (Gadamer, 1993, p. 103). Se pode falar, aqui, por uma inferência interpretativa, da *vivência* enquanto modo de conhecer o mundo e as coisas objetivas, em uma concepção claramente empirista.

Nesse sentido, encontramos no conceito de *vivência* de Dilthey, ressaltado por Gadamer, uma clara oposição ao racionalismo cartesiano e ao *cogito ergo sum*, posto que a *vivência* aqui é uma categoria ligada à vida (horizonte-mundo-viver) e ao próprio entendimento do ser humano. *Ser e conhecer*, então, não partem de uma certeza dedutiva que provém do exercício do pensar, como sugere Descartes, mas sim da experiência direta da vida mesma. Nesse sentido, a *vivência* se conecta com a *significação e ressignificação* da vida, como encontramos no texto:

Quando algo é denominado ou avaliado como uma vivência, isso ocorre através de sua significação associada à unidade de sentido total. O que vale como vivência é realçado tanto por outras vivências - nas quais se experimenta algo diferente - bem como pelo restante do decurso da vida - no qual "nada" é experimentado. O que vale como uma vivência não é mais meramente uma fugaz torrente passageira na torrente da vida consciente - é vista como unidade e ganha, através disso, uma nova maneira de ser una. (Gadamer, 1993, p. 103).

As vivências são, portanto, únicas. Unidades de sentido que concedem ao todo da vida uma nova maneira de ser una. É importante ressaltar que, nessa concepção, o viver possui um registro interno que reverbera no viver e no tempo. Portanto, devemos ressaltar a indissociabilidade da experiência ao seu significado para o curso de vida: no fundo, não se trata apenas de um acontecimento vivido no tempo, mas da repercussão que tem o sentido dado à experiência vivida. Como as ondulações geradas quando uma gota cai na água e ressoa em todas as direções, cada vivência ressoa com um novo significado para a unidade de sentido do todo vivido. Assim fala o autor:

Mesmo o que é específico sobre o modo de ser da vivência é ser tão determinante que nunca se possa acabar com ela. Nietzsche diz que "nos homens profundos todas as vivências duram muito tempo". Com isso ele quer dizer que essa classe de homens seres humanos não pode esquecer-las logo, que sua elaboração é um longo processo e que precisamente nisso reside seu verdadeiro ser e seu significado, não apenas no conteúdo originalmente experimentado como tal. O que chamamos de vivência em sentido enfático, portanto, refere-se a algo inesquecível e insubstituível, fundamentalmente inesgotável para a determinação abrangente de seu significado. (Gadamer, 1993, p. 104).

Por conseguinte, podemos pensar a relação do conceito de *vivência* com o processo de aprendizagem. *Que relação se pode traçar entre aprender e vivenciar?* O aprender que aqui buscamos tratar é aquele que se dá no horizonte do viver e da vivência, ou seja, um aprendizado enraizado na busca de uma (re)significação e, por extensão, na busca de um sentido para a vida, o que é também intimamente ligado ao filosofar. Nesse caminho, a significação e a construção de sentido podem ser considerados como parte do que se pode compreender como aprendizados do viver

mesmo. A seguir, como mostra a reflexão de Sérgio Sardi (2002, p. 61), a vivência se apresenta como um caminho:

A vivência permanece sempre um manancial inesgotável à reflexão; pois poderemos a ela retornar indefinidamente, por um viés sempre renovado, inclusive se isso representar uma apreensão mais profunda da mesma experiência – a qual consistirá, em última análise, em uma nova vivência, dada como evento interior. Mas, não estaria implícito, nesse movimento criativo, o próprio sentido do filosofar?

Diante do exposto, podemos falar de uma aprendizagem vivencial que emerge frente à experiência do viver, que permite redefinir o viver mesmo. Essa resignificação pode ser uma forma de, talvez, ver um sentido sobre si mesmo, sobre a própria autotransformação, em um processo estético de autossignificação. Nesse campo significativo, a dimensão individual da aprendizagem atravessa a dimensão coletiva: ou seja, embora a vivência e seu processo de significação se tratem de um percurso individual, isso ocorre *em e com* relação ao coletivo.

Quando as vivências se cruzam, elas potenciam sinergicamente a aprendizagem dos sujeitos. Por isso, deve-se dar importância à dimensão humana que caracteriza a aprendizagem, pois é nas inter-relações humanas que se efetiva a possibilidade de construção de sentido, a partir do conhecimento que ocorre como autotransformação inter e intrapessoal, pois em todos os "nós" há "alguém" diante de sua própria vida e da vida comum.

Considerar a *vivência* como metodologia de aprendizagem de um viver que busca sentido pode aproximar-se, por sua vez, à ideia apresentada por Gadamer de que toda a *vivência*, em geral aproxima-se à *vivência estética*. Pode-se pensar, pois, a vida como obra de arte e a obra de arte como a vida mesma. Como enfatizou Gadamer (1993, p. 107): *A obra de arte é entendida como a plena realização da representação simbólica da vida, para a qual toda vivência está sempre a caminho*. Encontramos, nessa afirmação, uma vinculação do viver à sua própria dimensão estética.

Por isso mesmo, outro ponto importante que cabe salientar é a aproximação do conceito de vivência ao âmbito estético. Afinal, se pretendemos pensar a *vivência* como uma metodologia possível de aprendizagem, isso nos conduz a um tipo de aprender significativo e importante no âmbito do viver. Teria de se relacionar, pois, a *aprendizagem vivencial* a uma *estética do viver*. Por *estética do viver* referimo-nos, implicitamente, a uma proposta foucaultiana, segundo a qual *Foucault concentra sua*

ideia de práticas de si em uma certa atitude do indivíduo que ele chama de estética da existência, consistindo em última análise em fazer com que sua existência seja caracterizada pela beleza. (Hadot, 2006, p. 327).

Se há uma educação que possibilite tal relação entre a *aprendizagem vivencial* e uma *estética do viver*, buscá-la, torna-se uma tarefa cada vez mais fundamental nos tempos que vivemos hoje. Novamente, se pensamos a vivência como metodologia educativa, poderíamos dizer que consiste na metodologia, não de qualquer educação, mas de uma educação humanizadora, que busca, no horizonte do viver, aliar a vida ao belo. Por isso, no Capítulo a seguir, trataremos de relacionar as vivências à experimentações expressivo-filosóficas, na tentativa de criar um terreno fértil para possibilidades educativas que inspirem um aprendizado humano.

3.3. Diário de Bordo de Vivências Expressivo-Filosóficas

Na intenção de propor uma pluralidade de propostas expressivas, este Capítulo será escrito na forma de um diário de bordo. Como em uma navegação, buscaremos descrever rotas, dar sugestões de práticas educativas, e, “de porto em porto”, de proposta em proposta, traçar o trajeto que se dará como um percurso educativo. Tais propostas se estruturam em 3 partes, quais sejam: indicações práticas, desenvolvimento teórico, sugestões de perguntas filosóficas.

