

UMA FILOSOFIA INFANTIL ENTRE EXPERIÊNCIAS E INFÂNCIA

Carla Patrícia Silva*
Walter Matias Lima**

Resumo: A pesquisa *Os enigmas de infância e experiências em uma escola pública da cidade de Maceió/AL: o que revelam?* é uma pesquisa de Mestrado, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas/UFAL, realizada entre 2014 e 2016. O objetivo desta, foi problematizar infância e experiências no cotidiano de uma escola pública no município de Maceió/AL de outra maneira. Para isso, usou a concepção de filosofia presente no filósofo Friedrich Nietzsche, a concepção de infância em Walter Omar Kohan, de tempo em Heráclito, e de experiência nos teóricos Giorgio Agamben e Jorge Larrosa. O trabalho aqui apresentado pretende compartilhar algumas reflexões presentes na pesquisa de Mestrado mediante uma breve exposição do *campus* da pesquisa e dos teóricos que nos ajudaram com os enigmas infância e experiência.

Palavras-chave: Infância. Experiência. Tempo-Escola.

Resumen: La investigación “Los enigmas de infancia y experiencias en una escuela pública de la ciudad de Maceió / AL: ¿qué revelan?” es una investigación de Maestría, del Programa de Postgrado en Educación (PPGE) de la Universidad Federal de Alagoas / UFAL, realizada entre 2014 y 2016. El objetivo de esta, es problematizar infancia y experiencias en el cotidiano de una escuela pública en el municipio de Maceió / AL de otra manera. Para ello, usó la concepción de filosofía presente en el filósofo Friedrich Nietzsche, la concepción de la infancia en Walter Omar Kohan y Heráclito, y de experiencia en teóricos como Giorgio Agamben y Jorge Larrosa. El trabajo aquí presentado, pretende compartir algunas reflexiones presentes en la investigación de Maestría mediante una breve exposición del *campus* de la investigación y los teóricos que nos ayudaron con los enigmas infancia y experiencia.

Palabras clave: Infancia. Experiencia. Tiempo-Escuela

Para iniciar

“Eu sou corpo e alma” – assim fala a criança. – Por que não se há de falar como as crianças?” (NIETZSCHE, 2014a, p. 51)

* Atualmente é doutoranda (ProPed/UERJ – Linha de Pesquisa: Infância, Juventude e Educação) na UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro). Integrante do Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância (NEFI) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

** Professor Associado da Universidade Federal de Alagoas, no Centro de Educação. Também é professor nos seguintes programas de Pós-Graduação: PPGE/UFAL; PPGAU/UFAL e PROFIL; Núcleo UFPE. Atua principalmente nos seguintes temas: ensino de filosofia, filosofia francesa contemporânea, corpo, filosofia e educação.

Temos a suspeita de que em Nietzsche (2014a) há um filosofar infantil para afirmar outras experiências; outra infância. Este é, talvez, o maior projeto filosófico construído na história da filosofia. A dimensão deste filosofar desmonta com o projeto racional no séc. XIX, uma vez que fala em outra língua, em outro tempo, ou seja, um filosofar temporâneo. Com esta marca, Nietzsche (2014a) se mostra um filósofo apaixonado pela existência e a infância no pensamento é

a sua condição. Assim, seu modo de filosofar corresponde a esta maneira apaixonada e, portanto, perigosa quando pensa e escreve. Esses, talvez, sejam os adjetivos que melhor resumam a filosofia deste pensador, que atravessa o século XX a entoar (martelar) uma música “para todos e para ninguém” e que ainda ecoa no nosso tempo, especialmente no que diz respeito à criação de uma filosofia atravessada por um estilo em que a experiência no pensamento é o motor que impulsiona a sua criação, revelando, assim, a sua originalidade.

O filosofar nietzschiano, portanto, é deste acontecimento “[...] demasiadamente ardente, demasiadamente queimado pelos meus próprios pensamentos” (NIETZSCHE, 2014a, p. 170), que pode ser pensado como uma atividade filosófica que não é mais a do filósofo que descobre, mas a do filósofo que cria como uma criança que brinca como pensou Heráclito no fragmento 52, “[...] movendo as pedras do jogo para lá e para cá; governo de criança.” (COLLI, p. 35, 2013). Portanto, uma experiência de pensar e viver que cria ao invés de descobrir e que se utiliza do enigma para distanciar-se de toda moral de rebanho, de toda finalidade imposta na existência, rindo de nós mesmos, do aspecto tolo que há em nós e em nossa

desmedida paixão pelo conhecimento seguro.

Estas reflexões, segundo Larrosa (2009, p. 10), “sugerem algumas direções de trabalho com os textos de Nietzsche. Por isso, constituem mais um convite à leitura e ao pensamento do que uma explicação convencional do autor e sua obra”. Desse modo, esta filosofia assume um modo muito particular de filosofar. Assim, como um artista que provoca uma mudança, um deslocamento porque brinca, dança, canta, rejuvenesce o que está gasto na filosofia. Esta é, portanto, a matéria-prima da infância, em Nietzsche (2014a), sem prazo de validade.

Ainda encontramos em Larrosa (2009), um modo muito interessante de dizer os estilos de Nietzsche. Assim a nomeia: “Essa música chamada Nietzsche”!

Se por filosofia entendemos um conjunto mais ou menos articulado de ideias sobre uma série mais ou menos ampla de temas mais ou menos tradicionais, a filosofia de Nietzsche pertence à História da Filosofia. E a História da Filosofia é, como dizia Deleuze, um dos principais dispositivos de cancelamentos do pensamento. Porém se por Filosofia entendemos um tipo particular de força ou de intensidade – que, por comodidade, podemos chamar aqui, provisoriamente, de pensamento -, que a atualidade se expressa nessas atividades paralelas que são a leitura e a escrita – a leitura e a escrita pensantes ou pensativas -, então o nome de Nietzsche recobre grande parte daquilo que nos tem dado o que pensar, ao longo do século que recém terminou

através de uma série de releituras e reescritos, de interpretações, em suma, particularmente fecundas. [...] O que nos interessa, portanto, não é o que em Nietzsche pertence a essa disciplina chamada Filosofia, mas o que em Nietzsche, na leitura e na reescrita de Nietzsche, continua alimentando essa forma de indisciplina que continuamos chamando de pensamento. (LARROSA, 2009, p. 7-8).

Este modo inquieto e indisciplinado alimenta, em nós, a atenção para um filosofar afirmativamente provocador no sentido de que é atravessado pelo desejo da invenção. Em consequência disto, brinca com as palavras fixas que nomeiam modos de ser, de dar gargalhadas dos que não dançam. Sobre a imobilidade dos que dizem pensar, Nietzsche (2014a) escreveu:

Para fazer crer em vossa “veracidade” seria de antemão necessário que tivésseis quebrado vossos respeitos tradicionais. [...] Eu vos vejo ali, respeitáveis e rígidos, de espinha em pé, ó sábios celestes! Não vos remove nem o forte vento nem uma forte vontade. Nunca vistes correr sobre o mar uma vela redonda e enfumada, fremente sob a impetuosidade do vento? (NIETZSCHE, 2014a, p. 142144)

É curiosa a maneira como o filósofo chama a atenção sobre o modo pelo qual o pensamento, na filosofia, é construído. Nietzsche (2014a) realiza uma crítica radical ao homem teórico que em nome de uma verdade imutável, não arrisca pensar e viver de outro modo, ou seja, não dança com o pensamento, não realiza movimentos, experiências.

