

AUTOFORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA SENSÍVEL
EM “FILOSOFIA COM CRIANÇAS”

Dagmar de Mello e Silva*
Silmara Lúcia Marton**

RESUMO: No presente artigo, propomos a experiência filosófica, como experiência de pensamento, que, como acontecimento, germine questões que agucem a curiosidade de estudantes para novas aprendizagens. Nessa direção, utilizamos a arte como *dispositivo* desencadeador de estados múltiplos de sensibilidade, a fim de participar da *autoformação* das crianças para que estas experimentem a complexidade da condição humana.

Palavras-chave: Pensamento; Acontecimento; Experiência Sensível; Infância; Autoformação.

RESUMEN: En este artículo, proponemos la experiencia filosófica, y la experiencia del pensamiento, que, como un acontecimiento, puede generar preguntas que apuren la curiosidad de los estudiantes a aprender cosas nuevas. En este sentido, se utiliza el arte como un dispositivo de disparo de varios estados de la sensibilidad con el fin de participar en la autoformación de estos niños a experimentar la complejidad de la condición humana.

Palabras clave: Pensamiento – Acontecimiento – Experiencia Sensible – Infancia – Autoformación.

Primeiras palavras

Um filósofo: é um homem que experimenta, vê, ouve, suspeita, espera e sonha constantemente coisas extraordinárias; que é atingido pelos próprios pensamentos como se eles viessem de fora, de cima e de baixo, como por uma espécie de acontecimentos e de faíscas de que só ele pode ser alvo; que é talvez, ele próprio, uma trovoadas prenhe de relâmpagos novos; um homem fatal, em torno do qual sempre tomba e rola e rebenta e se passam coisas inquietantes.

Friedrich Nietzsche

* Professora Adjunta do Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR) da Universidade Federal Fluminense (UFF) – Rio de Janeiro – Brasil. E-mail: dag.mello.silva@gmail.com

** Professora Adjunta do Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR) da Universidade Federal Fluminense (UFF) – Rio de Janeiro – Brasil. E-mail: marton.silmara@gmail.com

Nas sociedades contemporâneas ocidentais a informação é incessantemente valorizada em detrimento da busca do conhecimento, de forma que somos a todo tempo impelidos a arquivar dados, adquirir saberes, nos mantermos “bem” informados, mas incapazes de digerir com parcimônia e profundidade as coisas do mundo, permitindo que “algo nos aconteça”, nos toque.

(...) o sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”) o que consegue é que nada lhe aconteça. (BONDÍA, 2002, p.20)

De outra parte, o ato de conhecer supõe tratamento de informações, mas não se reduz ao seu acúmulo, e muito menos a sua velocidade e busca de forma indiscriminada. Conhecimento implica a relação que cada ser humano estabelece com as coisas e que, de modo muito singular, lê, decodifica, representa, discursa, interpreta, compreende, imagina, sente, percebe, escuta, cheira, toca, apreende, absorve e se deixa tocar. Mas, hoje, principalmente nas sociedades que vivem intensamente sob o julgo de um processo civilizatório que impede a experiência vivida, não se sabe mais o que é conhecer no seu sentido mais pleno. Não temos tido muito tempo para conhecer, para viver. Vivemos, sustenta Maria da Conceição de Almeida, “a cultura da pressa.” (HONORÉ, 2007). Contextualizando estas palavras pronunciadas por Teresa Vergani de que “os homens correm, enquanto as árvores crescem”, Almeida acrescenta que, diferentemente das árvores, que dependem do solo para viver e do processo de fotossíntese, os homens exibem trajetórias de vida que não incluem o enraizamento, a construção de laços afetivos e a dependência do outro (VERGANI apud ALMEIDA, 2005, p. 32). A própria velocidade com que são vividas as experiências afetivas, como encontros fugidios e fugazes, demonstra situações de solidão e desapego.

Sustentamos, no entanto, a ideia de que a educação pode exercer um papel essencial no processo formativo quando, pelo exercício de uma lógica oriunda da experiência sensível, suscita entre jovens e crianças a produção de sentidos, permitindo assim o nascimento de perguntas, questões, dilemas que, pouco a

pouco, aguçam sua curiosidade, seu desejo de aprender, conhecer a si, o outro e a vida. Possibilita, assim, viver plenamente a condição humana.

Nossa proposta de trabalho procura se lançar pela multiplicidade de trajetórias que nos conduzam a povoar as dobras entre razão/sensibilidade, sensibilidade/signo, cognição/invenção, verdade da vida/Arte de viver.