Cabe ressaltar que este Capítulo se trata de um Capítulo-itinerário, um percurso, um trajeto. Objetivamos propor um *Diário de Bordo de Vivências Expressivo-Filosóficas*, a fim de conceder uma dimensão prática às reflexões filosóficas que aqui abordamos previamente. Propor a escrita deste quase-último fragmento da dissertação como um diário de bordo não é escolha casual. A intenção é a de relatar a “viagem” que realizaremos nesta navegação entre prática filosófica e expressões artísticas.

Além disso, a escrita de tal Capítulo busca servir aos educadores como um material de inspiração para suas práticas. Seja pela dificuldade de encontrar materiais que aliem a Filosofia para Crianças às Expressões Artísticas, como pelo fato de que tais práticas se distanciam das propostas educativas tradicionais, aqui propomos tal Diário de Bordo. Recomenda-se que este material seja utilizado tendo como *background* os aportes filosóficos trazidos nos Capítulos anteriores.

Acerca de nosso horizonte metodológico cabe mencionar: em nossa “viagem”, cada pessoa se transformará em um laboratório de si mesmo. Através das atividades e reflexões propostas, o objetivo deste percurso será aquele de aprender diversos instrumentos que permitem cada ser a expressar-se naquilo que é sua unicidade, na relação com o outro. A subjetividade e o espaço interno de cada ser humano trazem beleza e potencial. É graças a essa singularidade que se pode perceber o que cada um contribui para o todo. Toda existência é preciosa por ser uma possibilidade de uma expressão única de vida. O tempo, desse ponto de vista, é tomado como um presente e como uma possibilidade de colocar em prática as potencialidades do ser que somos. É graças à interação com o outro que esse eu pode ser construído, a partir do espelho dos outros olhos.

As ideias aqui propostas visam à, cada vez mais necessária, preservação dos dinamismos que contribuem para o desenvolvimento humano. Não só pela importância de buscar uma educação humanizadora, mas também pela necessidade de construir novos horizontes para as relações do ser humano com o mundo. A filosofia, nesse contexto, pode contribuir tanto como suporte teórico para a reflexão sobre as grandes

questões da existência, quanto como instrumento e práxis do próprio viver. Para isso, é preciso refletir e, sobretudo, agir de acordo com essas reflexões, aprendendo a expressar um comportamento filosófico *no* e *do* viver.

3.3.1. Diferentes modos de caminhar x diferentes modos de perceber

Este exercício é aparentemente muito simples, mas pode esconder diversas nuances muito interessantes, na medida em que o aprofundamos. O convite, aqui, é, em um primeiro momento, caminhar pelo espaço. Posteriormente, seremos orientados a caminhar pelo espaço de diferentes modos. O interessante desta proposta é trabalhar com fases, que gradualmente se tornam mais complexas e diferenciadas no desenrolar da vivência. Assim, podemos nos concentrar na velocidade com a qual caminhamos, podemos nos concentrar nos trajetos que fazemos dentro de um espaço demarcado, podemos observar se nos relacionamos com os demais membros no espaço, como nos relacionamos, se olhamos nos olhos, etc.

Ao caminhar, é importante que observemos nossos pensamentos, qual é nossa intenção ao caminhar, qual é o tipo de energia que estamos deixando em nossa passagem pelo espaço. Ter em mente esta qualidade de presença, principalmente quando se é adulto, permite-nos vivenciar mais plenamente a proposta dada e, a partir disso, podem surgir diversos aprendizados espontaneamente, uma vez que estejamos abertos àquilo que a vivência oferece. Esta experiência torna-se mais rica proporcionalmente à capacidade que temos de vivê-la sem racionalizá-la, ou perguntar-se “qual é o seu objetivo”, já que, no momento em que perguntamos, estamos saindo de um estado de presença necessário à proposta. A reflexão será feita em um momento posterior.

No caso de estarmos trabalhando com crianças, esta proposta pode ser adaptável inserindo uma componente lúdica. Poderíamos pensar em propor um cenário imaginário, por exemplo: pensar que estamos caminhando em uma floresta encantada, em um deserto, em uma praia que esconde um tesouro. Poderíamos pensar que estamos caminhando entre uma textura: caminhar na água, nas nuvens, no vento, etc. Poderíamos, ainda, caminhar “*como se...*”. Como se estivéssemos com saudades, como se estivéssemos felizes, alegres, tristes, etc. Caminhar com pressa, caminhar com tempo, caminhar com sono...

O espaço ganha, então, outra qualidade. Previamente a esta proposta, é possível decorar o espaço junto das crianças, realizar um desenho sobre o qual terão de caminhar, por exemplo. Outra ideia seria a de reorganizar o espaço de modo a formar um trajeto, linhas sobre as quais mover-se, círculos nos quais podem realizar movimentos livres, quadrados onde caminhar descalços, etc. Nesta dinâmica, seria interessante também escrever cada uma dessas formas de caminhar em pedaços de papel e colocá-los numa caixa, de onde as crianças tiram uma palavra à sorte e, depois,

são convidadas a mover-se pelo espaço segundo aquele estado. Nesse caso, a sala se transforma em uma multiplicidade de maneiras de caminhar, e de onde faz-se interessante aprender com a diferença de cada um. Em seu trânsito pelo espaço, as crianças vão se cruzar e perceber essas relações.

Após isso, cada uma poderá refletir sobre esta vivência, em Comunidade de Investigação. As possibilidades são muitas, e incrementam-se criativamente. Todas estas ideias são estímulos para que cada criança explore a si mesma em diferentes condições, sensações, estados, cenários imaginários. Por conseguinte, após essa dinâmica, o facilitador do exercício poderia fazer as seguintes perguntas como ponto de partida:

- Quando aumento a velocidade do passo, os meus pensamentos também se aceleram?
- Quando diminuo a velocidade do passo, onde está o meu foco?
- Qual é a sensação de caminhar por esse espaço em uma velocidade “x, y, z”?
- O espaço muda, se minha atenção em relação a ele muda?
- Como é realizar este exercício em grupo? Me relaciono com os demais de alguma maneira ou não me sinto tão influenciado?
- O movimento do outro influencia o meu movimento?
- Consigo imaginar um cenário no qual me movo? Como é esse cenário, o que há ali? E porquê?

3.3.2. Observar a respiração: como muda meu estado de ânimo e minha presença?

Neste exercício, observaremos nossa respiração. Durante um minuto, os participantes são convidados a fechar os olhos e respirar profundamente. A inspiração ocorre pelo nariz, e a expiração, pela boca, de maneira gentil e sutil. É importante orientar os participantes a voltarem a concentrar-se em sua respiração, caso qualquer pensamento chame a atenção. Não se trata de não pensar em nada, mas somente de dar um foco à mente, para que ela possa desenvolver, com o tempo, outra qualidade na presença.

Após este um minuto, os participantes são convidados a compartilhar suas percepções entre si. Pode ser interessante pedir que anotem suas percepções e, somente depois, as compartilhem com o grupo, para que seja possível colher mais detalhes sobre esta pequena vivência. Apesar da simplicidade deste exercício, pode ser combinado com diversos outros componentes, principalmente quando trabalhado com crianças.