Diante da postura do homem teórico, Nietzsche (2014a) brinca com a sua principal intenção: encontrar a essência do objeto investigado. Contudo, não realiza experiências com o pensamento uma vez que não caminha, não dança, não brinca.

Consideramos esses pressupostos filosóficos importantes para pensar infância e experiência no contexto escolar, porque “não existe amor que resista a um corpo vazio de fantasias. Um corpo vazio de fantasias é um instrumento mudo, do qual não sai melodia alguma.” (ALVES, 1994, p. 58). Do mesmo modo que uma bailarina, a lição e o desejo de Zarathustra, assim escreveu Alves (1994) “[...] é que você aprenda a dançar. Lição de Zarathustra, que dizia que para se aprender a pensar é preciso primeiro aprender a dançar. Quem dança com as idéias descobre que pensar é alegria.” (p. 76). Portanto, ser leve para voar alto, pensar além. Ser leve como uma bolha de sabão! Esse é um dos ensinamentos de Zarathustra para quem deseja pensar infantilmente.

Assim escreve Nietzsche (2014a, 60) “Eu não poderia crer num Deus, se ele não soubesse dançar. [...] Não é a cólera, mas o riso que mata. Adiante! Fora o espírito do Pesadume.” Esta postura, portanto, segundo Deleuze (2001, p. 8), “[...] é a do filósofo, porque se propõe precisamente manejar o ele-

mento diferencial como crítico e criador, portanto como um martelo.” Com isto, “o que busca é expressar uma força que se combine com outras forças, com outras experiências, com outros temperamentos, e os leve além de si mesmos.” Assim, a filosofia torna-se experiência potente da própria vida dos que desejam dançar quando pensa em filosofia e também em educação.

Para compreender a dimensão desta filosofia que chamamos experiência, Larrosa (2002, p.21) escreve: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.” Neste sentido, a infância só encontra lugar se afirmada como experiência, como invenção.

A infância, neste contexto, é um outro nome dado à filosofia, presente com muita força no espírito da criança, a saber, no espírito infantil. No entanto, não encontra lugar onde tempo e espaço aparecem na perspectiva da cronologia, dos pesos e das medidas que puderam ser revelados durante a pesquisa de Mestrado.

Pensar a infância a partir da argumentação racional, da relação de causa e efeito, a saber, entre discurso e realidade é tornar universal uma infância que chamamos, neste

contexto, majoritária. Com esta marca, a infância só é reconhecida por aparatos legais e morais, observados por Kohan (2007, p. 94) como “[...] as políticas públicas, os estatutos, os parâmetros da educação infantil, as escolas, os conselhos tutelares”.

Consoante a esta infância majoritária, há uma outra, caracterizada por Kohan (2011) como infância minoritária, indisciplinada. Esta é pensada como “[...] experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação. É a infância que interrompe a história, que se encontra num devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe [...]” (KOHAN, 2007, p. 94). Todavia, não se trata de fazermos julgamentos para eleger a melhor e a pior infância, mas de pensá-las para além dos modelos, da temporalidade e da conservação. Desse modo, afirmamos uma filosofia de linguagens múltiplas, pensada como uma experiência que não diz tudo, mas também não diz qualquer coisa. E, por isto, é a condição necessária para a sua existência entre nós, independente da idade.

Nesta perspectiva, a filosofia infantil que apresentamos, procura pensar experiências e infância, considerando um outro tempo que não o da infância e experiência majoritárias. Desse modo, com outra maneira de caracterizar tais temáticas, os próximos gestos pro-

curam outras linhas de modo a construir uma filosofar menor para pensar outras formas de pensar a infância, a experiência e a própria filosofia.

Inventar uma pesquisa é inventar-se: “pensar o que não se pensa, viver o que não se vive”

Ao pensar sobre o tema da investigação de pós-graduação, refleti sobre: como as experiências docentes com crianças do 2º ao 5º ano, em uma escola privada no município de Maceió/AL, apresentaram-se como o horizonte de minha pesquisa de mestrado? Como as experiências como professora de crianças com a disciplina filosofia e as outras disciplinas do currículo brasileiro converteram-se em um anúncio a investigar a infância de crianças da escola pública?

Mesmo com formação no curso de filosofia licenciatura/UFAL e outras formações, como a especialização em filosofia contemporânea e especialização em psicopedagogia clínica e institucional, foi durante a docência com crianças em uma escola privada no município de Maceió/AL em que ocorreram muitos questionamentos que versavam sobre vários pontos sobre à respeito dos quais eu não havia pensado anteriormente. O que é conhecimento? O que pode o sujeito do conhecimento? O que pode um corpo? O que pode a linguagem infantil? Qual o sentido de

ensinar? Qual o papel da escola? E da filosofia, qual será? O que e como aprendi com a filosofia acadêmica? Qual o sentido de ser professora de filosofia e dar aula para crianças? É possível outro modo de fazer pensar que não o formal, aprendido e ensinado nos espaços formais de ensino? O que pode a filosofia do Nietzsche para pensar a educação e a vida das crianças em contexto escolar?

A filosofia intempestiva do filósofo alemão Friedrich W. Nietzsche ajudou-me a pensar sobre a lógica da educação dentro da Universidade e fora dela, além do quanto a academia dificultou a relação do conhecimento com a vida das pessoas. Além disso, o ensino de filosofia com crianças também possibilitou repensar alguns pontos fundamentais acerca do modo como me apropriava do sentido e da função da filosofia na sociedade alagoana. Pensei, portanto, na necessidade de criar um modo de construir filosofias de sentir, da desrazão abominável à filosofia majoritária, ensinada na academia. Os escritos deste filósofo, na disciplina “Filosofia Contemporânea I”, em que o professor relacionava alguns textos deste e de outros filósofos à literatura brasileira, intensificaram-se muito fortemente.

Assim, nesse contexto de novos horizontes, apresentando-se a minha frente, a

travessia da filosofia acadêmica para o ensino de filosofia com crianças colocou-me em um processo permeado por experiências que chamo de “experiências vivas”. E, ainda assim, questionava-me, portanto, se era possível ensinar as crianças a pensarem.

Estes foram alguns dos pontos decisivos que culminaram na decisão de elaboração do projeto de mestrado em educação³. Nesse contexto, os primeiros porquês que compõem esta pesquisa não foram retirados dos livros dos grandes teóricos da história da filosofia, tampouco do que se tem refletido acerca do ensino de filosofia no Brasil e/ou sobre a infância e suas vertentes diversas, bem como das reflexões sobre filosofia para/com crianças nas comunidades filosóficas. Os porquês foram retirados das experiências de ensino com crianças e da sistematização do saber disposto para elas. Além disso, os primeiros porquês deste estudo também foram provocados pela existência de vasta bibliografia que diz como as crianças devem ser em contexto escolar. Todavia, pontua Graue (2003, p. 17):

³Para o aprofundamento dos vários acontecimentos que impulsionaram a realização da pesquisa de Mestrado com o tema *OS ENIGMAS DE INFÂNCIA E EXPERIÊNCIAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE DE MACEIÓ/AL: o que revelam?* e outras reflexões que não puderam ser apresentadas neste trabalho, sugerimos a consulta da mesma nas seguintes plataformas: <http://www.sibi.ufal.br/> e <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>

A bibliografia relacionada com as crianças pequenas está repleta de relatos de estudos em que as crianças foram objetos de latrocínio. É, por isso, surpreendente que, existindo tantos trabalhos centrados nas crianças, saibamos tão pouco acerca das suas vidas. Pouca ou nenhuma atenção é prestada aos contextos em que as crianças se movem. Onde estão essas crianças cuja forma de agir muda tão marcadamente de casa para a sala de aula e daí para o recreio? Onde está a compreensão das experiências vividas pelas crianças, ou mesmo o interesse por tais experiências?