Acreditando que a filosofia e, em especial, o trabalho de “Filosofia com Crianças” cumpre um papel importante de intervenção pedagógica, é o que pretendemos mostrar, iniciando esse texto com uma pergunta que consideramos fundamental para o entendimento de nossa proposta: “O que é a Filosofia?”.

O que é a Filosofia?

Antonin Artaud (1979) já dizia que tínhamos mais necessidade de discípulos desordeiros que de discípulos ativos. Parafraseando Artaud, diríamos que temos mais necessidade de discípulos *arteiros* se temos a pretensão de recriar o mundo. Entendemos que esse bem pode ser o caráter que a filosofia assume para os filósofos contemporâneos do fim do século XX, Gilles Deleuze e Félix Guattari: um caráter criador, não contemplativo ou reflexivo, muito menos comunicativo. Itinerário, que força, ou melhor, insiste o pensamento à criação. Como ilustra o encontro que abaixo relatamos:

Havia uns vinte dias desde o encontro em que trabalhamos com o livro “A Grande Questão”. Naquele dia as crianças apontaram quais eram suas “Grandes Questões”. Uns queriam ser engenheiros para construir grandes obras, outros bombeiros para salvar vidas, e assim se seguiam suas exposições. G., porém, nos disse que ainda não tinha sua grande questão. Comentamos que não ter uma “Grande Questão” já era um caminho ou forma de ter questões... Três encontros depois G. pede a palavra e nos conta que já tinha uma “Grande Questão”...

O que esses pensadores nos propõem é uma Filosofia que rompe com a linearidade do pensamento estruturado com base em faculdades concordantes, no qual o sujeito pensante, através da lógica regida pelo “*cogito ergo sum*” (“penso,

logo existo”), seria capaz de atingir os objetos em sua “sua forma essencial”. Essência que precisaria ser representada, pois, ao sujeito pensante, só restaria a representação de leis universais que já estariam dadas antes mesmo de serem aplicadas.

A ideia filosófica que nos inspira busca o *instante*, o encontro entre sujeito e signos, forçando, insistindo o livre pensar. Encontro esse que antecede a inteligência racional tradicionalmente concebida na ciência moderna, posto que essa última ocupa um lugar posterior ao acontecimento.

Entendemos que sob uma condição tributária da inteligência (entendida aqui apenas como exercício do pólo racional, lógico e formal do pensamento), nossa estrutura mais ampla do pensar fica condicionada aos ditames da decodificação do signo. De outra parte, desejamos é provocar o pensar capaz de decifrar (quebrar) com as ordenações já postas.

Optamos caminhar pelos trajetos propostos por Deleuze (1988) que nos convida à contingência de encontros que nos forcem a pensar, encontros que evocam o pensamento ao ato de paixão, paixão de pensar.

Dessa forma, partindo da concepção de que “a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 11), esses pensadores sustentam o aspecto da criação imanente à natureza da atividade filosófica que, para além da mera passividade, marca sua presença no mundo pelo conceito. É, pois, através da criação conceitual que cada filósofo intervém no mundo com sua assinatura, sua singularidade, à sua maneira. Desse modo, a filosofia, aqui, não é compreendida como ato contemplativo, reflexivo ou comunicativo, já que não visa, respectivamente, a coisa mesma, enquanto algo a ser visto pela criação do conceito, a discussão sobre algo (que, por sinal, reflexão não é reduto só da atividade dos filósofos) e o consenso.

A História da Filosofia foi até bem pouco tempo predominantemente atravessada pela criação de conceitos visando ações contemplativas, reflexivas e comunicativas, configurando-se assim no universo de produção de entidades

universais. No entanto, cabe, como destacam esses autores, restituir o princípio primeiro da Filosofia, o de “que os Universais não explicam nada, eles próprios devem ser explicados”. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 13) e de que a criação, por si só, é sempre singular.

Assim, o conceito é sim conhecimento, mas de si mesmo, o puro acontecimento (o sentido) que, pela criação, se destaca das coisas e seres. Ao fazer um “corte” no acontecimento pelo conceito, o filósofo, ao seu modo, nos convoca a mastigar, sentir no detalhe, a depurar o vínculo existente entre o que acontece e o que daí emerge pela criação.