Juntamente à respiração, pode-se unir a visualização criativa. Pode-se pensar, por exemplo, que se está inspirando uma cor e exalando outra, ou imaginar que inspiramos toda a energia positiva e exalamos a energia negativa, etc. A respiração é potencializada pela visualização, e pode também ser combinada com uma música de fundo, uma luz mais aconchegante, etc. É interessante imaginar que a respiração tem “o poder mágico” de soltar nossas tensões e emoções. Com crianças este faz-de-conta se mistura com a realidade, conferindo à experiência a profundidade do simples ato de respirar.

Além disso, essa proposta poderia ser combinada com a proposta anterior: caminhar e prestar atenção na respiração. Esta proposta pode ser utilizada em momentos de relaxamento, onde o tempo é aproveitado de maneira mais calma e tranquila, ou mesmo como atividade prévia a uma tarefa mais dinâmica. A respiração, afinal, dá-nos a possibilidade de parar tudo o que estamos fazendo para nos concentrarmos a sentir como estamos, de maneira sutil.

Em um segundo momento, os participantes são convidados a refletir sobre seu estado de presença, como perceberam o seu corpo, seu ânimo, antes, durante e depois do exercício. Podemos pedir, também, que descrevam em uma imagem aquilo que provaram: uma pluma, uma fumaça colorida, uma nuvem, uma folha caindo ao vento, um pássaro, por exemplo. Imagens que convoquem o elemento do ar, para que seja possível trazer uma dimensão de leveza para a prática.

Como as demais vivências propostas aqui, sugerimos que após esta atividade seja realizada uma dinâmica filosófica, já que os estímulos trazidos pelas propostas não são teóricos somente, mas experimentados. Refletir sobre o simples ato de respirar significa, também, colocar luz sobre uma atitude que fazemos diariamente sem darmos conta. Quando respiramos conscientemente, criamos espaço interior para abrigar novas ideias, sentimentos e emoções. A partir desse ponto de vista, algumas perguntas que podem ser sugeridas após a atividade são as seguintes:

- Que mudanças percebi em meu ritmo interno, antes e depois do exercício?
- A respiração e o seu ritmo influenciam ou não o meu fluxo de pensamentos? Se sim, como?
- Foi confortável ou desconfortável realizar este pequeno exercício? Por quê?
- Nos concentramos do mesmo modo de olhos abertos ou fechados?
- O que sinto quando estou em silêncio?

3.3.3. Filosofia em Movimento: Uma Comunidade de Investigação após movimentos livres.

Neste exercício, a proposta será a de que o facilitador indique aos participantes que se movam livremente conforme o ritmo da música. É importante deixar claro que não se trata de realizar uma performance coreográfica ou passos de dança, há de se orientar que os movimentos partam da espontaneidade do corpo. Não há o objetivo de que este movimento expressivo seja “belo”, mas que reflita o que o corpo quer expressar através da música.

Para esta atividade, o facilitador pode sugerir um tema, como, por exemplo “O tempo”. Neste caso, os participantes são convidados a *dançar o tempo*, isto é, o que o tempo para eles significa. Após esta vivência, seria possível criar uma comunidade de investigação filosófica, na qual o input inicial foi esta proposta incomum. De fato, esta proposta foi realizada, embora de maneira virtual devido à situação pandêmica de 2020, como um experimento da disciplina de Oficina de Filosofia para Crianças II do Mestrado em Filosofia para Crianças da Universidade dos Açores, e está registrada no seguinte link: <https://youtu.be/GtWWK8cpW94>

No caso de que tal proposta fosse realizada com crianças, por sua vez, seria interessante inserir outros componentes imaginativos, que permitem associar o movimento àquilo que as crianças podem expressar sem palavras. Pensar que o corpo é como uma “tinta” e que deixa, então, suas marcas no espaço. Pode-se dançar uma cor, dançar um sentimento, dançar um elemento da natureza. Pode-se adicionar também um objeto imaginário: dançar com uma bola, dançar com um tecido invisível, dançar com a luz, etc.

Novamente, as combinações são múltiplas, e podem ser associadas às propostas anteriores. Sendo assim, pode-se pensar em começar a aula com a proposta da caminhada, passando pela proposta da respiração, até chegar, pouco à pouco, à dança. Possivelmente, mais do que uma dança, poderíamos chamar, em um sentido geral, estes movimentos de *movimentos expressivos*, justamente por não seguirem um roteiro prévio ou um passo estipulado.

Além disso, podemos focalizar nas partes do corpo. Em um primeiro momento, só os pés se movem, depois os tornozelos, os joelhos, os quadris, o peito, os ombros, os braços, as mãos, o pescoço, a cabeça, as caras. Até que o corpo inteiro esteja se movendo. Ademais de fazermos-nos conscientes de todas as partes do corpo, este é um jeito interessante de quebrar o *dever ser* do movimento dançante. Principalmente, se na indicação deste exercício enfatizarmos a ideia de derreter cada parte do corpo em círculos, de modo que o movimento final seja disforme e que todos tenham “quebrado”

a estrutura da postura normal do corpo, chegando ao final com caretas e movimentos esquisitos. Por conseguinte, as perguntas que podem ser feitas após a atividade são as seguintes:

- Como me senti durante esse exercício?
- Qual é a parte do meu corpo que se move mais facilmente?
- É mais fácil dançar agora?
- A dança também pode “dizer coisas” sem palavras?
- Como ocupo o espaço?
- Quantas maneiras diferentes posso encontrar para mover o corpo?

3.3.4. Teatro da Relação

O Teatro da Relação é uma metodologia vivencial explorada no espaço do MimesisLab, na Universidade de Roma Tre, no âmbito da Pedagogia da Expressão. Através de exercícios teatrais, são explorados diversos níveis de relação: a relação consigo mesmo, a relação com o outro e a relação com os outros. Há uma infinidade de exercícios que poderíamos chamar “Teatro da Relação”, ou, como fala Gilberto Scaramuzzo (2007, p. 40), Teatro com “T” maiúsculo:

Nosso corpo, ele não é estranho para nós. Temos certeza disso. Ele existe sem nós. Nosso corpo pode nos ensinar algo que ainda não sabemos? Vamos tentar: vamos deixá-lo falar, mas sem a boca, sem julgá-lo. Deixe-o falar livremente. Nós o deixamos expressar o que ele tem dentro, sem olharmos para ele e julgá-lo. Vamos deixá-lo falar primeiro, depois vamos parar e pensar sobre isso. Nosso corpo escondeu em um lugar misterioso todas as coisas que encontrou enquanto vivia. Mas como ele as tem dentro, que forma elas têm dentro dele, ainda não sabemos muito bem. Deixemo-nos maravilhar com este mundo que está dentro de nós, deixemos que se revele primeiro a nós mesmos.

