

Junot Cornélio Matos
Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Brasil

Resumo:

O artigo se ampara na perspectiva da filosofia socrática de diálogo permanente na busca do conhecimento que a ninguém pertence e não se oferece de maneira plena e definitiva. A partir daí, tenta discutir uma possibilidade de compreensão da categoria criança partindo do pressuposto que os contextos sociopolíticos diversos não permitem uma compreensão unívoca e, por isso, utiliza o termo infâncias. Faz, inicialmente, uma abordagem antropológica com a premissa da inconclusão do ser humano e seu perene processo de construção chegando a, assim, definir as crianças; ou seja, como um ser humano inconcluso e em movimento. Para tanto defende que a concepção da infância é uma construção social, indicando que a tentativa de definir infâncias e criança deve conceber valor à criança como um ser social que é, e não somente como uma possibilidade. Tal esforço significa: considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas também é de valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo também com sua própria inserção nesse contexto. Finalmente, advogando que perguntas não nascem ao acaso, são produzidas no mesmo processo de produção da vida, propõe o perguntar como experiência primordial do filosofar nas crianças, entendendo que tal atitude é produzida, dialeticamente, no processo de leitura/interpretação/reação aos fenômenos emergentes da relação homem/mundo. Ao encerrar propõe que a relação entre criança e filosofia parece clara quando assumimos que ambas são movidas pela curiosidade que as conduz ao perguntar. Pois, defende o autor, a filosofia nasce da ousadia livre e, por vezes, irreverente de inquirir os fenômenos que chamamos mundo. As crianças produzem conhecimentos sobre o mundo indagando sobre o que está ao seu entorno.

Palavras chave: Infâncias, Perguntar, Filosofar.

The philosophical questioning of children

Abstract:

This article is based on the Socratic philosophy of permanent dialogue in the pursuit of a knowledge that belongs to no one and does not offer full and definitive certainty. I discuss the possibility of understanding the category “childhood,” starting with the assumption that the fact of different socio-political contexts does not allow a univocal understanding of the category, and therefore obliges us to use the term “childhoods.” I begin with an anthropological approach assuming the unfinishedness of human beings as an ontological given, and thereby arrive at the same definition for adults and children: unfinished beings in a process of constant construction and reconstruction. I also argue that adults’ concept of childhood is a socially constructed one, and that the attempt to define childhoods and children must ascribe value to children as the social beings that they are, and not only as a possibility. Children have histories and they belong to a certain social class, which defines their relationships, distributes to them a social and cultural origin, determines their use of language, and confers value in accordance with the standards of their family context, as well as their own individual insertion in this context. Finally, I argue that questions are not born

at random, but are produced by life itself. Philosophizing is a primordial experience for children as well as adults: it is produced as a dialectical emergence from the reading/interpretation/reaction process to the emerging phenomena of the relation between person and world. As such, the relationship between child and philosophy seems clear when we assume that both are driven by the curiosity that leads them to ask questions. Philosophy is born of the free and at times irreverent audacity of inquiring into the phenomena that we call world, and the most valuable knowledge is produced through this inquiry.

Keywords: childhoods; questioning; philosophizing

El preguntar filosófico de los niños

Resumen:

Este artículo se ampara en la perspectiva de la filosofía socrática de diálogo permanente en la búsqueda del conocimiento que a nadie pertenece y no se ofrece de manera plena y definitiva. A partir de ahí, intenta discutir una posibilidad de comprender la categoría "niño" partiendo del presupuesto de que los diversos contextos sociopolíticos no permiten una comprensión unívoca y, por eso, utiliza el término infancias. Hace, inicialmente, un abordaje antropológico con la premisa de la inconclusión del ser humano y su perenne proceso de construcción llegando a definir así a los niños; esto es, como un ser humano inconcluso y en movimiento. Para ello, defiende que la concepción de la infancia es una construcción social, indicando que el intento de definir infancias y niño debe valorar al niño como el ser social que es, y no solo como una posibilidad. Tal esfuerzo significa: considerar que ella tiene una historia, que pertenece a una clase social determinada, que establece relaciones definidas según su contexto de origen, que presenta un lenguaje derivado de esas relaciones sociales y culturales establecidas, que ocupa un espacio que no es solo geográfico, sino también de valor, o sea, ella es valorizada de acuerdo con los padrones de su contexto familiar y de acuerdo también con su propia inserción en ese contexto. Finalmente, defendiendo que las preguntas no nacen por azar, sino que son producidas en el mismo proceso de producción de la vida, propone el preguntar como experiencia primordial del filosofar en los niños, entendiendo que tal actitud es producida, dialécticamente, en el proceso de lectura/interpretación/reacción a los fenómenos emergentes de la relación hombre/mundo. Para terminar, propone que la relación entre niño y filosofía parece clara cuando asumimos que ambos son movidos por la curiosidad que los conduce al preguntar. Porque, defiende el autor, la filosofía nace de la libre osadía y, por momentos, irreverente de indagar los fenómenos que llamamos mundo. Los niños producen conocimientos sobre el mundo indagando sobre lo que está a su alrededor.