O pensar filosófico, assim, seria compelido a um *devenir* que se movimenta na direção da constante produção conceitual e a filosofia seria o resultado dessa experiência de pensamento, aquilo que nos passa, nos acontece, produzindo novos sentidos com e para a vida. É, pois, como argumenta López, se reportando ao sentido da Filosofia como entendido por Michel Foucault: “una *askésis*, un ejercicio de sí en el pensamiento, una ‘experiencia modificadora de si’ en el juego de la verdad¹”. (FOUCAULT apud LÓPEZ, 2008, p. 80). É, pois, como V. nos revela em mais um de nossos encontros:

V., desde nossos primeiros encontros, sempre se mostrou bastante agitado. Difícil vê-lo concentrado em uma atividade. Porém, no dia em que fizemos uma pausa para que as crianças pudessem expressar os sentidos daqueles encontros, para nossa surpresa, V. nos falou da importância de ouvir o silêncio. Admiradas com sua colocação, perguntamos o que ele havia aprendido com o silêncio, e ele nos respondeu que aprendera que no silêncio existem vozes.

É desse exercício de pensamento, encontro de si que abre as comportas de saída de si mesmo, porque se permite opor-se ao “jogo das verdades postas”, que o humano em nós pode decifrar leis. Mas, quando meramente codificadas, tais leis nos impedem de experimentar um mundo multiplicado, prenhe de segredos e mistérios que só a sensibilidade é capaz de apreender no signo.

¹ “Uma *askésis*, exercício de si no pensamento, uma ‘experiência modificadora de si’ no jogo da verdade”.

Essas proposições nos levam a escutar atentamente os conselhos de Deleuze e Guattari. Conselhos que têm nos orientado na realização do projeto de extensão “Filosofia com Crianças: uma experiência pelos sentidos numa escola municipal de Angra dos Reis”, com alunos do 3º ano, no Estado do Rio de Janeiro – Brasil. Essa estratégia se pauta no ato de “fazer filosofia” que consiste na criação de *dispositivos* que possibilitem a criação de sentidos.

A “Filosofia com Crianças”

Foi a partir da leitura da obra de Maximiliano López (2008) *“Filosofía com Niños y Jóvenes: la comunidad de indagación a partir de los conceptos de acontecimiento y experiencia trágica”* (2008) que nos inspiramos a intervir pedagogicamente na escola. Dessa experiência decorreu a criação do trabalho aqui apresentado. Acreditamos que essa perspectiva apresenta bem a especificidade do trabalho filosófico de “Filosofia com Crianças” quando afirma:

En la “filosofía con niños” el tema de discusión es elegido em función de us interés y problematicidad, pero la discusión filosófica no es posterior al establecimiento del problema; su planteo y la creación de los conceptos se confunden con la propia actividad de filosofar. (LÓPEZ, 2008, p. 71)

No filosofar acontece a própria experiência infante do pensamento, quando algo é visto, sentido com o sabor da primeira vez, no momento em que o pensamento acessa diretamente os mistérios do mundo, a tragicidade da condição humana, seus abismos. Como pudemos constatar ao exercitarmos com as crianças novas formas de escutas, possibilitando a criação de paisagens sonoras.

A proposta consistia em vendar os olhos dos meninos e meninas para que pudessem exercitar sua escuta sensível e assim construir suas próprias “paisagens sonoras²”. Como éramos cinco (três bolsistas e duas pesquisadoras³), dividimos as crianças em grupos que ficaram sob a responsabilidade de cada um de nós e as

² *Paisagem sonora* é a tradução do neologismo “soundscape”, criado pelo músico canadense Raymond Murray Schafer para se referir a todo campo acústico, como uma música, um som natural ou artificialmente produzido pela cultura.

³ Os bolsistas são os estudantes do Curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR) da Universidade Federal Fluminense (UFF) Allan de Carvalho Rodrigues, Luciana de Paula Oliveira e Gisele da Silva de Oliveira e as pesquisadoras são as professoras Dagmar de Mello e Silva e Silmara Lídia Marton.

conduzimos pelo pátio da escola para que, em silêncio, pudessem ouvir a paisagem. Finalizada a experiência, fomos para a sala conversar. Todos estavam muito eufóricos para relatar suas escutas. P. levanta o dedo e nos conta que “ouviu” o sol.

Agamben, ao inspirar-se em Benjamin nos alerta que, atualmente, “todo discurso sobre a experiência deve partir da constatação de que ela não é algo que nos seja dado a fazer. Pois, assim como foi privado da sua biografia, o homem contemporâneo foi expropriado de sua experiência.” (AGAMBEN, 2005, p.09)

O próprio Benjamin, em 1913, já nos dizia que a máscara do adulto chama-se “experiência”, sendo ela impenetrável, inexpressiva, sempre igual (BENJAMIN, 1984, p. 23).