Uma proposta muito simples para esta vivência, por exemplo, é pedir que os participantes se olhem nos olhos por alguns segundos e que, neste espaço de silêncio, comecem a mover-se lentamente como se fossem um espelho um do outro. Não sabemos quem guia quem. Apenas observamos a capacidade que dois seres têm de entrarem em conexão um com o outro, onde, por alguns instantes, parece não haver barreiras que os separem.

Outra sugestão é que os participantes fechem seus olhos e, lentamente, encostem as mãos e, a partir daí, explorem os movimentos que surgem. Este exercício pode ser feito com outras partes do corpo: os pés, os joelhos, os quadris, os ombros, etc. É importante aprendermos a respeitar o corpo do outro, principalmente quando entramos neste exercício de relação. Deste modo, poderemos descobrir, no mistério desta interação, o movimento que surgirá.

Caso esta atividade fosse feita com crianças, poderíamos sugerir que cada uma das crianças é uma cor diferente, e que cada cor, agora, entrará em interação, formando uma terceira. Nesta relação, descobrirá um novo modo de sentir, de se relacionar e de aprender a sentir-se junto ao outro. Ademais, outro exercício de Teatro da Relação que poderia ser feito com crianças é separá-las em duplas e pedir que imaginem que há um “fio invisível” que as conecta.

Precisam mover-se pela sala, mas conectados por este fio. Aquilo que um faz afetará o outro. Uma ponta liga-se à outra no espaço, e cada um se move influenciado por aquilo que o outro fez anteriormente. Neste caso, não se tratam de movimentos iguais, mas de movimentos que se transformam gradualmente durante o exercício.

Aqui, por sua vez, as perguntas que provém dos estímulos são ainda mais potentes, pois foram geradas a partir da relação entre os participantes. Além das próprias questões que surgirem durante o processo, outras que podemos propor são as seguintes:

- Me permito ser influenciado pelo outro?
- Como a presença dele/dela me influencia?
- Me emociono ao olhar nos olhos?
- Para qual “espaço” vamos, ao tocarmos as mãos com os olhos fechados?
- É diferente fazer estes exercícios com os olhos abertos? Se sim, como?
- O que posso aprender com o outro quando estamos “ligados”?

3.3.5. Mimesis dos Elementos da Natureza

Baseando-se no conceito de *Mimesis* trazido nos escritos de Gilberto Scaramuzzo, filósofo e pedagogo da expressão, que, a sua vez, se embasa no pensamento de outros filósofos, este exercício proposto tem como ideia de fundo possibilitar entrar em contato com o fundo comum de humanidade que me liga ao Outro, aquilo que me torna similar ao outro, à natureza. A proposta consiste em sentir que o próprio corpo é um dos elementos da natureza. Não “imitamos” a água, “nos transformamos” em água. Não “imitamos” o ar, “fazemo-nos vento”.

Trata-se de uma dimensão mais profunda do sentir. De fato, este trabalho é comumente proposto para atores, que realizam sobre si este exercício de empatia profunda com o próprio personagem que interpretam. De fato, para representar outro-de-mim, preciso despir-me de quem sou e entrar na pele de quem é o outro: da pele para dentro e da pele para fora. Sobre este trabalho do ator, Stanislavsky afirma: *O ator deve desenvolver ao máximo sua imaginação e uma ingenuidade muito semelhante à de uma criança, uma capacidade de sentir a verdade artística em sua alma, e também em seu corpo.*²⁰

É importante que compreendamos a profundidade desta vivência, pois pode ser uma experiência marcante e significativa, quando vivida com abertura. Experimentar a *mimesis* no corpo provoca *insights*, intuições, que muitas vezes ultrapassam palavras. Trata-se de encontrar dentro de si um espaço no qual nos reconhecemos e, neste re(conhecimento), há uma possibilidade de encontro profundo com o outro, um ato de empatizar com aquilo que difere de mim, mas ao qual me torno semelhante. Ao pensar nas crianças, podemos dizer que fazem isto com frequência, quando brincam de “faz de conta”, por exemplo. Nas palavras do autor:

Visto que compreender e aprender, como nos ensinou Aristóteles, é reconhecer semelhanças (Poética, 1448b); que melhor maneira há de re-conhecer semelhanças senão plasmar o próprio corpo na forma que se deseja compreender? Quando a criança imita o peixe, ela o re-conhece porque se reconhece enquanto faz a *mimesis* do peixe.²¹

Assim, este exercício pode ser trabalhado em fases, com cada um dos elementos da natureza. Com relação a água, por exemplo, podemos trabalhar a partir da sequência

²⁰ STANILAVSKI, Constantin. Manual do Ator. 2ª edição. Martins Fontes. São Paulo, 1997. P. 168.

²¹ SCARAMUZZO, Gilberto. Movimento espressivo e apprendimento. Immagini di una pedagogia dell'espressione. Disponível em: <http://www.metisjournal.it/metis/anno-vi-numero-2-122016-cornici-dai-bordi-taglienti/192-saggi.html>

nuvem, chuva, rio, mar, oceano. O fogo, por sua vez, poderia ser faísca, chama, fogueira, cinzas. A terra: semente, raiz, folhas, árvore. E o ar: brisa, vento, vendaval, furacão.

Cada um dos elementos pode ensinar muito, de maneira indireta, a partir deste exercício. Cada fase deve durar alguns minutos, ser lenta, desvelar-se pouco a pouco. Pois, muitas vezes, relacionamos um elemento a uma situação da vida, a um estado emotivo, ou à representação de uma energia que carregamos interiormente. É importante explorar cada um deles para que nos conheçamos.

Diversificando esta proposta, poderíamos pensar no ciclo de vida de uma árvore e representá-lo, ou representar um animal. Sentir como uma gaivota, sentir como um beija-flor, sentir como um leão, e assim por diante. A proposta de *fazer a mimesis* é muito ampla e abarca uma série de possibilidades. Pode se fazer, ainda, individualmente ou em grupo, de modo a potencializar a proposta. Quando em grupo, cada um dos membros é uma parte de um elemento. Assim, uma árvore, por exemplo, é formada de diversas pessoas. Por conseguinte, são estas algumas questões possíveis de serem exploradas:

- Qual elemento senti que “se comunicou” mais comigo?
- Tive mais dificuldade com qual elemento? Porquê?
- O que posso aprender de cada um destes elementos?
- Quais são as sabedorias internas de cada elemento da natureza e como podemos aplicá-las em nossas vidas?
- Como me sinto, quando a mimesis é realizada em grupo?

3.3.6. (Des)aprendendo a desenhar: a descolonização do traço

Esta proposta consiste em explorar as possibilidades de uma folha em branco. De preferência, é interessante que todo o espaço da sala esteja forrado com papel branco, próprio para o desenho. Trata-se de seguir mais um instinto sobre onde o próprio traço nos leva do que ter em mente um objetivo a ser realizado. Nesta dinâmica, a proposta é fazer “o contrário” do que costumamos fazer ao pensar em desenhar. Ou seja, ao invés de visualizar uma imagem e transpassá-la ao papel, vamos brincar com os traços, linhas, pontos, rabiscos e perceber aonde eles nos levam.