Neste contexto, em que pouca reflexão é dada à vida das crianças no ambiente escolar, a intenção da pesquisa de mestrado passou a girar em torno do exercício investigativo de não apenas analisar e concluir resultados partindo de um problema escolar específico, mas de conhecer as experiências e a infância de crianças no contexto escolar

Diante da escolha teórica, a pesquisa foi estruturada de forma a possibilitar o conhecimento daquilo que foi proposto no estudo – investigar como acontecem as experiências do cotidiano da infância de crianças de uma turma de 2º ano no contexto de uma escola pública no município de Maceió/AL – e, assim, alcançar os objetivos indicados. Alcançar os objetivos indicados, neste contexto, é “[...] como um exercício de invenção, de pensar e de infantilizar, como forma de nos exercitarmos nessa invenção de verdade infantil. [...]” (KOHAN, 2007, p. 90). Neste

contexto, com os desdobramentos de tal problemática, os objetivos específicos dão pistas dos caminhos que o estudo percorreu.

São eles:

1. Analisar, a partir da organização da escola, como as experiências de infância de crianças de uma turma de 2º ano apresentam-se no contexto escolar;
2. Identificar as consequências dessas experiências no modo como a escola encaminha as ações educativas a partir dos valores, crenças, ideais e regras socioeducativas;
3. Compreender os dispositivos que justificam as experiências analisadas.

Com base nos motivos que provocaram a curiosidade para a investigação desta dissertação desde o planejamento, sobretudo frente ao modo como o discurso pedagógico, junto às suas práticas educativas, emitem conclusões acerca das temáticas estudadas, reposicionamo-nos, interrogando este discurso e práticas. Diante disso, tivemos a hipótese de que, talvez,

[...] seja a hora de tentar trabalhar no campo pedagógico pensando e escrevendo de uma forma que se pretende indisciplinada, insegura e imprópria. O discurso pedagógico dominante, dividido entre a arrogância dos cientistas e a boa consciência dos moralistas, está nos parecendo impronunciável. As palavras comuns começam a nos parecer sem

qualquer sabor ou a nos soar irremediavelmente falsas e vazias. E, cada vez mais, temos a sensação de que temos de apreender de novo a pensar e escrever, ainda que para isso tenhamos de nos separar da segurança dos saberes, dos métodos e das linguagens que já possuímos (e que nos possuem). (LARROSA, 2013, p. 7)

Larrosa (2003) sinaliza que é chegada a hora de pensar *o e no* campo pedagógico de uma maneira atípica. Para isto, é necessário que o modo como lemos e escrevemos *esse e nesse* campo seja reinventado. Com esta chamada, colocamo-nos frente ao modo como se tem trabalhado no campo pedagógico, especialmente no estado Alagoano. Diante do que foi elencado, temos algumas questões: Se a infância é pensada em pacotes pela escola, como este pensar é justificado? Frente às justificativas, qual é a infância afirmada pelas crianças? É possível pensar em uma educação para as crianças como um exercício desequilibrado, louco, nômade diante da inércia que habita a escola pública?

Frente a essa preocupação, muitos pesquisadores têm se preocupado em investigar e ressignificar aquilo que estamos chamando de experiência e infância. Suas problematizações refletem a necessidade de rever os caminhos traçados e, ao mesmo tempo, apontar outros caminhos ao estudar estas temáticas. Portanto, os pensadores Kohan

(2007, 2010, 2011, 2012), Larrosa (2009, 2008, 2013) e Nietzsche (2014a, 2014b, 2007) com suas especificidades analíticas, assinalam o mesmo que Agamben (2005, p. 20) ao dizer que:

Todo discurso sobre experiência deve partir atualmente da constatação de que ela não é mais algo que ainda nos seja dado fazer. Pois, assim como foi privado da sua biografia, o homem contemporâneo foi expropriado de sua experiência: aliás, a incapacidade de fazer transmitir experiências talvez seja um dos poucos dados certos de que disponha sobre si mesmo.

Com base na problematização empreendida por esses teóricos acerca das categorias adotadas nesta pesquisa, a experiência, acontecimento usurpado do homem contemporâneo, é apresentada como uma categoria fundamental que nos ajudou pensar a infância, bem como a lógica da escola investigada. Foi o conjunto desses enfrentamentos, leituras e estudos que me levou a problematizar a infância e suas experiências na escola pública. Estes somatórios nos levaram a desconstruir alguns discursos pedagógicos, o que nos conduziu a descoberta de que não há um princípio universal para dizê-las. Nesse sentido, aprender a desconfiar das verdades construídas acerca destes acontecimentos faz com que a verdade acabe por revelar uma nãoverdade, surpreendendo-nos com novas possibilidades de olhar. É nesse senti-

do que “[...] o objetivo de descobrir é ser-se capaz de explicar os factos das vidas das crianças do nosso tempo sem se perder a ‘riqueza multifacetada’ dessas vidas” (GRAUE, 2003, p. 40). Desse modo, “Urge, portanto, pensar [...] a construção da experiência do pensar, pensando a experiência” (LIMA, 2000, p. 200).

Em face dessas justificativas, as seguintes etapas são capazes de sintetizar o corpo da pesquisa de mestrado: 1) revisão de literatura; 2) autorização da escola e dos pais dos alunos; 3) coleta e geração dos registros – esta com ênfase em visitas à escola onde foram realizadas entrevistas estruturadas e semiestruturadas com 18 crianças do 2º ano, a diretora, vice-diretora, duas coordenadoras, a professora da turma, quatro merendeiras e uma porteira, observações, análise de documentos da escola e registro fotográfico das crianças envolvidas; 4) organização e interpretações dos registros; totalizando 28 sujeitos envolvidos na pesquisa⁴.

⁴A quantidade de sujeitos envolvidos nesta pesquisa justifica-se pela maneira como optamos por compreender as experiências de infância. Neste sentido, entendemos que os sujeitos que, minimamente, afetam, de algum modo, estas experiências na escola, são fundamentais para a compreensão do nosso objeto. Aqui, referimo-nos às cozinheiras da escola e à porteira, as quais, por vezes, não são consideradas dentro da dimensão das atividades construídas para elas. Dessa maneira, procuramos a escola com a intenção de convidar o/a profissional da portaria, bem como os/as que cuidam da alimentação dessas crianças para

As crianças do 2º ano do Ensino Fundamental que participam como voluntários nesta pesquisa cumprem a faixa etária que exige o ingresso nesta modalidade de ensino. Portanto, as crianças que participam desta pesquisa possuem entre 7 (sete) e 8 (oito) anos de idade.