Palabras clave: infancias; preguntar; filosofar.



O PERGUNTAR FILOSÓFICO DAS CRIANÇAS

“Adulto: Pessoa quem em toda coisa que fala, fala primeiro dela mesma”
(Andrés Felipe Bedoya, 8 anos)

“Sexo: É uma pessoa que se beija em cima da outra”
(Luisa Pates, 8 anos)

“Tempo: Coisa que passa para lembrar”
(Jorge Armando, 8 anos)¹

A tradição socrática ensina a construção de uma relação dialógica com o aprendente como uma via de acesso à Filosofia, enfatizando a produção do conhecimento pela experiência do diálogo onde certezas e verdades herméticas são deixadas de lado, “pois a Filosofia enquanto pensamento crítico e reflexivo tem como característica colocar a si mesma em questão.” (MARCONDES; FRANCO, 2011, p. 7). Nela, não há lugar para aqueles que pretendem a pose de um suposto saber absoluto, fechado, apresentado como a única verdade possível². Por isso, cabe ao mestre – professor/a – mediar uma relação que nasce da curiosidade sem que dela se distancie ao seu cabo, pois as crenças são postas ao crivo da investigação permanente demonstrando a fragilidade dos conceitos que as sustentam. Nessa perspectiva, não se apresenta como provável a posse de um conhecimento pronto e acabado sobre nenhum fenômeno da natureza, pois esta não se dá de forma definitiva.

Sócrates, ao que parece ensinar a tradição filosófica, legou um método que representa uma possibilidade para o filosofar. Todavia, trata-se de uma relação que requer uma postura corajosa de indagação sem fronteiras. Poderíamos concebê-la

¹ NARANJO, Javier. Casa das estrelas: o universo contado pelas crianças. Verbetes colhidos em www.catracalivre.com.br

² A tal respeito cabe a posição de Karl Jaspers que transcrevemos aqui: “O que é filosofar? Para aqueles que acreditam na ciência, um saber possível de se possuir, o pior da filosofia é que ela jamais fornece resultados apodícticos. As ciências conquistaram conhecimentos certos, que se impõe a todos; a filosofia, a pesar de seus esforços milenares, jamais obteve um tal sucesso. É incontestável que em Filosofia não há unanimidade, no estabelecimento de um saber definitivo. Sempre que um conhecimento se impõe por razões apodícticas, ele se torna científico e cessa de ser filosófico, passando a pertencer a um domínio particular do conhecível... A palavra grega *philosophos*, filósofo, é formada por oposição a *sophos*, sábio. Ela designa aquele que ama a sabedoria e não aquele que, possuindo a sabedoria, intitula-se sábio. Esse sentido persiste ainda hoje: a essência da filosofia é a busca da verdade, não sua posse, mesmo se ela trai a si mesma, como acontece frequentemente, até degenerar-se em dogmática, em um saber colocado em fórmulas, definitivo, completo, transmissível pelo ensinamento... Fazer filosofia é estar a caminho. Em filosofia, as questões são mais essenciais do que as respostas, e cada resposta torna-se uma nova questão.” (1965, p. 138-147).

como dialogação simétrica que não parte da autoridade de quem responde e sim da curiosidade de quem questiona.

O esforço de refletir sobre o trabalho do filosofar com as crianças parece considerar as condições de possibilidade de um exercício do pensar com um ser humano que em sua integralidade desponta num universo onde o constituir-se algo, ou alguém, faz-se concomitante ao significar seu mundo. Uma questão importante será qual a natureza de uma pergunta filosófica e o quão a natural curiosidade infantil encerra de tais características. Outra especulação possível refere-se à construção do argumento que sustenta os perguntares infantis e o nível de inquietação que elas encerram.

Uma premissa fundamental: O Ser Humano como ponto de partida

Não seria possível desenvolver nossa reflexão sem expormos a compreensão que nos acompanha acerca de criança e infâncias. Para tanto, estaremos amparados em Freire (1967), Charlot (1973) e Fullat (1994) quando defendem a pessoa humana como um permanente processo de construção.

O homem é um animal de relações - e de crises. Relações que não se excluem e têm, na pessoa humana, o seu ponto de convergência. Político, religioso, social, econômico, lúdico, racional, individual etc., o ser humano é tudo isso; mas, não é nada disso isoladamente. E embora mantenha uma relação consigo mesmo, é no limiar do encontro com o outro, no concreto mundo da vida, que constrói sua identidade.