Esta dinâmica pode ser facilmente realizada com crianças e adultos, pois o único que se requer, além dos materiais, é a disposição para brincar com o corpo e os movimentos, estando abertos aos desenhos que podem surgir a partir disso. Assim, pode-se desenhar com os pés, pode-se desenhar com os olhos vendados, pode-se desenhar ao mesmo tempo em que se caminha... As combinações são infinitas e, portanto, as possibilidades de diálogo que podem surgir desta vivência podem ser muito ricas.

Esta proposta também pode ser combinada com as anteriores, principalmente com a atividade de Movimento Expressivo. Cada dança pode invocar um desenho diferente. Cada movimento do corpo pode deixar uma marca no papel. Podemos realizar, em duplas, uma atividade na qual um dos participantes se move ao ritmo da música e o outro rabisca os movimentos que vê. Não se trata de desenhar o corpo, mas de captar com os traços o movimento realizado pelo outro membro.

É possível, também, pedir que os participantes tentem desenhar com as duas mãos sobre a folha de papel, tentando seguir um movimento simétrico dos dois lados. Esta atividade é mais facilmente executada se o papel branco está apoiado em uma parede. Pode-se, inclusive, fazer um grande desenho em grupo, onde cada um desenha depois de seu colega, de modo a ter uma forma que foi realizada por todos no final do exercício.

Pode-se dizer que de todas as propostas esta é uma das mais abrangentes, já que facilmente pode ser combinada com as outras para que seja realizada em forma de laboratório. De fato, recomenda-se que sempre haja uma música calma de fundo para dar consistência ao ambiente criado, com execução das músicas que podem também ser dançadas e desenhadas. Neste exercício buscamos, principalmente, desconstruir o que entendemos por desenho e movimento, para ganharmos uma nova visão sobre o que se trata isso.

O mais interessante desta proposta é permitir que “nasça” o imperfeito, que o rabisco, a linha reta e o zigue-zague não tenham prioridade um sobre o outro. Vamos

fazer do desenho uma habilidade acessível a todos, e uma oportunidade de brincadeira. Queremos riscalhadas, e daremos a elas boas vindas. Por conseguinte, algumas das perguntas que o facilitador pode fazer são as seguintes:

- Que traço o meu movimento deixa no espaço em branco?
- Se me movo como uma serpente, como seria o meu desenho?
- Minha pegada e meu passo têm um contorno. Como é?
- Qual é a sensação de poder colorir um espaço em branco?
- Se desenharmos os contornos dos corpos no chão e colorirmos suas interseções, o que podemos visualizar?
- É possível desenhar um movimento?
- Como é sentir a liberdade do traço, sem ter de colorir dentro das linhas?

3.3.7. Dramatização Improvisada

Nossa proposta de dramatização consiste em improvisar uma situação, conflito, problema para o qual se busca solução, com a finalidade de poder visualizá-lo a partir de uma outra perspectiva. É importante deixar claro que não se trata de um espetáculo teatral, mas de uma representação que parte da simplicidade dos elementos que temos a partir do viver: um modo de caminhar, um modo de falar, uma particular maneira de expressar o sentir, etc.

Deste modo, é possível construir uma dinâmica interessante que contempla diversos pontos de partida que podem servir como estímulos para uma comunidade de investigação filosófica. É recomendável que este exercício seja feito com crianças maiores, a partir de 10 ou 11 anos de idade. Neste caso, para orientá-los a esta atividade pode-se pedir que contem uma história à qual desejam dar vida ou simplesmente que se escolha um tema geral que possa ser transformado em uma história.

A partir da construção deste espaço de escuta, escolhe-se a trama que se deseja dramatizar. Uma instrução simples é a de que um dos participantes se coloque ao centro da sala, enquanto os outros o observam, como se estivessem num teatro, e que, a partir dali, este personagem comece a tomar vida, a partir do contato com o seu próprio sentir espontâneo. Pode ser útil pedir que o participante feche os olhos por alguns segundos para conectar-se com aquilo que chega até seu corpo para que o expresse. Em seguida, outro participante pode se juntar à dinâmica para seguir adiante com a dramatização.

Em certo momento, pode-se também “congelar” a cena e realizar perguntas aos personagens ou àqueles que observam a dinâmica. Algumas perguntas que podem ser feitas aqui são:

- Que situação, conflito, problema gostaríamos de dramatizar, de tornar “vivo”?
- Por que escolhemos esta trama?
- É diferente imaginar a dramatização e executá-la, o que muda?
- A percepção sobre um tema pode mudar, após esta dinâmica ser realizada?
- Como é, para você, expressar-se? Encontra fácil, difícil, porquê?

A partir do momento que se compreende a vida mesma em seu aspecto teatral, isto pode facilitar o trabalho de dramatização. A nível educativo, é importante também compreender que não é preciso de um cenário, uma vestimenta ou um roteiro. Os elementos disponíveis no momento são já suficientes para que uma improvisação tenha início. O texto a seguir inspira-nos esta ideia:

Pare por um momento, sente-se em um banco e olhe ao redor. E aqui, imediatamente, podemos sentir que estamos no teatro. Sentir-se ser, ou seja, espectador de um espetáculo. Mas poderíamos, por sua vez, e sem nosso conhecimento, sermos nós, sentados em nosso banco, o teatro de outro espectador que nos observa e que até ignoramos. Neste teatro - o da convivência humana com os seres humanos- o espaço da plateia e do palco não está definido. É tudo palco e tudo plateia. (Scaramuzzo, 2007, p. 137).

Possivelmente, de todas as propostas, a dramatização improvisada é aquela que nos oferece mais possibilidades, na medida em que há infinitos elementos com os quais se podem trabalhar. A característica que ajudará mais nesta vivência, será a disposição ao novo, à surpresa e à criatividade. A nível grupal, há um potencial de aprendizado e cooperação muito importantes a serem explorados.

3.3.8. Pipoca

A vivência da *Pipoca* é mais bem uma brincadeira-surpresa. Nesta proposta muito simples, a ideia é a de que os participantes se transformem de semente em pipoca. Quanto maior o grupo, mais interessante se torna o exercício, pela multiplicidade de “pipocas”. Nessa dinâmica, o facilitador pede que os participantes caminhem pelo espaço até que encontrem um ponto no qual desejam parar para colocar-se em posição de semente de pipoca.

Em um segundo momento, quando todos os participantes já estiverem ao nível do solo, o facilitador começará a dizer que a panela está esquentando. Aumentando sua voz até que exclame “PIPOCA”! Quando chegar a este ponto, cada participante deverá ter chegado à sua “forma de pipoca”. O facilitador pode repetir isto algumas vezes até que o grupo tenha se envolvido mais na dinâmica. Após isto, a orientação é repetir o mesmo, mas, dessa vez, duas sementes de pipoca se transformam em uma pipoca só. Assim, os participantes precisam formar uma dupla-pipoca. Em uma terceira fase, haverá variações destas “pipocas”. As pipocas ganham um adendo: pipoca com sal, pipoca com queijo, pipoca com caramelo, etc... E as representações também tomarão as formas de suas variantes, ao critério da imaginação dos participantes.