Para pensar experiências

A experiência como afirmação da vida, parece ser algo que não está disponível para o homem contemporâneo. Isto ocorre, segundo Agamben (2005), porque a experiência é confundida com a repetição, ou seja, a operacionalização das atividades planejadas, reveladas pelo cotidiano da escola. Este ambiente, fruto da modernidade, é capaz de revelar a presença da infância não porque ela esteja atenta ao que chamamos neste estudo de experiência, mas porque a escola, mesmo desatenta, nos revela infâncias quando a olhamos por meio de outras leituras; quando ela nos cobra a sua língua, quando a escutamos. Neste contexto, ainda com tantos agenciamentos, a infância resiste. Os próximos tópicos deste trabalho elucidam a presença da infância na escola estudada.

Para melhor compreensão do que chamamos de ausência de experiência na escola, Agamben (2005), na obra *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*, escreve que “Todo discurso sobre a experiência deve partir atualmente da constatação de que ela não é mais algo que ainda nos seja dado fazer.” (p. 21). Esta afirmação nos levou a pensar sobre o modo de vida que acontece no cotidiano da escola estudada; lugar que procuramos pensar os enigmas que envolvem a experiência. Assim, para explicitar que a experiência não é algo possível no nosso tempo, Agamben (2005) exemplifica da seguinte maneira:

[...] para a destruição da experiência, uma catástrofe não é de modo algum necessária, e que a pacífica existência cotidiana em uma grande cidade é, para esse fim, perfeitamente suficiente. Pois o dia-a-dia do homem contemporâneo não contém quase nada que seja traduzível em experiência: não a leitura do jornal, tão rica em notícias do que lhe diz respeito a uma distância insuperável; não os minutos que passa, preso ao volante, em um engarrafamento; não a viagem às regiões íferas nos vagões do metrô nem a manifestação que de repente bloqueia a rua; não a névoa dos lacrimogêneos que se dissipa lenta entre os edifícios do centro e nem mesmo os súbitos estampidos de pistola detonados não se sabe onde; não a fila diante dos guinchês de uma repartição ou a visita ao país de Cocanha do supermercado nem os eternos momentos de muda promiscuidade com desconhecidos no elevador ou no ônibus. O homem moderno volta para casa à noite extenuado por uma mixórdia de eventos – divertidos ou maçantes, banais ou insólitos.

compreender quais experiências circundam as crianças investigadas.

tos, agradáveis ou atroz - , entretanto nenhum deles se tornou experiência (AGAMBEN, 2005, p. 21-22).

Agamben (2005) descortina a ausência de experiência no cotidiano do homem contemporâneo. Denuncia que a este homem não é possível a criação de experiência, devido à quantidade de fatos, rotinas que vão sendo operacionalizadas sem que estas lhes possibilitem ter experiência. Neste sentido, o caráter incerto e subjetivo desta, a torna inválida em meio à quantidade de deveres que precisam ser cumpridos. Portanto, o cumprimento do dever estabelecido é o método seguro para viver o cotidiano. Nestes termos, o empobrecimento da experiência é a ausência de transformações do que está dado. Do ponto de vista da expropriação da experiência, segundo Agamben (2005), as ciências modernas instrumentalizam e reduzem a vida a experimentos que, de acordo com Larrosa (2008), faz perder o caráter descontínuo e conflitante da existência. Neste sentido, segundo o autor, a experiência “[...] não é outra coisa senão a nossa relação com o mundo, com os outros e com nós mesmos. Uma relação em que algo nos passa, nos acontece. Então, o desejo de realidade está ligado à experiência, no sentido de que o real só acontece se experimentado” (LARROSA, 2008, p. 186.). Questionamos então: o que é o real? Ele nos responde: “[...] o

real é o que nos passa, nos acontece na experiência.” (p.186). E por quê? Porque possibilita “[...] desacomodar-se, deixar-se provocar, inquietar-se” (KOHAN, 2007, p. 47). O incômodo, o desconforto, neste contexto, é a tentativa de usar uma outra língua para interpretar o real da escola. Isso implica dizer que com a destruição desta experiência em que nada acontece, nasce a possibilidade de fazer nascer uma outra relação com nós mesmos e com os outros no interior da escola.

Diante disso, é necessário ressaltar dois pontos importantes: 1) que “[...] não significa que hoje não existam mais experiências. Mas sim que estas se efetuam fora do homem. E, curiosamente, o homem olha para elas com alívio.” (AGAMBEN, 2005, p. 23) e 2) “[...] não se trata aqui, naturalmente, de deplorar esta realidade, mas de constata-la. Pois, talvez se esconda, no fundo desta recusa aparentemente disparada, um grão de sabedoria no qual podemos adivinhar, sem hibernação, o germe de uma experiência futura.” (AGAMBEN, 2005, p. 23).

Como vimos, experiência, enquanto acontecimento incerto, tem relação com os sentidos que damos à nossa existência. Esses sentidos têm relação com a maneira como buscamos conhecer. Nesta busca, a história nos mostra a necessidade humana em encontrar um

fundamento explicador para as causas dos acontecimentos. A verdade, portanto, carece de um resultado para justificar as experiências. A busca pela verdade, portanto, é o sentido da existência que, incompatível com a imaginação, a torna indiferente às máscaras e aos confortáveis sonhos que a verdade assegura. Contudo, nem sempre foi assim.

Agamben (2005, p. 33) retoma dos antigos a maneira como estes buscavam a verdade, considerando que “[...] Dado que a imaginação, hoje eliminada do conhecimento como sendo ‘irreal’, era o medium por excelência do conhecimento.” Assim, os antigos consideravam a experiência, somada à imaginação, o meio para alcançar o conhecimento por excelência. Desse ponto de partida, a experiência, aliada à imaginação, seria o caminho pelo qual era possível o encontro com a verdade. Esta forma *irreal* de obtenção do saber apresenta-se como superação do método científico construído pela ciência moderna.

Em “Fantasia e experiência” Agamben (2005, p. 33-34) escreve que,

[...] Longe de ser algo irreal, o mundus imaginabilis tem a sua plena realidade entre mundus sensibilis e o mundus intellegibilis e é, aliás, a condição de sua comunicação, ou seja, do conhecimento. E, a partir do momento em que é a fantasia que, segundo a antiguidade, forma as imagens dos sonhos, explica-se a relação particular que, no mundo anti-

go, o sonho mantém com a realidade (como na adivinhação per somnia) e com o conhecimento eficaz (como na terapia médica per incubazione).

Essa dimensão entre o real e a imaginação, entre o mundo dado (sentidos) e o intelecto (razão), perde seu estatuto de conhecimento com a chegada das ciências modernas. As ciências modernas inauguram uma maneira adversa àquela, pois criou, “em um certo sentido, a expropriação da experiência” que, por sua vez, “estava implícita no projeto fundamental da ciência moderna.” (AGAMBEN, 2005, p. 25). Essa inexperiência, tendo as ciências como tutela, transformou a experiência e o conhecimento em instrumentos, números e tudo quanto possível de pesar, medir e avaliar o que se passa fora do homem. A resposta dada a um tipo de saber que tinha a imaginação como meio de obtenção do conhecimento e, portanto, incompatível com a certeza, era inviável, pois era inseguro. Em consequência disso, como seria possível afirmar um conhecimento que não estivesse fundamentado no rigor das leis e dos métodos científicos?