O ser humano é um animal multifacetado; porém, único e irrepetível. Sua riqueza é, ao que tudo indica, exatamente a possibilidade de expressar-se para o mundo e para os outros como um diferente, com os elementos que lhe são peculiares à personalidade, à história de vida, à sua realidade material e existencial, perseguindo construir sua unidade³.

³ Pensando o que pode significar tal pretensão à unidade recorremos a Ricoeur (1968, p.196-200) que nos apresenta quatro tarefas fundamentais. A primeira delas se vincula à ideia de verdade e ele a denomina de “unidade formal”; ela “prescreve somente a tarefa de unificar todos os domínios da existência - pensamento, ação, experiências humanas - sem fornecer por outro lado a intuição que preencheria essa forma vazia”. Dado a

A construção do ser humano é um projeto histórico maior, inerente ao seu projeto de vida. A dinamicidade com que se processa a operacionalização de tal projeto, coloca-o, perenemente, em movimento e em construção.

Necessário ressaltar que, ao nos referirmos ao ser humano como um projeto em movimento, assim o fazemos por crer que a realidade é móvel e a necessária relação homem mundo dá-se em interação e interdependência. Não há como pensarmos o mundo enquanto cenário passivo de um ser humano, totalmente, arbitrário; parece que há uma relação de interdependência, na qual um atua sobre o outro, processando as transformações necessárias ao tempo e espaço concretos. Pensarmos de tal forma não significa concebermos a pessoa humana como um artefato produzido pelo meio; mas, reconhecermos seus condicionamentos e a influência marcante, exercida pelo contexto, com o qual ele está relacionado, pois as suas relações que se dão, em sociedade, estão permeadas pelo jogo de poder, ou seja, pela possibilidade de uns exercerem o poder sobre os outros.

Quando falamos em relações fundamentais da pessoa humana, queremos dizer que o “ser” humano funda-se em relações. Quer dizer que a individualidade de cada ser humano é, intrinsecamente, social⁴. Em nosso entendimento, não há como separar a individualidade do ser humano de sua natureza social. Homens e

falta de uma intuição que mostra-nos “materialmente” a unidade da verdade somos compelidos a dois tipos de unidade concreta. A “unidade mundana”, que se refere às relações e significados que historicamente vamos atribuindo ao nosso mundo concreto, e a “unidade existencial”, que significa a superação da divisão da própria vida. A unidade final ele a denomina de “unidade escatológica”. Esta “significa antes de tudo que a unidade ainda não veio, que toda outra unidade é prematura e violenta; significa antes de mais nada que a história ainda se acha aberta, que o múltiplo ainda está em debate”.

⁴ Duarte (1993, p. 100-111) explica a importância das condições sociais para a produção do humano. Ele contrapõe-se à concepção de que a socialização resulta na adaptação do indivíduo ao seu meio físico e social. Examinando esta problemática em Marx, Duarte (1993, p. 31-32) escreve: “o homem, ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma atividade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva. Cria, portanto, uma realidade humanizada tanto objetiva quanto subjetivamente. Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada passa a ser ela também objeto de apropriação do homem, isto é, ele deve se apropriar daquilo que de humano ele criou. Tal apropriação gera nele necessidades humanas de novo tipo, que exigem nova atividade, num processo sem fim.” Falando sobre socialização Reinharz (1991) assim se expressou: “visto que as sociedades apresentam uma sequência de mudanças de status e papéis esperado para cada um membro, e como a sociedade contemporânea é caracterizada por passagens frequentes e muito significativas de status para status (Beker and Strauus, 1956, p.263), então a identidade mudará repetidamente através da vida de um indivíduo, mesmo que sua personalidade básica não mude. A questão é: como é que a mudança ocorre? Como é que as pessoas adquirem não somente conhecimento e habilidade, mas atitudes e valores? Por é que é que alguns aspectos mudam e outros não? Como é que a pessoa é modificada de modo que novos atributos não só situacionais, mas duradouros? Como são internalizados padrões de referência cognitivas e normativas pelos quais os indivíduos definem e interpretam a vida? (Gottlieb, 1960, p.5). Reinharz (1991) define a socialização como sendo intergeneralização da cultura transmitida.

mulheres, produzimos, socialmente, as condições materiais necessárias à nossa existência. O mundo humano é, então, produto e produtor do ser humano; é o indispensável meio cultural para a produção e sobrevivência da espécie humana e de seus indivíduos, da mesma forma que o ser humano, enquanto ser social, é indispensável para a produção desse meio cultural. Embora distintos no plano dos conceitos abstratos, mundo e homem não se excluem nem se negam, pois o humano não existe, sem a natureza, nem esta, sem ele (LARA, 1996).