Pode-se dizer que esta dinâmica pode ser realizada tanto com adultos como com crianças, já que o componente lúdico-imaginativo está já implícito na proposta. É importante que o orientador use sua voz como um instrumento motivador da dinâmica. Por isso, no momento do exercício, há de se demonstrar empolgação para facilitar a participação de todos, de modo a que a dinâmica seja mais convidativa, principalmente quando se tratam de participantes adultos.

Este exercício objetiva criar integração entre os participantes do grupo, e pode ser combinado com os demais exercícios descritos neste Capítulo, seja para iniciar um encontro como para encerrá-lo de maneira divertida, isto ficará a critério do facilitador, conforme perceba o seu grupo. Por sua vez, as perguntas que podem ser levadas em consideração são as seguintes:

- Como me senti nesse exercício?
- Muda a percepção de meu corpo ao realizar a dinâmica sozinho ou com um colega?
- Como foi a “passagem” de semente à pipoca?
- Como é conectar-se com tal espontaneidade?

3.3.9. Uma máquina maluca

Para este exercício o único que precisamos é um espaço amplo e um grupo o bastante envolvido na proposta. A ideia é criar uma "máquina maluca" de modo que, ao final da dinâmica, esta máquina funcione com a participação de, ao menos metade do grupo. De fato, pode-se dividir o grupo em duas partes, de modo que uma metade realiza o exercício, enquanto a outra observa.

A proposta consiste em que uma pessoa vá ao centro da sala e faça um movimento com um som contínuo, como se fosse uma das peças da máquina. Após isso, entra um segundo participante e também começa a fazer outro som e outro movimento, e assim por diante. Pouco a pouco, até toda a primeira metade do grupo estar realizando o exercício.

O objetivo desta vivência é criar interação e diversão entre os participantes, além de explorar a imaginação, movimento corporal e som. Pode-se utilizar este exercício como um quebra-gelo, principalmente quando o grupo não se conhece, para gerar interação rapidamente. A colaboração é o que fará a máquina funcionar, assim como a participação de todos. Ao final do exercício, pode-se perguntar:

- Como fui influenciado pelo meu colega, na elaboração de minha “parte” nesta “máquina”?

- Qual é meu papel nesta máquina?
- Se eu não estivesse nessa máquina, faria diferença?
- Como faço parte disto? Gosto de liderar, ser liderado?
- Se esta máquina pudesse resolver algum problema, qual seria, e porquê?
- Se servisse para alguma coisa, para quê?
- Sem uma das partes o todo seria diferente? Seria outro?
- Se essa máquina gigante pudesse sentir, o que sentiria?
- Como percebo essa vivência-brincadeira?

Considerações Finais

Considerações Finais

Escrever é um trabalho manual, de paciência e dedicação, assim como tricotar. O escritor escreve o seu texto tal qual uma avó, em quietude e concentração, faz o seu tricô, de ponto em ponto. Escrever é uma errância, um caminho e caminhar. Escrever é um tricotar, de nó em nó, e tecer a trama que nos enreda. A avó costura o tricô que nos abriga; o escritor, o texto que nos envolve. Se por acaso se erra um ponto, será preciso desmanchá-lo para iniciar tudo outra vez. Se por acaso o novelo se enreda, há de se encontrar novamente a continuidade do fio, com atenção.

Na escrita acontece o mesmo. Afim de que cada parágrafo seja coerente com o próximo, há de se voltar àquilo que se escreveu, meditá-lo, costurá-lo com as demais partes do texto. Foi neste movimento que se construiu este texto. Escrever parece ser o processo de (de)composição do próprio autor. É preciso sintonizar-se com os ciclos da própria vida, que vêm em forma de vida-morte-vida. Há um “morrer” e um “renascer” constantes, que se fazem presentes na medida em que se constrói o texto.

Escrever, quando feito de maneira filosófica, dá-se também como um processo de aprendizado, de pesquisa constante, de cultivo das perguntas e plantio das respostas, que deverão florescer em novos questionamentos. Em relação a este trabalho, com este espírito deu-se nossa pesquisa. Investigar os textos filosóficos que compuseram todo o quebra-cabeça de ideias aqui presente tratou-se, sobretudo, de um percurso de autotransformação. Foi preciso deixar que os textos filosóficos falassem através de seus escritos para que fosse possível “escutá-los” e, então, somente depois, construir um diálogo. Foi preciso também unir cada fragmento buscando criar entre eles sentido, em um trabalho, ao mesmo tempo, árduo, criativo e improvisado.

Tomou-se a improvisação como própria metodologia, enquanto também se buscava escrever sobre isso, já que assumimos que não teria sentido distanciar a teoria de uma busca pela sua própria prática. Improvisar com cuidado, adentrando naquilo que se desconhece e permitindo ser atravessado por isso simultaneamente, permitindo-nos ser tocados pelo incógnito, frequentemente inefável, em um movimento de coragem de deixar, muitas vezes, para trás o que já pensávamos saber. Foi imprescindível, para isso, cultivar a surpresa como um elemento importante.

Surprender-se, assim, com cada reflexão feita, com cada composição nesta dança e diálogo que se buscou construir com os autores. Improvisar – escrevendo – desde um ponto de vista (des)conhecido, cultivando sempre uma condição de estrangeiro, entrando e saindo do texto, como quem atravessa as fronteiras de um país,

para saber-se parte de um contexto, mas de um contexto que se move. Fronteiras e bordas flexíveis que nascem a partir do próprio questionamento sobre quem somos, o que fazemos e por que fazemos o que fazemos, na tentativa de construir um “território movente de si mesmo”.

Neste caminho, no qual a busca por uma inalcançável “perfeição” é quase sempre um tormento, cabe aceitar que nem sempre o resultado do texto escrito será exatamente aquele que esperávamos. De fato, foi necessário conciliar a vontade de realizar as propostas práticas de vivências com um contexto que não favorecia tal intenção. Por isso, às vezes, foi necessário que nos virássemos ao avesso, propriamente todo o contrário daquilo que pensamos ser ou saber, para poder encontrar outro ponto de vista. Para aceitar que a realidade é como ela se apresenta, não sempre como gostaríamos que fosse.

No campo das disposições práticas que propomos no Diário de Bordo (ponto 3.3) ressaltamos que nossa intenção prévia era a de ter realizado tais propostas conjuntamente com crianças. Devido ao contexto pandêmico dos anos de 2020 e 2021, porém, não foi possível realizar este objetivo. Por um lado, lamentamos a situação, na medida em que a realização dessas vivências teria possibilitado reflexões importantes para o aprofundamento desta pesquisa. Por outro lado, é possível dizer, então, que deixamos este convite em aberto, de modo que este material possa servir como fonte de inspiração para outros educadores, facilitadores que desejem fazer uso do mesmo.