Sendo coerentes com Agamben, Benjamin e Deleuze, para quem “acreditar na vida é o que mais precisamos”, buscamos na *experiência trágica* a abertura para sairmos desse estado de clausura que as condições da vida contemporânea impuseram à experiência e que nos possibilita ouvir a voz do sol.

A *experiência trágica*, associada a pensadores como F. Nietzsche, M. Foucault e G. Deleuze possui uma importância singular no trabalho de “Filosofia com Crianças”.

Nesse sentido, gostaríamos de reafirmar um conceito criado por Deleuze que vem norteando a proposta teórico/metodológica desse trabalho. Trata-se do conceito “*devenir-criança*”. O “*devenir criança*” não está relacionado a concepções historicamente associadas à infância ou a imagem da criança. Trata-se de pensar a criança como um *devenir*. Uma potência criadora que precipita o novo.

Assim, nos apropriamos também do conceito de infância defendido por Agamben que compreende a infância como condição da existência humana, e não apenas etapa passageira de um desenvolvimento por vir a ser.

Para Agamben, a condição - *en-fante* - ausência de voz não se constitui uma ausência, uma falta, mas sim, uma “dobra”, como diria Deleuze. Espaço-

tempo da vida humana onde se instaura a descontinuidade entre aquilo que é natureza daquilo que é cultura. Espaço-tempo entre língua e discurso.

(...) a infância que aqui está em questão, não pode ser simplesmente algo que precede cronologicamente a linguagem e que, a uma certa altura, cessa de existir para versar-se na palavra, não é um paraíso que, em um determinado momento, abandonamos para sempre a fim de falar, mas coexiste originalmente com a linguagem, constitui-se aliás ela mesma na expropriação que dela efetua, produzindo a cada vez o homem como sujeito. (AGAMBEN, 2005, p. 59)

Para Agamben (2005, p. 64) a “pura língua é, em si, anistórica”, anterior à história, posto que, se o homem já nascesse possuidor de um discurso, seria natureza pura, e, portanto prescindiria da cultura. O homem sem infância nada teria a aprender ou construir, seria um homem sem história.

Sob esta perspectiva, Agamben nos oferece os princípios filosóficos da historicidade do ser humano. Justamente por não sermos falantes e nos construirmos como falantes é que existe história, mas, também porque, mesmo falantes, continuamos a recriar a língua, a cultura e a própria história.

É assim que Agamben aproxima a ideia de infância ao conceito de experiência. Se entendermos que é na linguagem e através dela que nos constituímos como sujeitos no mundo, é através da experiência que essa condição se concretiza: “na diferença entre o lingüístico e o humano, entre o dado e o aprendido, o que temos e o que não temos ao nascer” (KOHAN, 2005, p. 234).

Assim, a experiência do trágico que trazemos para esse trabalho se situa no espaço entre o falar e o ser falado, no encontro com o signo que se dá anterior ao conceito, “acontecimento” em que se percebe o signo sob uma condição sensível que a linguagem não é capaz de nomear, a experiência que pode ser sentida, mas não expressa em palavras.

O *trágico* envolve, de um lado, a relação entre a forma (limitada) e o fundo (infinito) e, de outro lado, a relação entre o tempo cronológico (medido e representado) e o *devir* (tempo da experiência, tempo *Aion*, sem medida, o tempo puro). Mais amplamente, trata da fronteira entre vida e morte, forma e infinito, as

palavras e o indizível, a história e o *devenir*. Experiência que lida com o desconhecido, a ausência de limites, o obscuro, vulnerável, ambíguo, espaço da implicação e envolvimento, se torna incomunicável por meio de tradução e significação, mas suscetível de ser ouvida como campo de sentidos.

Argumenta López que o sentido, “um acontecimento incorporal” (DELEUZE apud LÓPEZ, 2008), não é comunicado, mas é repetido diferentemente, de modo que as palavras são repetidas, mas não os sentidos que abrigam, a cada leitura, a cada escuta.