O poema abaixo ajuda a ilustrar nossa reflexão:

Traduzir-se

Uma parte de mim é todo mundo:
outra parte é ninguém:
fundo sem fundo.
Uma parte de mim é multidão:
outra parte estranheza e solidão.
Uma parte de mim pesa, pondera:
outra parte delira.
Uma parte de mim almoça e janta:
outra parte se espanta.
Uma parte de mim é permanente: outra parte se sabe de repente.
Uma parte de mim é só vertigem: outra parte, linguagem.
Traduzir uma parte
na outra parte
- que é uma questão
de vida ou morte -
será arte?

Esse processo de perene tecissitura da própria vida, na contradição e ambiguidade do cotidiano, pode ser expresso por Gullar (2010b) no seu poema Traduzir-se. Sobre esse, Flores Jr. (2011) explicou que

a expressão toma a forma de um impasse interno à subjetividade lírica, dividida entre a vida cotidiana e os assuntos ordinários e a capacidade de se espantar com o aparentemente banal, de manter-se inquieto diante do mundo e dos outros e de fazer poesia a partir da tradução de “uma parte na outra parte.

A pergunta pelo ser humano caminha em plena era do conhecimento, de acelerados avanços tecnológicos, sem que uma resposta convença em definitivo que conseguimos desvendar o enigma do homem. O poeta medita sobre o mistério



humano. Debruça-se sobre o dualismo que lhe é imanente e parece sentir, pelo olhar atento ao fenômeno humano concretizados nas existências mundanas, que a grande missão será sempre a busca de uma possível síntese existencial: Por que uma parte de mim faz isto e outra faz aquilo; porque uma parte de mim quer assim e a outra quer assado; por que uma é capaz do encantamento e a outra do espanto. Mas, afinal, homens e mulheres, somos isto ou aquilo? É o poeta quem responde: “traduzir uma parte na outra parte, que é uma questão de vida ou morte. Será arte?” Será arte a construção do ser humano? Arte que indica que ele é isto e aquilo, sem exclusão. Arte que o faz saborear a vida em sua contraditória e ambígua existência e nela procurar construir-se incorporando e superando todos os seus condicionamentos, valores e limites porque todos eles são possibilidades que marcam sua natureza. Arte que sinaliza que o ser humano é um dado *a priori*, mas fruto de um ente tecido no contexto de seus tempos e espaços, portos e ancoragens, idas e vindas, vida e morte. Morte que brota da vida. Viver é processualidade. Lara (1996, p. 239) anuncia que

Vida e morte são pólos de um mesmo processo, definidores da existência, enquanto transcendência, abertura para o outro de nós, que nos afeta e nos conduz a um outro nós, sempre a constituir-se, ou constituindo-se em uma outra ordem de relações (sociedade).

Todas as considerações que até o momento realizamos têm o objetivo de firmar uma convicção na qual repousa nossa reflexão: a criança é plenamente este ser humano inacabado, definindo um jeito de ser e existir nos espaços concretos do mundo da vida. Não é uma miniatura de adulto, um projeto de homem, uma esperança futura. É um ser complexo, inteiro que vive na limitada e finita experiência de ser os acordes possíveis de sua existência.

Criança: um ser humano inconcluso e em movimento

Atuar na educação escolar interagindo na formação integral da pessoa desde sua infância representa um grande desafio, pois o olhar sobre a criança e sua valorização pela sociedade não ocorreu sempre do mesmo modo, mas sim de

acordo com o contexto histórico e as estruturas socioeconômicas em vigor. A concepção da infância é uma construção social na qual a criança, por muito tempo, não foi vista como um ser em desenvolvimento, com características e necessidades próprias. Colocar, hoje, a questão do significado social da infância, concebendo valor à criança como um ser social que é, e não somente como uma possibilidade, significa: considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas também é de valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo também com sua própria inserção nesse contexto. (KRAMER, 1999). Entretanto, quando percorremos a literatura concernente à temática parece impossível deixar de reconhecer que num período muito extenso de nossa história preponderou o pensamento agostiniano no qual a criança foi tida como imersa no pecado, na medida em que, não possuindo a linguagem (“infante”: o que não fala, portanto, aquele que não possui *logos*), mostrar-se-ia desprovida de *razão* (GHIRALDELLI JR, 2000). Neste segmento, Descartes pode percebê-la como privada de razão por estar presa à fantasia e à imaginação.

Outra perspectiva no olhar sobre a criança e a infância, conforme Ghiraldelli Jr. (1996), é a de Rousseau para quem a infância é a própria condição para a filosofia pela sua abertura ao acolhimento da verdade.

Etimologicamente, a palavra infância vem do latim, *infantia*, e refere-se ao indivíduo que ainda não é capaz de falar. Essa incapacidade, atribuída à primeira infância, estende-se até os sete anos, que representaria a idade da razão.