Deste conflito aparente, que parece se resolver com a separação entre experiência e ciência, conhecimento e sujeito, a experiência

[...] tornou-se para nós tão estranha a ponto de esquecermos que, até o nascimento da ciência moderna, experiência e ciência possuíam cada uma o seu

lugar próprio. E não só: distintos eram também os sujeitos de que lançavam mão. Sujeito da experiência era o senso comum, presente em cada indivíduo [...] enquanto que o sujeito da ciência é o nous ou intelecto agente, que é separado da experiência. (AGAMBEN, 2005, p. 26)

Na busca pela certeza, as ciências modernas acabam por produzirem uma dicotomia entre ciência e experiência, provocando uma profunda ruptura, um abismo profundo entre experiência e sujeito, e entre sujeito e conhecimento, o que os divide até os dias atuais, engendrando interpretações universais.

Com a experiência como instrumento dos sujeitos e o intelecto (razão) instrumento da ciência, a busca pela segurança no conhecimento, segundo Agamben (2005, p. 28), fez com que a ciência moderna separasse o conhecimento, do sujeito racional. No entanto, esta separação “[...] faz da experiência o lugar – o “método”, isto é, o caminho – do conhecimento” (AGAMBEN, 2005, p. 28). Contudo, ao separar conhecimento e sujeitos, acaba por causar um outro corte, a saber, “[...] uma reforma da inteligência, desapropriando-as primeiramente de seus sujeitos e colocando em seu lugar um único novo sujeito.” (AGAMBEN, 2005 p. 28); ou seja, o que nega a experiência.

Consoante a isto, a separação dos saberes – experiência x ciência – acaba fabricando um homem engessado diante da experiência

tradicional moderna -aquela onde as experiências são construídas fora dos sujeitos. Do mesmo modo,

[...] É o sujeito expropriado da experiência que se apresenta aqui fazendo valer aquilo que, do ponto de vista da ciência, não se pode manifestar senão como a mais radical negação da experiência: uma experiência sem sujeito nem objeto, absoluta. A inexperience [...] deve ser interpretada literalmente: recusa e negação da experiência. (AGAMBEN, 2005, p. 53).

Diante da exposição de Agamben (2005), Kohan (2007, p. 89) reforça que a experiência, como modo de existência, é inviável para o homem moderno, porque “Estamos acostumados a pensar a verdade do lado da ciência, do lado da demonstração, da prova, da regra, da lei, do estatuto, da argumentação, da conformidade, da proposição, da concordância entre discurso e realidade. [...]”. Diante de tais afirmações, pensamos que diferente dos eventos que outrora se observava, provavelmente, o que esteja tornando o cotidiano da escola contemporânea insuportável seja o modo como esta executa suas tarefas, habituando-se a elas. Desse modo, o cotidiano fica protegido do extraordinário retirando de seus agentes a criação de experiências que decorrem de atividades múltiplas, criadas, por exemplo, pela fantasia, imaginação expressa pelos gestos infantis, a saber, seu modo de relacionar-se, sua

língua. Uma das cenas que revelam o espírito da modernidade, pode ser observada a seguir:

Fotografia 1 – A primeira atividade das crianças ao chegar na sala de aula.



Fonte: a própria autora

A repetição das atividades era constante no cotidiano da sala de aula. Diariamente havia atividades que tinham objetivos específicos como a memorização de números e letras. Como pode ser observado acima, este cartaz funciona no sentido de exercitar para a memorização dos números, da escrita, junto à noção de clima (mas chamada pela professora e pelas crianças de tempo). A execução desta atividade é feita por etapas e por crianças diferentes. A professora escolhe as crianças para anotar a data do dia; outra

para contar apenas os meninos, outra para contar apenas as meninas, outra criança para contar o total de crianças presentes e outra para identificar com um X como está o clima no momento em que esta atividade estava sendo realizada. O cartaz dá três opções de tempo (clima): ensolarado, chuvoso e nublado. Estes cartazes ficam permanentes, expostos na parede da sala, com a finalidade, segundo a professora, de

- exercitar a oralidade, a escrita, e a apreensão “das continhas” como adição e subtração.

Com este modelo de usar o tempo e a linguagem na escola, a história é identificada neste texto como o tempo das majorias. Portanto, esse é o tempo que predomina nas relações com os outros, nas relações dentro da escola.

Este modelo representa o tempo *chrónos* que, em grego, “[...] designa a continuidade de um tempo sucessivo. [...] O tempo é, nessa concepção, a soma do passado, do presente e do futuro, [...]” (KOHAN, 2007, p. 86). Por outro lado, encontramos o tempo *aión* “[...] que designa, já em seus usos antigos, a intensidade do tempo e da vida humana, um destino, uma temporalidade não numerável nem sucessiva, intensiva.” (KOHAN, 2007, p. 86). Esta é a marca do tempo-devir, o tempo das minorias que Kohan

(2007, p. 92) denomina de “[...] o acontecimento mesmo, a criação, o que Nietzsche chamava de intempestivo. [...]”.

No entanto, com a expropriação da experiência, Agamben (2005, p. 59) questiona o lugar da linguagem, pensando que, “[...] infância e linguagem parecem assim remeter uma à outra em um círculo no qual a infância é a origem da linguagem e a linguagem a origem da infância. [...]”. A experiência, portanto, nasce desta relação entre infância e linguagem que é, para o autor, o ato inaugural da condição humana. Esta condição de sujeitos de linguagem tem relação com outra condição - a infância. É nela que cada ser humano apreende o dizer. Esta passagem do sujeito sem voz para um sujeito de linguagem não quer dizer que a infância passou de um momento ou etapa para outra. Ao contrário. Para Kohan (2011, p. 244), ainda sobre a maneira como Agamben (2005) aproxima infância e experiência, “[...] Essa passagem não significa um abandono da infância como primeira idade, mas a ampliação desse sentido. [...]”.

Neste texto, encontramos dois tipos de temporalidade; a do tempo-devir e a do tempo-história. Este último é marcado por acontecimentos que se justificam pelas causas e efeitos. Todavia, este “tem lugar fora da história” (KOHAN, 2007, p. 92) porque é um

modelo que apresenta a história como um acontecimento já dado.

No tempo-devir em que é a descontinuidade quem dita seu próprio ritmo, nasce um acontecimento que interrompe a lógica do tempo chrónos. Cria-se agora o tempo aión; um novo início; “[...] por isso, o devir é sempre minoritário” (KOHAN, 2007, p. 92). O tempo devir, por deslocar-se para fora da história contínua, é nômade, viajante, se move para lá e para cá” (KOHAN, 2007, p. 92). Assim, o que diferencia estes dois tempos é a intensidade com que se apresentam; como criam experiências, possibilidades de realidade. Nesta perspectiva, o tempo chrónos e o tempo aión são pensados da seguinte maneira por Kohan (2007, p. 93), a partir das leituras de Deleuze: “[...] Enquanto os segmentos molares concentram, centralizam e totalizam, os fluxos moleculares vazam, escapam à captura, se conectam na diversidade, fogem da centralização e da totalização. [...]”.