El sentido muere y renace en cada palabra, se compone con nuevos elementos y da lugar a un sentido nuevo que, al mismo tiempo que guarda una relación con aquel que le dio origen, transporta una diferencia que le es propia. El sentido es recompuesto en una repetición diferencial. Las palabras reaparecen, pero no repiten lo mismo, repiten la diferencia. Por eso, el sentido es acontecimiento, no contenido. (LÓPEZ, 2008, p. 91)

Nesse difícil espaço da linguagem habitada pela *experiência do trágico* a “Filosofia com Crianças” ocupa uma razão sublime, na medida em que evoca no ato de educar o compromisso de suscitar a criação e recriação de sentidos. Em especial, a “Filosofia com Crianças” se realiza entre lugares em que não é possível configurar a fragmentação disciplinar, onde ainda não se instituíram as categorias e valores das coisas da vida. “Não é, estritamente falando, uma disciplina, porque as disciplinas pertencem ao âmbito do instituído, enquanto ela desenvolve seu trabalho predominantemente no plano do instituinte, ou seja, em relação à criação de conceitos e à colocação de problemas”. (LÓPEZ, 2008, p. 81).

Sabemos que se consagra à educação a conservação da cultura pela transmissão. No entanto, essa mesma cultura somente se preserva na medida em que experimenta lutos e nascimentos por meio de sua veiculação no campo polissêmico da linguagem, que abre possibilidades para que os sujeitos criem e recriem sentidos para si e para o mundo do qual fazem parte, inventando formas singulares de existência que repercutem na educação dos sentidos e não na obediência a normas prescritas. A escola, como *locus* privilegiado da formação em nossa sociedade, pode, partindo da perspectiva aqui defendida, ser um espaço de

experimentação e proliferação de múltiplas possibilidades de pensamento e linguagens.

Experiência Sensível

A experiência sensível se constitui numa experiência estética, encontro que não se reduz a assimilação das coisas do mundo, mas nos conduz a um estado de abertura com o mundo. Na experiência sensível, não são as coisas que entram em nós, mas nós que entramos no mundo. Esta participação é possível porque o sentir estético é um sentir aberto aos acontecimentos da vida. Por ser subjetiva, a experiência estética confere novos sentidos à vida.

Por isso mesmo, o sentir estético é essencialmente experiencial e não está comprometido com um caráter conceptual. Não se trata de um juízo de conhecimento, ou melhor, do intelecto, porque não é a lógica que opera aqui, mas nossa humanidade que é afectada. Se o pensamento racional demonstra por meio de sinais exteriores, a experiência sensível nos mostra, expondo, no gesto (sinal), as múltiplas formas de se perceber. O domínio estético é o do singular, porque não há duas pessoas que sintam da mesma maneira a mesma coisa.

O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria. (BONDÍA, 2002, p. 27)

Trata-se de uma relação muito peculiar que mantemos com o mundo. Experiência na qual o sujeito encontra-se consigo mesmo e com o que está fora de si.

O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso,

pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o *ex* de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o *ex* de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente *ex-iste* de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente (idem, p. 25)

Na perspectiva de uma educação a partir do par *experiência/sentido* já enunciada potencializamos os sentidos de uma intervenção escolar por meio da Filosofia. A escola, sob essa perspectiva, pode ser um espaço onde as escutas, a escritas e leituras rompam com as fragmentações disciplinares, produzindo assim sentidos para as crianças por meio de *experiências sensíveis*.

Em particular, exploramos a experiência sensível em duas direções e, ao mesmo tempo: pelo uso da percepção sensorial e como possibilidade de criação de sentidos.

Por meio de múltiplas ações que constituem formas de experimentação sensível procuramos explorar uma estética que busca uma ética educacional através da *experiência do trágico*. Delineia-se aqui uma das dimensões da ética que tece relações entre imaginação e entendimento, na qual a primeira liberta os conceitos de determinismos dogmáticos, pois, como aprendemos com as leituras de Deleuze, a imaginação produz esquemas sem conceito (DELEUZE apud SILVA, 2001, p. 134). O segundo, ao tornar-se indeterminado (diferente do entendimento normatizado), e após ser tocado pela imaginação, não se submete aos esquemas que lhe são dados por ela. É nesse sentido que o pensamento, como um acontecimento, é possível.