O horizonte conceitual que nos ancora na presente reflexão propõe a criança como um ser biopsicossocial no tempo espaço de sua história, portanto vulnerável a uma herança cultural que lhe é imposta pelo mundo adulto; sendo a infância uma construção social. Intentamos superar, assim, com as visões tradicionais e biologizantes de criança, que a reduzem a um ser em devir cujo destino é tornar-se adulto. Em nosso olhar não são as crianças “filhos do pecado” e nem “habitantes do paraíso”, são pessoas concretas, com possibilidade e potencialidades, vivendo processos inerentes à sua condição biopsicossocial. Concordamos com Frota (2007,



p.150) quando preconiza que “a infância deve ser compreendida como um modo particular de se pensar a criança, e não um estado universal, vivida por todos do mesmo modo”. Para essa autora “a infância que conhecemos hoje foi uma criação de um tempo histórico e de condições socioculturais determinadas, sendo um erro querer analisar todas as infâncias e todas as crianças com o mesmo referencial”. (FROTA, 2007, p. 151). Este é nosso pensamento. Cada sociedade, cada povo, cada pessoa, guarda suas peculiaridades e como tal precisam ser aceitos e compreendidos. Portanto, a realidade social e cultural da infância é profundamente complexa não cabendo um tratamento genérico. Na verdade, a infância, conforme destaca Larrosa (1999), é o que nos questiona no que somos e no que tentamos nela imprimir.

Quando afirmamos a inconclusão do ser humano definimos que as crianças não são sujeitos cristalizados e acabados. São produtos e produtores de um determinado contexto cultural inserido em um mundo em profundas e permanentes mutações. Para Jardim (2003, p.28), “a ideia do devir criança nos leva a pensar a subjetividade em territórios para além da visibilidade superficial que nos leva ao tempo cronológico, uniforme e linear”. Vasconcellos (2006, p. 09-10) corrobora com nosso pensamento quando afirma que

toda criança é criança no seio de uma cultura. Essa afirmativa traz para o centro da questão os processos de mediação cultural por meio dos quais as crianças internalizam a visão particular e os modos de ser/estar no mundo segundo o seu grupo social [...] Há uma natureza social específica, que é própria do aprendizado humano por meio da qual as crianças introduzem-se na dinâmica cultural de seu grupo. Esse processo, contudo, não é de simples assimilação. Ao contrário. É um processo de transformação. Nesse processo, as crianças estão implicadas não apenas como parte da sociedade dos adultos, mas são, elas mesmas, protagonistas.

Neste horizonte, podemos ecoar a reflexão de Cerisara (2001, p.170, quando indica que

Pensar em educação significa pensar, necessariamente, no homem e na sociedade, tanto do ponto de vista filosófico como político. [...] Pensar em uma educação para a infância significa rever os conceitos tão em voga no discurso pedagógico e que, em certo sentido, por dizerem e explicarem tudo, acabam destituídos de significado. Falar em educação para a liberdade e para a autonomia supõe aprofundar o sentido que damos a essa palavra, a

fim de que tomemos consciência do papel que estamos desempenhando como profissionais da educação.

A questão da educação das crianças “orienta-se com um trabalho que a concebe como construtora do próprio conhecimento, através da participação ativa, da possibilidade de descobertas, experimentação e criação” (GAGLIOTTO, 2009, p. 123). Lopes e Vasconcellos (2006) assinalam a existência de culturas infantis informando que “toda criança é criança em algum lugar.” Indicam que “o sentido de infância é atravessado pelas dimensões do espaço e do tempo que, ao se agregarem com o grupo social, produzem diferentes arranjos culturais e diferentes formas de ser criança, traços simbólicos carregados por toda vida.” (LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p. 110-111).

O caminho que temos percorrido nos possibilitou fazer a proposição do ser humano como um projeto em construção tecendo a sua vida no conflito e nas contradições de suas fundamentais relações ocorridas no cotidiano da vida. Com tal ancoragem acenamos para uma concepção da infância como uma construção social, uma condição da experiência humana, em contextos sociais e históricos em permanente mudança. Doravante, é nosso propósito, discutir o perguntar filosófico das crianças.



O perguntar filosófico das crianças

A poesia da cantora brasileira, Adriana Calcanhoto, serve de inspiração e mote para a temática a ser enfrentada.

Oito anos

Por que você é Flamengo
e meu pai Botafogo?
O que significa
"impávido colosso"?
Por que os ossos doem
enquanto a gente dorme?
Por que os dentes caem?
Por onde os filhos saem?
Por que os dedos murcham
quando estou no banho?
Por que as ruas enchem
quando está chovendo?
Quanto é mil trilhões
vezes infinito?
Quem é Jesus Cristo?
Onde estão meus primos?
Well, well, well, Gabriel...