Para pensar infância

[...] Não quero perder a oportunidade do nascimento que a infância propicia. Não quero continuar a ser camelo ou leão. Quero me atrever a ser a criança de Zarathustra, estar à altura da infância. [...] (KOHAN, 2007, p. 126-127)

Para observar o tempo cronológico, pensamos que é necessário, para não nos perder-

mos de vista, problematizar o tempo sobre outras perspectivas, ainda que ele seja ligado, assim como a infância, “[...] a uma temporalidade linear e contínua do humano; é a temporalidade de um primeiro ciclo, dentro de uma linha que recorre à vida humana, ao tom ditado por um passado, um presente e um futuro. [...]” (KOHAN, 2011, p. 115-116). Esta concepção do tempo é a maneira como a educação escolar interpreta a infância que, por sua vez, carrega a promessa de um vir a ser adulto. A infância, nesta perspectiva, está sempre deslocada para o futuro, nunca está no presente, no instante. Assim ela é o primeiro ciclo da vida; interpretada como uma semente que deve ser regada para que cresça e dê bons frutos.

Segundo Kohan (2011, p. 115), quando a infância é pensada, no contexto escolar, os indivíduos estão

[...] acostumados a associar a infância à primeira idade. Isso é particularmente frequente em educação. As ciências humanas centradas nas primeiras etapas da vida humana têm muito a ver com esse hábito. Pensamos a vida humana atravessando estágios, etapas, fases de desenvolvimento. Aparecemos ante nós mesmos como seres de ascensão. A infância seria o primeiro degrau. [...].

Esta maneira de pensar a infância é central na educação, como podemos analisar nos relatos que seguem, feitos pelos profissionais envolvidos na pesquisa de Mestrado.

- O período que vai do 0 aos 12 anos. Uma fase da vida de vivência e percepção do mundo que precisa de adultos responsáveis para educar.

Nota-se que esta profissional apresenta o conceito de infância que tem uma idade para começar e para terminar. Sobre a ideia de ser criança, notamos que vem acompanhada de uma interpretação romântica ao dizer que:

- É uma fase do ser humano. É um tempo que não tem maldade, nem pensamentos impuros. É quando se começa a conhecer o mundo sem amarras. Um tempo que não volta mais.

- Onde inicia o conhecimento.

Diante disto, perguntamos sobre o que entende sobre experiência. A mesma a compreende como

- Prática de vida!

- Tempo da criança começar o espaço escolar.

- Tempo de aprendizado.

- Uma fase onde o indivíduo necessita de maior atenção tanto da família quanto da escola.

Nessas perspectivas, infância é entendida como o despontar para a obtenção de conhecimento e a escola aparece como início de aprendizado. Assim, entendida como uma fase, infância é pensada como um tem-

po que nasce para o mundo do conhecimento. Nesta linha, experiência é

- *Conhecimento!*

- *Maturidade!*

- *Conhecimentos acumulados ao longo da vida!*

- *Tudo de bom que a gente adquire com o tempo e a idade!*

Dadas essas interpretações acerca do que é experiência, esta parece estar desvinculada da vida das crianças investigadas. Desse modo, experiência é um acontecimento que não diz respeito à infância, já que se configura como conhecimento acumulado ao longo da vida sendo apenas adquirida com o tempo e a idade. Se a experiência só pode ser adquirida com a maturidade, à infância não é possível experiência, posto que esta é interpretada como um momento inicial da vida, de aprendizado. Nessa perspectiva, infância é a busca por experiência, pois é pensada como falta dela, idade, maturidade e, portanto, pouco conhecimento acumulado.

Pensar a infância como o primeiro degrau da vida humana sugere avaliar a infância de maneira negativa, quando a conclusão feita está ligada à imaturidade como algo menor. É neste momento que as intervenções pedagógicas se inserem como provedoras de “conhecimento” e habilidades que são dis-

ponibilizadas pelas práticas pedagógicas, buscando construir o bom cidadão do futuro. Nesta perspectiva, a infância é um acontecimento que pode ser moldado para que o futuro cidadão seja possível e, portanto, atenda aos interesses da sociedade.

Para pensarmos o tempo desta infância, consideramos o pensamento do eterno retorno, que postula a experiência do *amor fati*, a saber, a afirmação da vida como um eterno acontecer sem culpa, que sempre retorna, mas nunca do mesmo modo. Esta experiência se coloca já em *A Gaia Ciência*, escrita por Nietzsche entre 1881 e 1882, como uma possibilidade, aos modernos, de releitura do canôn filosófico tão em voga em seu século.

Os preceitos filosóficos em curso, no final do século XIX, negavam-se à experiência em favor do estático, perfeito e objetivo. A denúncia de que “Deus está Morto”, nesta obra, dá lugar a um vazio sobre as certezas que existiam sobre a vida. Com a morte de Deus, não existem determinações à vida, posto que não há promessas no futuro ou em outra vida que não esta que está acontecendo aqui e agora. O pensamento do eterno retorno, portanto, configura-se como um terrível despertar, propondo uma alternativa de enfrentamento a esta perda de sentido, pela qual agora o homem tem a possibilida-

de de criar seu próprio destino, construir sua própria casa, a saber, operar uma reavaliação dos seus próprios valores. Como a própria experiência, o eterno retorno nietzscheano é uma das várias perspectivas que este filósofo manifestou à humanidade. Das múltiplas perspectivas deste pensamento, o eterno retorno pode ser pensado como

[...] sempre o mesmo, por isso retorna como o mesmo sem cessar. Eterno retorno do mesmo. Há interpretações diferentes com relação ao eterno retorno do mesmo. Porém, compreendamos aqui, para se tornar mais claro para nós, que o que retorna é o diferente. Se esse instante no qual cada homem vive retorna sem cessar, esse instante é o da pluralidade, das forças em suas relações, instante da [VP]⁵, o que significa? então estamos diante do eterno retorno do mesmo. Eterno porque cada instante tem a marca do devir; do movimento que não para. Nessa perspectiva, o que retorna é a diferença eterna (SOUSA, 2009, p. 26)

Eterno, neste pensamento, não se configura como a experiência do “para sempre”, repetitiva e determinada, mas inaugura um jogo sempre inesperado e impulsivo. Assim, impulsionado pelas forças vitais humanas, o pensamento do eterno retorno configura-se, neste contexto de criação, provocado por um outro tempo infantil, como um acontecer que se afirma pela diferença, em um jogo de

contrários. Assim, como uma luta de forças, tanto o tempo da infância como “O objetivo de Nietzsche está para além de acusar. Não deseja acusar nem mesmo os acusadores. “Desvia o olhar” não como alguém que não consegue ver o feio, mas como alguém que deixa a vida de cada um fluir, porque sabe que a vida, para ele é VP⁶ [...]” (SOUSA, 2009, p. 28). Este modo de olhar a vida e o tempo é uma afirmação das diferenças que é estar no mundo afirmando-se e afirmando o devir que encontra outros devires pela luta de forças que trava no encontro com o diferente. A força e a leveza encontrada no pensamento do eterno retorno podem ser ouvidas no fragmento 276 de *A Gaia Ciência*:

Para o novo ano – Ainda vivo, ainda penso: ainda é necessário que eu viva, pois necessito pensar, Sum, ergo cogito: cogito ergo sum (Sou, portanto, penso, portanto sou). Nos dias atuais, todos se permitem exprimir os seus mais elevados desejos e pensamentos: vou, portanto, dizer eu também o que mais desejo e qual foi o primeiro pensamento que veio ao meu coração este ano: vou dizer qual é o pensamento que deve tornar-se a razão, a garantia e a doçura de toda a existência que ainda terei! Desejo cada vez mais a ver o belo na necessidade das coisas: é assim que serei sempre daqueles que tornam as coisas belas. Amor fati (amor ao destino): seja assim, de agora em diante, o meu amor. Não pretendo fazer a guerra ao que é feio. Não pretendo acusar, nem mesmo os acusadores. Desviarei o meu olhar, será essa, de agora em diante, a minha única negação! E, em uma palavra, portanto,

⁵ Para Nietzsche, Vontade de Potência. O autor Souza (2009) adota esta sigla, neste texto, porque nos textos anteriores havia sinalizado que sempre que fosse se referir à vida como acontecimento pulsante.