Conforme lido em Cardoso Jr. (2005) a partir da obra de Deleuze, o acontecimento é uma instância que participa tanto de uma temporalidade *Cronos* como do tempo *Aion*. A temporalidade do primeiro diz respeito à mistura de corpos ou estados de coisas, e por isto, preside a ordem das causas, de tempos pontuais, cuja gênese deve-se à “forma cíclica do infinito”. Já o tempo *Aion* diz respeito aos incorporais e, por isso, é caracterizado pela fuga incessante do presente, seja no sentido do passado, seja no sentido do futuro, ou melhor, sua

gênese deve-se à “forma da linha reta ilimitada”. O problema deleuzeano será o de acoplar o tempo cíclico infinito ao tempo retilíneo ilimitado. Por esse motivo, o acontecimento é nomeado como a instância que participa de ambos os registros temporais, de modo que haja encarnação dos acontecimentos nos corpos e estados de coisas, bem como acontecimento puro, caracterizado nas palavras de Deleuze como “sempre qualquer coisa que acabou de passar ou que vai se passar, simultaneamente, jamais qualquer coisa que se passa” (DELEUZE apud CARDOSO JR., 2005, p.105).

Assim, a noção de acontecimento, como nos aponta Cardoso Júnior, na esteira do pensamento de Deleuze, está relacionada a essa efetuação espaço-temporal que, para o filósofo francês, não se apóia nos grandes acontecimentos, aqueles que reconciliam o infinito e o finito, o abstrato e o concreto, em que o tempo é entendido como a superação de uma contradição. Outrossim, se liga ao tempo das multiplicidades, compreendido como singularidade, como acontecimento onde as intensidades se apoderam das coisas. Não se trata da síntese da contradição, mas da possibilidade da pluralidade, do “e”, daquilo que está entre forças.

Os acontecimentos se dão por *afectos e perceptos*, como entendem Gilles Deleuze e Felix Guattari (1992), ao comentarem que quando pintamos, esculpimos, compomos, escrevemos com sensações.

As sensações, como *perceptos*, não são percepções que remeteriam a um objeto (referência): se assemelham a algo, é uma semelhança produzida por seus próprios meios [...]. Se a semelhança pode impregnar a obra de arte, é porque a sensação só remete a seu material: ela é o percepto ou o afecto do material mesmo, o sorriso de óleo, o gesto de terra cozida, o *élan* do metal, o acorrido da pedra romana e o elevado da pedra gótica. [...] que é difícil dizer onde acaba e onde começa a sensação, de fato. [...]. Como a sensação poderia conservar-se, sem um material capaz de durar, e, por mais curto que seja o tempo, este tempo é considerado como uma duração. [...]. O que se conserva, de direito, não é o material, que constitui somente a condição de fato; mas, enquanto é preenchida esta condição (enquanto a tela, a cor ou a pedra não virem pó), o que se conserva em si é o

percepto ou o afecto. Mesmo se o material só durasse alguns segundos, daria à sensação o poder de existir e de se conservar em si, *na eternidade que coexiste com esta curta duração* (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 196-197).

Nesse sentido, o fazer educativo pelas vias do pensamento filosófico está em estreita relação com a arte. Juntos tendem a provocar deslocamentos do pensamento do real para o imaginário sem deixar perder o seu caráter político, uma política na qual “crianças e adultos possam ser puxados por ventos e palavras, nos fazendo entender a alquimia dos saberes que levam a criança a dizer **Eu escuto a cor dos passarinhos**’, posto que *viver nas nuvens* pode significar tanto ser feliz, quanto inspirar-se na *camaleonice das nuvens* que, a cada olhada, não são mais as mesmas nem na cor, nem na forma, principalmente quando o vento sopra”. (SILVA, 2011, p. 132)

Em um de nossos encontros nossa intenção era fazer pensar sobre as mudanças que ocorrem na vida, tais como o nascimento, o crescimento e a morte. Desejávamos problematizar essas questões. Para tal, usamos como dispositivos o livro de Suzy Lee “A Onda” e a música. Depois da leitura, cantamos ao som do violão a música de Lulú Santos e Nelson Mota: “Como uma onda no mar⁴”. Enquanto dávamos início as nossas discussões, apresentamos às crianças um caleidoscópio para que circulasse entre eles. Tamanho foi o deslumbramento provocado pelo objeto que não há um encontro depois desse que não nos penguntem quando poderão fazer um caleidoscópio como aquele!

A presença de uma força interrogante filosófica vem sendo expressa pelas crianças em suas palavras, gestos, silêncios. Pela via das faculdades sensíveis, temos provocado despertar o seu pensamento como acontecimento. Nossas atividades incluem o uso dos sentidos, da palavra dita, cantada e escrita, das imagens e do imaginário, das *paisagens sonoras* e, entre elas, a música como possibilidades múltiplas para diferentes formas de ler, escrever, sentir, pensar, criar e recriar o mundo.