Por que o fogo queima?
Por que a lua é branca?
Por que a Terra roda?
Por que deitar agora?
Por que as cobras matam?
Por que o vidro embaça?
Por que você se pinta?
Por que o tempo passa?
Por que que a gente espirra?
Por que as unhas crescem?
Por que o sangue corre?
Por que que a gente morre?
Do que é feita a nuvem?
Do que é feita a neve?
Como é que se escreve
Reveillòn?
Well, well, well, Gabriel...

Quantas perguntas. Nenhuma resposta? Possivelmente respostas. Perguntas não nascem ao acaso. São produzidas no mesmo processo de produção da vida. O chão da vida que construímos está prenhe delas, precisamente, porque as produzimos. Marx (1987) defende que o homem é um ser proveniente da natureza⁵ e não vive sem ela. É, portanto, limitado e finito como qualquer outro ser vivo. Duarte (1993, p. 66) nos explica que “os objetos naturais, isto é, a natureza exterior ao homem, não são para ele apenas algo externo ao seu ser, mas algo indispensável à sua objetivação, à produção de suas forças essenciais objetivas. Isso faz com que a natureza seja objeto do carecimento humano, isto é, necessidade do próprio ser do homem (subjetivo e objetivo)”. Todavia, as indagações não são reflexo de mero

⁵ Marx (1987, p. 206), em um trecho do terceiro Manuscrito de 1844, explicou claramente sua concepção do homem enquanto parte da natureza: “O homem é imediatamente ser natural. Como ser natural, e como ser natural vivo, está, em parte, dotado de forças naturais, de forças vitais, é um ser natural ativo; estas forças existem nele como disposição e capacidade, como instintos; em parte, como ser natural, corpóreo, sensível, objetivo, é um ser que padece, condicionado e limitado, tal qual o animal e a planta; isto é, os objetos de seus instintos existem exteriormente, como objetos independentes dele; entretanto, esses objetos são objetos de seu carecimento, objetos essenciais, imprescindíveis para a efetuação e confirmação de suas forças essenciais”.

esforço de diletantismo intelectual. Não brotam, ao acaso, do chão da Ciência. Como esta, eles são produzidos, dialeticamente, no processo de leitura/interpretação/reação aos fenômenos emergentes da relação homem/mundo. Assim, *a priori*, não carecem de unanimidade universal, pois, em alguma medida, expressam uma versão particular de lidarmos com a realidade. Estão sendo hoje, porém, grávidos do devir de sua historicidade. Entretanto, elas, que se fundam na realidade, são fundantes de novas realidades produzidas.

O que são perguntas filosóficas? Lorieri (2002, p. 38) responde que

Questões filosóficas que são aquelas que todos os seres humanos se fazem e de cujas respostas se servem para orientar sua forma de ser gente, sua forma de agir, sua forma de pensar, sua forma de valorar, sua forma de organizar a vida social. Dizem respeito: à realidade em geral, ao seu ser, a seu possível sentido (ontologia); ao ser humano e ao sentido de sua existência, (antropologia filosófica); ao agir humano, ao justo, ao bom, ao certo (ética); ao pensar e produzir conhecimentos (teoria do conhecimento); ao fato de os seres humanos viverem em sociedade, ao poder e à liberdade (campo da filosofia social e política); ao belo, à beleza, à sua busca e produção-representação pelos homens (campo da estética); ao nosso processo de argumentação-raciocínio (lógica); e 76 tantas outras questões como as referentes à linguagem, à história, à educação.

Talvez coubesse aqui uma digressão sobre a especificidade do filosofar. Entretanto, vamos nos furtar a essa tarefa pois, a nosso ver, queremos determo-nos naquilo que constitui a própria condição da filosofia: a possibilidade de formular perguntas. Para efeito de uma concepção coerente a este estrito contexto de nosso trabalho, assumimos, de logo, a perspectiva de Foucault quando diz que

A filosofia é o movimento pelo qual nos libertamos - com esforços, hesitações, sonhos e ilusões - daquilo que passa por verdadeiro, a fim de buscar outras regras do jogo. A filosofia é o deslocamento e a transformação das molduras de pensamento, a modificação dos valores estabelecidos, e todo o trabalho que se faz para pensar diversamente, para fazer diversamente, para tornar-se diferente do que se é. (FOUCAULT, 1994, p. 143)