Assim deu-se este diálogo entre leituras, escrita filosófica e a conjuntura atual do mundo. Parece ser, assim, que o diálogo possibilita este movimento de aprendizado, para que a escrita possa se tornar expressão. O diálogo, entretanto, só existe enquanto encontro com o outro. Não posso encontrar-me com o outro se não tenho pré-disposição a considerá-lo como legítimo outro, amavelmente. Neste sentido, a escrita e o diálogo filosóficos impregnam-se daquilo que concebe Humberto Maturana como o Amor.

Ora, se *Amor é tratar ao outro como um legítimo outro*, como trouxemos em partes anteriores do texto, o que de mais filosófico poderia haver nisso? Não há filosofia sem relação. Não há pensamento sem diálogo, e não há diálogo se não se assume um movimento em conjunto. Em conjunto, não necessariamente em comum, pois Filosofia é (des)encontro, é (des)construção, é (des)aprender, é (des)enozar-se. Nesta diferenciação, aprende-se a dialogar com múltiplos pontos de vista, e entende-se, ironicamente, que jamais se pode chegar a um “ponto conclusivo” naquilo que se aprende, mesmo na conclusão de um texto.

De certo, será difícil encontrar todas as respostas que buscamos sempre, inclusive nesta pesquisa. Mas é justamente a isso que o amor pela filosofia nos convoca: a amar as perguntas. Nesse sentido, aqui propomos um convite: aquele de tomar a filosofia como um espaço a ser habitado. Um espaço *atópico*, sem lugar. Um espaço que se estende no tempo, do qual é possível aproximar-se e, também, tomar distância. Afinal, é neste movimento que possibilitamos questionarmo-nos sobre nossas certezas, revisitando o que antes parecia firme e cristalizado.

As questões levantadas durante todo este trabalho certamente são muito importantes. No entanto, respondê-las trata-se de um percurso sem fim, pois sempre haverá algo do qual aprender. Esperamos, então, que esta dissertação seja o ponto de partida e trampolim não apenas para pensar tais questões, mas também para motivar a busca por uma transformação educacional tão necessária nos tempos de hoje. Por fim, sobre os pontos abordados nesta dissertação, surgem questões que ainda estão em aberto e requerem uma investigação mais aprofundada em relação ao modelo educacional que estamos considerando. Pareceu-nos justo, portanto, que um dos últimos parágrafos fosse composto das perguntas que ainda norteiam a bússula de nossa busca:

Qual seria o impacto de considerar o Amor como fundamento da Aprendizagem? É possível falar em um fundamento, ao mesmo tempo em que buscamos despojar-nos de nossas certezas? Seria necessário repensar o que entendemos por educação, aprendizagem e ensino? É possível que a Filosofia para Crianças, assim como outras propostas pedagógicas inovadoras, sejam o caminho para uma transformação educacional? É possível construir um espaço de escola / aprendizagem onde haja espaço para a improvisação, entendida como disposição para o que não conhecemos?

Finalmente, este trabalho foi escrito com o propósito genuíno de servir como inspiração a quem desejar colher dele aquilo que pensar útil e significativo. Podemos dizer que na totalidade daquilo que se escreveu, haveria muito mais por dizer, por explorar e perguntar. Entretanto, o tempo é limitado quando se trata de um aprendizado que poderia muito bem durar toda uma vida. Assim, o texto aqui escrito nasce para que ganhe novas formas de ser. Para que possa recortar-se, transformar-se e crescer através do tempo, em uma dinamismo que acreditamos que caracteriza aquele aprendizado vivo, encarnado e mantanológico.

Como a beleza da vida em si mesma que, apesar da morte, retorna, na força do parto, reafirmando seu insistente movimento de continuação, este texto nasce com a intenção generosa de seguir vivendo através do tempo, em uma abertura característica

de um espírito filosófico genuíno e infantil que afirma que *no início, estamos sempre, em eterno retorno.*

Nesta brincadeira, neste viver, nesta ciranda-mundo que continua a girar. Parece ser o Amor a música que liga, através dos tempos, nossa vontade de continuar existindo. *Diotima diz que o amor é generativo. Se ama ao outro como a própria vida, como é a existência quando é cheia de vida. Amar é dar vida ao mundo e mundo à vida.* (Ferraro, 2020, p. 172). O aprender que tem como fundamento o amor é, pois, mantanológico, na medida que é permeado pelo viver, pela dimensão significativa do sentir, que nem sempre se traduz em palavras. O aprender que é penetrado pela vida, e que retorna ao mundo na intenção de reconhecer o presente como um presente, o amor como a energia da qual somos feitos.

Referências Bibliográficas

Bevilacqua, S. & Casarin, P. (2016) *Philosophy for Children in Gioco: Esperienze di Filosofia a Scuola: le bambine e i bambini (ci) pensano*. Milano. Mimesis.

Calixto, P. (2016) *Infinito, Ética e Alteridade: Levinas*. É: Revista Ética e Filosofia Política Número XIX – Volume I – Junho de 2016.

Calvino, I. (2003) *As Cidades Invisíveis*. São Paulo, Folha Bibliotecas.

Costa Carvalho, M. (2020). *Filosofia para Crianças: a (im)possibilidade de lhe chamar outras coisas*. – 1 ed. – Rio de Janeiro: NEFI.

Eger, E. (2017) *A Bailarina de Auschwitz*. Rio de Janeiro. GMT Editores Ltda.

Ferraro, G. (2016). *Il bambino di Eraclito*. In: Walter Omar Kohan; Sammy William Lopes; Fabiana Fernandes Ribeiro Martins (orgs.) *O ato de educar em uma língua ainda por ser escrita* – 1 ed – Rio de Janeiro: NEFI.

Ferraro, G. *La memoria dell'amore: Sull'imparare le cose che non si possono insegnare*. Napoli. Chiarelettere.

Ferraro, G. (2015) *Bambini in filosofia: Le parole e le voci*, Roma, Castelvecchi.

Ferraro, G. (2018) *A escola dos sentimentos: da alfabetização das emoções à educação afetiva* – 1 ed – Rio de Janeiro: NEFI – (Coleção: Ensaio; 1)

Frankl, V. (1985) *Em Busca de Sentido: Um psicólogo no campo de concentração*. 10ª ed. São Leopoldo/RS: Editora Sinodal.

Freire, P. (1999) *Educação como Prática da Liberdade*. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gadamer, H. G. (1999) *Verdade E Método: Traços Fundamentais De Uma Hermenêutica Filosófica*. Petrópolis: Editora Vozes.

HADOT, Pierre. (2006) *Ejercicios Espirituales e Filosofía Antigua*. Madrid. Ediciones Siruela S.

Heidegger, M. (2003) *A caminho da linguagem*. Trad. Márcia de Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes.

Heidegger, M. (1969) *Da experiência do pensar*. Trad. Maria do Carmo Tavares de Miranda. Porto Alegre: Globo.

Kabaphēs, K. P. (2007) *The Collected Poems*. Oxford. Oxford University Press.

Kennedy, D. & Kohan, W. (2018) *Aión, Kairós And Chrónos: Fragments Of An Endless Conversation On Childhood, Philosophy And Education*. In: *childhood & philosophy*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, jul./dez.2008.