⁴ “Nada do que foi será do jeito que foi há um segundo... como uma onda no mar...” (Refrão da música)

Autoformação

Autoformação é um conceito que, para nós, abriga duas definições distintas e complementares. No primeiro sentido, está vinculada a própria natureza da Filosofia que possui um sentido formador e, portanto, um caráter educativo na medida em que, paradoxalmente, produz forma, mas não se fecha em uma forma. Exatamente por não ter formas precisas, a Filosofia é eminentemente formadora. Pauta-se no princípio de uma formação, cujo conteúdo é o se-formar, o ser-formante. O valor formador da Filosofia não reside então na capacidade de produzir uma forma acabada de pensamento, mas na possibilidade de jamais acabar um pensamento. A *autoformação* é, pois, a capacidade infinita, inacabada de cada um de nós inventar suas próprias formas, sejam elas de ser, estar no mundo, relacionar-se consigo e com os outros.

O segundo sentido da palavra *autoformação* resguarda outra noção relacionada a ela que se chama *auto-eco-organização*, como entende Edgar Morin (1996). Uma das professoras envolvidas neste projeto desenvolveu em sua pesquisa de doutorado (MARTON, 2008) o argumento de que a *autoformação* se realiza por meio da construção de paisagens que cada sujeito é capaz de produzir no processo de sua formação, sua vida.

A utilização do termo “paisagem” também se deve ao seu caráter abrangente que compreende as realidades materiais e imateriais contidas num contexto, expressando assim as marcas de nossas existências.

Antes então da instituição de qualquer experiência visual, antes de qualquer espetáculo, e dando ao espetáculo sua verdadeira dimensão, a paisagem é expressão, e, mais precisamente, expressão da existência. Ela é portadora de um sentido, porque ela é a marca espacial do encontro entre a Terra e o projeto humano. (BESSE, 2006, p. 92)

Como discutido por Morin (1996), possuímos uma capacidade de *auto-eco-organização*, pois além de sermos sistemas *auto-organizadores*, autoformadores, tratando internamente as informações de modo a regenerá-las e reorganizá-las em novos padrões cognitivos, somos, ao mesmo tempo, sistemas abertos dependentes do meio com o qual trocamos informações, reordenando-os em novas

organizações, em níveis mais complexos. Somos auto-eco-organizadores. Quanto mais expostos aos “ruídos”, maiores possibilidades temos de complexificar nossos padrões. Assim, a complexidade se mede pela capacidade maior ou menor de lidar com o inusitado, o novo, o ruído, o acidente, o acontecimento.

Desse modo, entendemos que a experiência de “Filosofia com Crianças” produz essa possibilidade de desencadear processos internos a partir dos quais as crianças, com plasticidade, sem fixidez e nem rigidez, exercitem sua liberdade de pensar, de pensar de outros modos, tocando e se deixando tocar pelos signos do mundo, criando suas próprias paisagens, reorganizando assim seus padrões de compreensão do mundo e da vida.

Considerações finais

Esse artigo se constitui das experiências vivenciadas ao longo de nosso projeto de ensino, pesquisa e extensão junto a uma escola pública em Angra dos Reis, no qual buscamos suscitar entre crianças essa experiência filosófica através da estética da arte como criação de sentidos para si e para o mundo. Por meio de dispositivos como filmes, músicas, *paisagens sonoras*, pinturas, histórias, contos, entre outros, temos buscado provocar estados difusos de sensibilidade, despertando uma experiência do pensamento como acontecimento que emerge das relações do encontro entre as crianças e os signos do mundo, na perspectiva de sua autoformação. Nosso objetivo consiste em provocar a intercessão aberta e fecunda entre Filosofia, Arte e Educação, fazendo uso dos sentidos, da palavra dita e escrita, das imagens e do imaginário, como múltiplos possíveis para diferentes formas de ler, escrever, sentir, pensar, criar e recriar o mundo.