Poderíamos, ainda, indagar, o que seria uma pergunta propriamente filosófica. Em outras palavras, toda pergunta é filosófica? Mesmo aquelas - como parece ser o caso das crianças - que se prendem de maneira quase mecânica aos fenômenos que emergem na experiência cotidiana? Assinalamos a definição de Foucault porque entendemos que o movimento que nos faz homens e mulheres, a



lida para instituir-se como um outro, outro do outro e, antes, outro de si, passa pelo mesmo espanto e curiosidade preconizados no mundo grego. Assim, fugimos de qualificar se uma pergunta é isto ou aquilo no sentido estrito das ciências formais e contentamo-nos na possibilidade de inferir que tal curiosidade, albergada no mundo da vida e perpassada pela admiração e o espanto diante dos fenômenos do cotidiano, parece ser a genes da atitude filosófica. Assim, é possível que se admita fazer a experiência do filosofar com as crianças no sentido de estimular a reflexão, promover situações onde o pensamento acionado pela própria curiosidade delas detém-se sobre problemáticas do seu cotidiano favorecendo, dessa maneira, o desenvolvimento do seu raciocínio lógico e crítico mediado pela investigação daquilo que lhe instiga a curiosidade. Dessa maneira, a Filosofia poderá ser concebida como uma via para a afirmação da própria infância.

É provável que quando uma criança indaga como veio ao mundo não esteja a buscar uma aula de genética, uma explanação sobre sexualidade humana, um ensaio de filosofia. Pode contentar-se com uma resposta simples, direta. Mas a cada resposta emerge um novo perguntar. Inquirição esta que vai se complexificando com a vida. Este parece ser um desafio para a educação. Postman (1999, p. 155). nos diz que, “os educadores ficaram confusos a respeito do que devem fazer com as crianças na escola”.

Pensar as possibilidades de trabalhar as filosofias com as crianças implica, como disse Larrosa (1999, p. 195), em concebê-las a partir do “que ela nos diz no próprio acontecimento de sua aparição entre nós, como algo novo”. Assim, podemos imaginar a criança como o elemento fundamental para que a escola reveja suas práticas cristalizadas, seu conceitos distante da realidade das pessoas, seu isolamento da vida. Pinto e Sarmiento (1997, p. 25) salientam:

O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças.

Uma escola que se depare de maneira propositiva com as indagações construídas pelas crianças em suas diferentes relações com seu cotidiano escolar, bem como com os componentes cognitivos que constituem o trabalho educacional

poderá experimentar novas formas de relacionamento com a construção da aprendizagem do estudante e a organização do trabalho pedagógico do professor. Em tal contexto, o exercício da filosofia ancorado no filosofar a partir e desde o perguntar das crianças poderá suscitar experiências importantes para o desenvolvimento do raciocínio e o amadurecimento da capacidade de tecitura de uma reflexão autônoma.

Uma conclusão

A relação entre criança e filosofia parece clara quando assumimos que ambas são movidas pela curiosidade que os conduz ao perguntar. A filosofia nasce da ousadia livre e – por vezes – irreverente de inquirir os fenômenos que chamamos mundo. As crianças produzem conhecimentos sobre o mundo indagando sobre o que está ao seu entorno. Uma educação fundada mais na pergunta do que em respostas fixadas e (pré) estabelecidas (KRUGER, 2011). O foco não será a formação de filósofos profissionais, porém, favorecer um ambiente de experiências do filosofar que contribua para as pessoas analisarem criticamente o que chega até elas, e possam elaborar seus argumentos, tecerem seus conceitos e fundamentarem suas atitudes particulares. Todo esse processo num ambiente intencionalmente movido pelo diálogo. Kohan (2008, p. 31-32) explica que

A prática filosófica, entendida como um diálogo coletivo infinito sobre a dimensão contestável da existência humana, requer não apenas o desejo de saber (a *philosophía*) por parte dos co-investigadores e o seu questionamento sem limites de todo saber adquirido, mas também a disposição em buscar caminhos de pensamento onde a própria comunidade, e não apenas os indivíduos, seja doadora de sentido a esse caminho.

Não se trata de um diálogo como troca de informações, mas um diálogo como fenômeno humano, onde a palavra ganha força na ação e reflexão. Para Freire (1967, p. 90), a existência, porque humana,

não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo *pronunciar*.



Bakhtin (1997) compreende o diálogo como uma necessidade humana. Dialogando nós nos constituímos pela relação/confronto com o outro. Dessa relação/confronto, poderemos construir consensos, situações harmoniosas e/ou criativas/originais, como também dominar/ocultar. Mas vale ressaltar que um encontro dialógico não aponta apenas em direção das consonâncias, mas também das multissonâncias e dissonâncias. “Delas pode resultar tanto a convergência, o acordo, a adesão, o mútuo complemento, a fusão, quanto a divergência, o desacordo, o embate, o questionamento, a recusa.” (FARACO, 2006, p. 66).