⁶ Vontade de Potência.

não quero, a partir de hoje, ser outra coisa senão uma pessoa que diz Sim! (NIETZSCHE, 2003, p. 142-143).

Afirmar a vida como vontade de potência sem acusações morais é o pensamento mais alegre afirmado pela filosofia nietzscheana, que mudara desde que conheceu o pessimismo de Arthur Schopenhauer. Enquanto este filósofo afirmava a vida como dor e sofrimento, que só poderia ser amenizado pela arte, Nietzsche afirma a vida pela alegria do espírito infantil. Nietzsche (2003,2014a) afirma a beleza da vida, mesmo no sofrimento. Mas “[...] não se trata de amar o sofrimento, mas a vida que não existe sem sofrimento. Assim, o próprio viver é amor fati. Lutar é amor fati. E, em se tratando de lutar, nosso corpo é um campo de batalhas!” (SOUSA, 2009, p. 27). Esse campo de batalha é a própria vida cheia de contradições que não segue uma linha reta. Por isso,

[...] só deseja para si um retornar eterno quem realmente ama seus instantes. Dizer sim à vida é dizer sim à diversidade da mesma e, ao mesmo tempo, afirmar que não há obstáculos para quem ama sua própria existência. Isso significa compreender que o devir está presente nela, pois tudo gira eternamente. Enquanto um centro de forças se constrói aqui, outro se desfaz acolá. [...] Por esse olhar, a eternidade não é uma linha reta, talvez como seja para os metafísicos, para os que acreditam na perfeição quando, entre as condições da vida, poderia estar o erro, tanto que sempre está. Sem ele, a vida não existe [...] (SOUSA, 2009, p. 29).

O eterno retorno, portanto, é uma nova maneira de problematizar o tempo e, portanto, as experiências que têm sido a vida humana. Assim, o eterno retorno é o desenho, não da duração do tempo, mas da intensidade, cujo sentido está desprovido do peso acumulativo do tempo cronológico. O eterno retorno, neste sentido, afirma uma vida leve, esvaziada e não determinada. Com isto, coloca-se como alternativa possível para pensar o tempo e a vida como um arremesso, para fora.

Apontamos, por conseguinte, que o filósofo pré-socrático Heráclito foi uma das fontes em que Nietzsche bebeu para pensar o seu século. Portanto, é também a maneira como este filósofo pensou o fluir de todas as coisas como modo de pensar o tempo que se configura como a afirmação da vida experienciada pelos contrários. Neste sentido, é importante esclarecer, antes de adentrar no universo “obscuro” da linguagem heraclitiana, que seus fragmentos são incomuns.

[...] Heráclito pensou que não estava nele dizer nem ocultar, mas dar sinais (DK B 93), bastava um único sinal para ler um enigma por decifrar. E há muitos. Todos em tom sentencioso ou aforístico. Para lê-los, a gramática consagrada, adulta, de cunho aristotélico, que consideramos hoje tradicional no Ocidente, resulta inadequada. A linguagem desses fragmentos é de justaposição, paratáxico, uma linguagem de oposição para mostrar a luta de opostos, tanto como

uma linguagem de unidade na totalidade, para indicá-la. (KOHAN, 2011, p. 141).

Atentos ao jogo de criação para abrigar pensamentos incomuns, só cabe a compreensão de uma linguagem também incomum; aquela não objetiva, clara e definitiva, a saber, uma linguagem infantil. A linguagem heraclitiana abriga enigmas que revelam um pensamento rico e original, que busca revelar não uma essência, mas sobretudo criar possibilidades de pensar o tempo e a vida.

No fragmento 52, Heráclito, assim como o pensamento do eterno retorno, afirma que “O tempo é uma criança que brinca, movendo as pedras do jogo para lá e para cá; governo de criança.” Este fragmento é bastante significativo para pensar o tempo da infância, interpretado da seguinte maneira por Kohan (2011, p. 147):

[...] “Tempo da vida” traduz *aión*, que, diferentemente de *chrónos*, alude não ao tempo “objetivo”, mas ao tempo enquanto destino, o período limitado de vida humana. “Um jogo de oposições” traduz *pesséuo*, por tratar-se de um entretenimento semelhante às damas, nas quais os oponentes bloqueiam as passagens e procuram ultrapassar as linhas do adversário. Neste fragmento se identifica *aión* com uma criança que joga esse jogo de oposições. E se diz que a criança é rei (*basileie*) do tempo humano, como a guerra o é de todas as coisas, no fragmento 53.

A criança joga o jogo de contrários. Portanto, não objetivo, claro e definitivo.

Este jogo, segundo Kohan (2011, p. 148), “[...] reveste algum caráter infantil de enfrentá-las, um modo inspirado em notas próprias da infância, como a espontaneidade, a ingenuidade, a imoralidade (no sentido de estar mais aquém, ou mais além, abarcando o bem e o mal, o justo e o injusto, o belo e o não belo, como diz no fragmento. 102).”. Assim, com estas oposições, “Heráclito fala como uma criança.” (Kohan, 2011, p. 140). Esta metáfora do jogo para pensar a criança é riquíssima por pensar o tempo sem a linearidade do passado, presente e futuro. Assim, “[...] O tempo é, nessa concepção, a soma do passado, do presente e do futuro, e o presente é um limite entre o que já foi e não é mais (o passado) e o que ainda não foi, portanto também não é, mas será (o futuro). (KOHAN, 2007, p. 86).

Sobre o tempo que teme o imprevisível, Heráclito alerta no fragmento 18 que, “Se não tiveres esperança, não encontrarás o inesperado, pois não é contradição e é inacessível.” (COLLI, p. 37, 2013). Com Heráclito, notamos que a esperança no acontecer não está ligada a um acontecer antecipado ou lançado para o futuro, ligado à certeza do que já foi e à certeza do que ainda virá. Ter esperança é estar confiante no que ainda não se sabe, no que nos escapa. No aqui e agora. Os fragmentos 8 e 12 são ilustrativos

do tempo da criança que vive fora do tempo do adulto. Heráclito, no fragmento 8 diz que “Tudo se faz por contrastes; da luta dos contrários nasce a mais bela harmonia.” (COLLI, p. 36, 2013). Ao mesmo tempo, no fragmento 12, diz que “Para os que entram nos mesmos rios, correm outras e novas águas. Mas também almas são exaladas do úmido.” (COLLI, p. 36, 2013). Estes fragmentos nos levam a considerar o tempo da infância como unidade e multiplicidade, identidade e diferença; experiência de vida onde tudo ocorre por contrastes. E a beleza encontra-se exatamente nas contradições que não dizem tudo, não sabe tudo e, sobretudo, não quer dizer tudo!