Uma das formas mais insidiosas de pobreza é aquela que nos rouba dimensões éticas/estéticas da experiência humana. E nos parece que, no tempo contemporâneo, esse não seria um “privilegio” somente da instituição escolar, mas de uma sociedade em que “os modos de vida humanos individuais e coletivos evoluem no sentido de uma progressiva deterioração” (GUATTARI, 2006, p. 7). Entendemos que o grande desafio em tempos que nos despojam de

acontecimentos “pausados” para pensarmos nossa condição humana, seria uma questão de tempo. Tempo para pensar e reinventar modos de vida que se contraponham:

As redes de parentesco [que] tendem a se reduzir ao mínimo, à vida doméstica vem sendo gangrenada pelo consumo da mídia, a vida conjugal e familiar se encontra freqüentemente ‘ossificada’ por uma espécie de padronização dos comportamentos, as relações de vizinhança estão geralmente reduzidas a sua mais pobre expressão. (GUATTARI, 2006. p. 8)

Não temos aqui a pretensão de dar respostas ao mundo, mas como educadoras nos vemos comprometidas a dar nossa contribuição naquilo que entendemos estar ao nosso alcance. Em nosso projeto, tentamos “tocar” as subjetividades com uma exterioridade da vida, para suscitar sua interiorização. Para tanto, buscamos meios que expressem infinitas possibilidades do ser, e que acreditamos imanentes a cada um de nós, esperando somente o “instante” para serem desvendadas no encontro, disparadas no acontecimento, através da experiência sensível. Isso porque acreditamos tal qual Guattari que “o que está em questão é a maneira de viver daqui em diante sobre esse planeta, no contexto da aceleração das mutações técnico-científicas e do considerável crescimento demográfico.” (GUATTARI, 2006. p.8)

Em um dos últimos encontros do semestre passado, lemos a história “O Pato, a Morte e a Tulipa” para as crianças. As imagens suscitavam assombro, curiosidade a ponto de a cada virada de páginas, se fazer entre nós o silêncio. Ao final da leitura, comentários surgiram de diferentes vozes, até que B. disse com uma naturalidade genuína: “Ah! A morte faz parte da vida... E, às vezes, quando morremos, não sofremos...”.

Talvez possamos restituir com experiências como essa a compreensão dos aspectos violentos e sutis da existência humana, sem restrições, assumidos, aceitos e, assim, cultivar a vida, *tornando-se apenas o que se é*.

Referências Bibliográficas

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História: destruição da experiência e origem da história**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Educar para a Complexidade: o que ensinar, o que aprender**. In: *Transdisciplinaridade e Complexidade: uma nova visão para a educação no século XXI*. HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento; SOUZA, Samir Cristino de (Org.). Natal: Editora do CEFET-RN, 2005.

ARTAUD, Antoine Marie Joseph. **Cartas aos Poderes**. Porto Alegre: Editorial Villa Martha, 1979.

BESSE, Jean Marc. **Ver a Terra: Seis ensaios sobre a paisagem e a geografia**. Tradução de Vladimir Bartalini. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984. (Novas buscas em educação; v. 17).

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a Experiência e o Saber de Experiência**. Revista Brasileira de Educação, nº 19 - Jan/Fev/Mar/Abr, Associação Nacional de Pedagogia (ANPED), 2002.

CANELLA, Dagmar de Mello e Silva. **Nos Modos de Dizer-se de Jovens: algumas estéticas existenciais do Contemporâneo**. Tese de Doutorado defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Rio de Janeiro – UERJ. Rio de Janeiro, 2009.

CARDOSO JÚNIOR, Hélio Rebello. **Acontecimento e História: pensamento de Deleuze e problemas epistemológicos das ciências humanas**. Trans/Form/Ação, São Paulo, p: 105-116, 2005.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O Que é a Filosofia?** São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. São Paulo: Graal, 1988.

GUATTARI, Félix. **As Três Ecologias**. Campinas: Papyrus, 2006.

HONORÉ, Carl. **Devagar**. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2007.

KOHAN, Walter Omar. **Uma Educação da Filosofia através da Infância**. In: KOHAN, Walter (org.). **Ensino de filosofia: perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LÓPEZ, Maximiliano. **Filosofía com Niños y jóvenes: la comunidad de indagación a partir de los conceptos de acontecimiento y experiencia trágica**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2008.

MARTON, Silmara Lúcia. **Paisagens Sonoras, Tempos e Autoformação**. Tese de Doutorado defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Natal, 2008.

MORIN, Edgar. **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Organização de Dora Fríed Schnitman. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SILVA, Dagmar de Mello. **A Arte de Fazer e se Fazer no Aleph**. In: LINHARES, Célia (org.). **Portinari e a Cultura Brasileira**: um convite à educação a contrapelo. Rio de Janeiro: Editora da UFF, p. 129-135, 2011.

Recebido em 08/03/2012

Aprovado em 02/05/2012