O diálogo como fenômeno humano está constituído por uma essência que o caracteriza como tal: a palavra. Fonte inesgotável de comunicação e interação, inseparável de outras formas de comunicação. Dialogar é escutar, fundamentalmente, as opções e urgências do educando. Assim, o diálogo é o encontro do ser humano na busca do ser mais, por isso ele não pode fazer-se de forma vazia, fatidiosa, burocrática, sem esperança nas atitudes que dele podem nascer.

Neste horizonte quando assumimos como foco desta nossa reflexão problematizar as perguntas filosóficas das crianças fomos movidos pela convicção de que estas são primordiais nos processos educacionais e no filosofar. Neste horizonte afirmamos que quando os professores organizam seu trabalho pedagógico desde a premissa de que crianças são seres por inteiros desvendando e construindo um mundo seu, as legitimam como sujeitos de seu próprio aprendizado, como pessoas por inteiro num processo de permanente construção.

Enviado em: 23/10/2013
Aprovado em: 26/12/2013

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. Tradução Maria Ermantina Galvão Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997
- CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.
- DUARTE, Newton. *A individualidade para-Si*. Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.
- FOUCAULT, M. *Archivo Foucault* (Vol. 3: Estetica dell'esistenza - A cura di Alessandro Pandofi). Milano: Feltrinelli, 1994.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FLORES JR, Wilson José. Dilemas da Maturidade, criação e repetição em “Em Alguma Parte Alguma”, de Ferreira Gullar. Anais do SILEL. Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU, 2011. Disponível em <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2011/555.pdf>, Consultado em 20 de maio de 2013.
- FROTA, Ana Maria M. Coelho. Diferentes concepções de infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, UERJ, RJ, v. 7, n. 1, p. 147-160, abr. 2007.
- FULLAT, Octavi. *Filosofias da Educação*. Tradução de Roque Zimmermann. Petrópolis. Vozes, 1994.
- GAGLIOTTO, Gisele Monteiro. A educação sexual na escola e a pedagogia da infância: Matrizes institucionais, disposições culturais, potencialidades e perspectivas emancipatórias. Tese de Doutorado defendida na UNICAMP. Campinas/SP, 2009.
- GHIRALDELLI JR., P. *O que é preciso saber em Filosofia da Educação e Teorias Educacionais*. Rio de Janeiro: DPA, 2000.
- _____ (org.) *Infância, Escola e Modernidade*. São Paulo e Curitiba: Cortez e Editora da UFPr, 1996.
- GULLAR, Ferreira. *Toda poesia*. 19.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2010.
- JARDIM, C. *Brincar - um campo de subjetivação na infância*. São Paulo, Annablume; Fortaleza: Secult, 2003.
- KOHAN, Walter Omar. *Filosofia para crianças*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- _____. *Filósofa, la paradoja de aprender y enseñar*. Buenos Aires: Libros Del Zorzal, 2008.
- KRAMER, Sônia. *Infância e Educação Infantil: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie*. Campinas/SP. Papirus, 1999.
- JASPERS, Karl. *Introdução ao Pensamento Filosófico*. Tradução de Leônidas Hegenberg e Octanny Silveira da Mota. São Paulo. Cultrix, 1965.
- LARA, Tiago Adão. *A escola que não tive - o professor que não fui: temas de filosofia da educação*. São Paulo. Cortez, 1996.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 2. ed. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- LORIERI, M. A. *Filosofia: fundamentos e métodos*. Filosofia no Ensino Fundamental. São Paulo: Cortez, 2002
- LOPES, Jader Janer Moreira e VASCONCELLOS, Tânia de. *Geografia da Infância: Territorialidades Infantis*. Currículo sem Fronteiras, v. 6, n. 1, jan./jun. 2006. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/lop_vasc.pdf. Consultado em 4 de maio de 2013.



- MARCONDES/FRANCO, Danilo/Irley. *A Filosofia: o que é? Para que serve?* Rio de Janeiro: Zahar. ED PUC/Rio. 2011.
- MARX, K. *Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos*. 4ª edição. Seleção de textos de José A. Giannotti. Traduzido por José C. Bruni, José A. Giannotti e Edgard Malagodi. Coleção os pensadores. São Paulo: Novo cultural, 1987.
- NARANJO, Javier. Casa das estrelas: o universo contado pelas crianças. Disponível em www.catracaivre.com.br Consultado em 24 de maio de 2013, às 06:45h.
- PINTO, M.; SARMENTO, M.J. (Coord.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.
- POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.
- REINHARZ, Shulaninet. The integration of person: problem and method. In *Becoming a Social Scientist*. New Brunswick: Transaction Publishers, 1991.
- RICOEUR, P. *História e Verdade*. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 1968.
- VASCONCELLOS, Tânia de. Criança do lugar e lugar de criança. In: reunião anual da Anped, 29. Caxambu, 2006. Disponível em www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2482--Int.pdf. Consultado em 4 de maio de 2013.