Com estas imagens, Heráclito considera que não há uma essência ou ainda uma verdade imutável e fixa que determina todo o acontecer. Mas afirma o tempo como experiência viva na contradição e na diferença. Indo mais além, no fragmento 10 o filósofo fala sobre as correlações que existem entre os opostos. Assim diz: “Correlações: completo, incompleto, concorde, discorde, harmonia e desarmonia, e de todas as coisas, um, e de um, todas as coisas.” (COLLI, p. 36, 2013). Estas correspondências permitem que pensemos que os opostos são unidades e multiplicidades.

Desse modo, as contradições não aparecem como dicotômicas, certas ou erradas, válidas ou inválidas. Mas na perspectiva de que, se há uma verdade sobre a vida, ela está exatamente nas diferenças. Estas aproximações não tornam negativo um pensamento que afirma as diferenças, mas torna “verdadeira” a vida, que acontece pela fluidez das próprias experiências e a infância é a afirmação de um acontecimento sempre inédito.

A composição entre filosofia e infância não marca o tempo da infância pelo tempo do relógio, do espaço e das ideias fixas que organizam o tempo *chrónos*. Este, no espaço para o ensino pedagógico, impede a presença da contradição, da diferença e do estranho no interior da escola. Este tempo é, em suma, muito perigoso porque pode trazer para o presente o futuro desse adulto disciplinado e, portanto, fixo, verdadeiro, acabado que a organização escolar mantém. Contudo, a experiência é este movimento em que os indivíduos se permitem ser afetados. Assim, a experiência é a transformação daquilo que está dado, resolvido. Por isso, infância e experiência se complementam, mas não como um quebra-cabeças em que só é possível o encaixe com uma peça específica. No contexto da escola pública, as duas se complementam na medida em que a existência cotidiana não é suficiente para

pensar e viver, posto que esse modo de pensar e existir é superficial. Portanto, não transforma. Não afeta.

Fotografia 2 – Desenho: a infância e os seus próprios comandos.



Fonte: a própria autora

Diante da superfiliidade com que o cotidiano escolar lida com as experiências de infância, é necessário resgatarmos um lugar específico. No contexto da escola pública estudada, há um lugar ensolarado, quente e cheio de árvores acolhedoras: o pátio. Todavia, o desenho acima revela que a existência da infância na escola, parece não encontrar lugar. Sozinha, resiste. Resiste às regras, às atividades que não fazem pensar. Mas, neste lugar, onde o tempo cronós parece desaparecer, a infância se distrai, atenta às suas próprias regras. O pátio, portanto, parece ser um lugar bastante fecundo onde a infância pode criar seus próprios comandos.

O tempo da infância pôde ser observado nos momentos em que o tempo da escola desa-

parecia. Assim, no reino da infância, muito fortemente observado nos momentos do intervalo e da sala de aula, a infância reclama por um tempo e espaços em que estes sobrem para inventar outros modos de habitar a escola. Esta afirmação é apresentada em forma de desenho. Língua em que a infância interpreta e ensina a escola a ser de outras maneiras. Com essa língua “[...] resalta a infância de uma escrita e também de uma ética do pensamento: a origem a possibilidade, sempre viva, de pensar o impensável.” (KOHAN, 2011, p. 150). Neste sentido, o pensamento da infância, que conta suas experiências é “[...] a infância de uma paixão, de uma filosofia.” (KOHAN, 2011, p. 150)

Considerações

É necessário recuperar a infância. Sobretudo porque, ao pensar na pobreza da experiência presente na vida cotidiana, vimos que houve uma tentativa de silenciamento da imaginação. Ao mesmo tempo, pensamos também a experiência como um caráter subjetivo que escapa às definições e conclusões. Com estes gestos, experiência e infância são acontecimentos inseparáveis e, por isso, ambos caminham juntos, dão-se as mãos. É

nesta perspectiva que viemos sugerindo recuperar a infância.

A filosofia aqui apresentada traz a criança como uma novidade muito particular de pensar as questões ligadas à educação e à escola, propondo, desse modo, uma nova atitude diante da vida, a saber, uma atitude infantil.

O novo, portanto, se configura como a criação de novos valores no contexto deste estudo, novas experiências, o que nos leva a pensar que novas experiências “[...] potencializam a interpretação segundo a qual o novo não pode ser produzido por elementos muito antecipados. [...]” (NIEMEYER, 2014, p. 412). Nessa perspectiva, por realizar a crítica do mesmo, a filosofia apresentada neste estudo não é sistemática, mas problematizadora que pode ser pensada como uma experiência de pesquisa e escrita para desaprender.

A infância, nesta filosofia, vem para anunciar um novo tempo, fora do tempo. Suas experiências fazem com que as percebamos como um continuum, um fluxo de vida e autocohecimento de si e do mundo e não como

um sistema do ponto de vista da razão, ou seja, do já conhecido. Este espírito, portanto, representa uma afirmação incansável pela vida que se afirma na experiência e não fora dela. Assim, cria alternativas que não resumam o pensamento apenas a conceitos metafísicos, estabelecendo um fim último às suas experiências, mas como um grande fluxo de aprendizagens que, ao criar enigmas, potencialize a superação do já conhecido.

A experiência de pensar, portanto, é este movimento em que os indivíduos se permitem ser afetados. Assim, a experiência é a transformação daquilo que está dado, resolvido. Por isso, infância e experiência se complementam.

Com base na infância como uma filosofia em movimento e na experiência que assim como esta, não pode ser objetivada, o trabalho aqui apresentado é uma das condições para um novo debate que recupere a infância e sua língua nas escolas e nos espaços acadêmicos. Assim, aprender com ela, ouvir o seu chamado é dançar uma música orquestrada por espíritos leves, movidos pelo desejo de uma filosofia outra. Uma educação outra. Uma escola outra.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História: destruição da experiência e origem da história**. Tradução de Henrique Burigo. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

COLLI, Giorgio. **A sabedoria grega III: Heráclito**. Tradução Renato Ambrosio. (Coleção filosófica). São Paulo: Paulus, 2013.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a Filosofia**; tradução de António M. Magalhães (Docente da Universidade do Porto). Título original: Nietzsche et la philosophie, 2ª edição. Ré-Editora, fundada em 1975, 2001.

KOHAN, O. Walter. **Infância, estrangeiridade e ignorância – Ensaios de filosofia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Infância. Entre educação e filosofia**. 2. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____. **A escola pública aposta no pensamento. Palavras, passos e nomes para um projeto**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Ensino de Filosofia).

LAROSSA, Jorge. **Nietzsche & Educação**. Traduzido por Semíramis Gorini da Veiga. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto, - 5. ed.; 1. Reimp. – Belo Horizonte; Autêntica Editora, 2013.

_____. **Desejo de realidade. Experiência e alteridade na investigação educativa**. Filosofia, aprendizagem, experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

_____.

LÉXICO DE NIETZSCHE. Organizado por Christia Niemeyer. Título original: Nietzschelexikon. Vários tradutores - São Paulo: Edições Loyola, 2014.

NIETZSCHE, W. Friedrich. **Assim Falava Zaratustra: um livro para todos e para ninguém**. Tradução e notas simbólicas nietzscheana do Mário Ferreira dos Santos. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. (Coleção Textos Filosóficos).

_____. **A Gaia Ciência**. São Paulo, Editora Martin Claret, 2003.

SOUSA, Mauro Araújo de. **Nietzsche: viver intensamente, tornar-se o que se é**. São Paulo: Paulus, 2009. (Coleção Filosofia em questão).

Recebido em: 21/11/2016
Aprovado em: 02/08/2017