Kennedy, D. (2004) The Philosopher as Teacher THE ROLE OF A FACILITATOR IN A COMMUNITY OF PHILOSOPHICAL INQUIRY. In: METAPHILOSOPHY. Vol. 35, No. 5, October 2004.

Kohan. W. O. Infância entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Kohan. W. O. & Lopes, S.W; Ribeiro Martins, F. (orgs.) (2016) O ato de educar em uma língua ainda por ser escrita – 1 ed – Rio de Janeiro: NEFI.

KOHAN. Walter (2020) O. Formação inventiva de professores em tempos de pandemia: o que um louco lúcido nos convida a pensar e escrever? Mnemosine Vol.16, nº1, p. 53-66. 2020.

Kohan. W. O. (2020) O que vale ser criança se nos falta infância? Um diálogo sonhado entre Paulo Freire e Mia Couto. Revista Estudos Aplicados em Educação | São Caetano do Sul, SP. 2020.

Maturana Romesín, H. (2002) Emociones y Lenguaje en Educacion y Politica. Santiago del Chile.

Maturana Romesín, H. (1992) El Sentido de lo Humano. Ediciones Pedagógicas Chilenas, s.a., Santiago del Chile.

Mèlich, J. (2015) Educación, ética y finitud. Una entrevista a Joan-Carles Mèlich. Universidad de Antioquia - Facultad de Educación Uni-pluri/versidad, Vol. 15, N.º 1, 2015.

Morin, E. (2020) Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.

Morin, E., Ciurana, E. & Motta, R. (2007) Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.

Morin, Edgar. (2006), Introdução ao pensamento complexo. Porto Alegre: Sulina.

Murrís, K. (2009) A Philosophical Approach To Emotions: Understanding Love's Knowledge Through A Frog In Love Childhood & Philosophy, vol. 5, núm. 9, enero-junio, pp. 5-30 Universidade do Estado do Rio de Janeiro Maracanã, Brasil, 2009.

Nietzsche, F. (2011) Assim Falou Zaratustra – Um livro para todos e para ninguém. São Paulo. Companhia das Letras.

Nietzsche, F. (2008) Ecce Homo. Como se chega a ser o que se é. Covilha. Lusofia.

Oliveira, C. (2020) Caminhar como modo de vida: da pesquisa à skholé.– 1 ed – Rio de Janeiro: NEFI – (Coleção Teses e Dissertações; 10).

Rancière, J. (2013) O Mestre Ignorante: Cinco Lições sobre a Emancipação Intelectual. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, (Coleção: Experiência e Sentido),

Rilke, R. (2009) Cartas a um Jovem Poeta. Porto Alegre: L&PM.

Rodrigues, A., Berle, S. & Kohan Walter O. (orgs.) (2018) Filosofia e Educação em Errância: Inventar escola, Infâncias do pensar– 1 ed – Rio de Janeiro: NEFI.

Rodrigues, D. (2002) A infância da Arte, a arte da infância. Porto, Edições ASA.

Santi, Marina. (2016) Educare In Jazz: Otto Tratti Di Una Nuova Pedagogia. In: Walter Omar Kohan; Sammy William Lopes; Fabiana Fernandes Ribeiro Martins (orgs.) O ato de educar em uma língua ainda por ser escrita – 1 ed – Rio de Janeiro: NEFI.

Sardi, S. A Vivência Como Princípio Metodológico No Filosofar Com Crianças. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/viewFile/4453/2631>>.

Sardi, S. (2016) Mantanologia do filosofar. In: VIII Colóquio Internacional de Filosofia e Educação, Rio de Janeiro.

Sardi, S. (2016) El filosofar como camino de vuelta al silencio del language. In: Walter Omar Kohan. (Org.). Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2006, v. , p. 159-168

Sardi, S. (2005) O silêncio e o sentido. Filosofia Unisinos (Impresso), Unisinos, v. 6, n.1, p. 55-69, 2005

Scaramuzzo, G. (2005) In-tendere. L'umana sophia di Luigi Pirandello, Anicia, Roma, 2005.

Scaramuzzo, G. (2010) Paideia Mimesis. Attualità e urgenza di una riflessione inattuale. Anicia, Roma.

Scaramuzzo, G. (2013) Il Punto vivo di Luigi Pirandello: Un mistero educativo. PAIDEUTIKA. Quaderni di formazione e cultura. 18 – Nuova Serie – Anno IX – 2013.

Scaramuzzo, G. (2016) Apprendimento e Amore. In: Convegno Rete Delle Scuole Dei Castelli Romani, Monte Porzio Catone, 4 marzo 2016.

Scaramuzzo, G. Movimento espressivo e apprendimento. Immagini di una pedagogia dell'espressione. Disponível em: <http://www.metisjournal.it/metis/anno-vi-numero-2-122016-cornici-dai-bordi-taglienti/192-saggi.html>

Scaramuzzo, G. "Il punto vivo" di Luigi Pirandello. Un mistero educativo. PAIDEUTIKA, IX(18), 123-141. 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/36399190/Il_Punto_vivo_di_Luigi_Pirandello_Un_mistero_educativo

Sêneca, L. (2008) Aprendendo a Viver. EPISTULAE MORALES AD LUCILIUM. Porto Alegre: L&PM.

Serres, M. (1993) *O Terceiro Instruído*. Lisboa. Instituto Piaget.

Sharp, A. M. (2007) Education of the Emotions in the Classroom Community of Inquiry, in: B. Wallace (ed) & B Hymer (guest ed) *Gifted Education International* (Bicester, ABA).

Skliar, C. (2018) Infâncias da linguagem, infâncias da infância, memórias de infâncias: *depois é tarde demais* *Childhood & Philosophy*, vol. 14, núm. 30, mayo-agosto, p. 237-243 Universidade do Estado do Rio de Janeiro Maracanã, Brasil, 2018.

Skliar, C. (2020) *Ensayos En Lectura. Inutilidad, soledad y conversación*. – 1 ed – Rio de Janeiro: NEFI.

Skliar, C. (2014) *Desobedecer a linguagem: educar*. Ed. Autêntica, Belo Horizonte, 2014. (Coleção Educação: Experiência e Sentido). Coord. Jorge Larrosa e Walter Kohan.

Skliar, C., & Brailovsky, D. (2021) Dar infancia a la niñez. Notas para una política y poética del tiempo. *Childhood & Philosophy*, vol. 17.

Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Bases psicopedagógicas*. Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget.

Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Drama e Dança*. Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget.

Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Música e Artes Plásticas*. Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget.

Stanilavski, C. (1997). *Manual do Ator*. 2ª edição. São Paulo. Martins Fontes.

Zorzi, E. & Santi, M. (2020) Improvising inquiry in the community: the teacher's profile In: *Childhood & philosophy*, vol. 16, January-December, 2020 Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
Faculdade de Ciências Sociais e
Humanas

Rua da Mãe de Deus
9500-321 Ponta Delgada
Açores, Portugal