

PARA FILOSOFAR COM CRIANÇAS...

Sérgio A. Sardi*

SÍNTESE - Este texto visa contribuir ao debate sobre as condições para filosofar com crianças. Sugere que o aprendizado da relação é possível a partir do resgate da nossa história pessoal e do exercício da *admiração*, o que se efetiva na relação com crianças. Tal aprendizado, configurando já uma postura filosófica, possibilita a reconstrução do dizer e do pensar, da relação entre o dizer e o pensar, do comunicar. Há uma perspectiva ética, à base do filosofar *com* crianças, a qual relaciona a nossa história pessoal com a História.

PALAVRAS-CHAVE - Ética, História, *admiração*.

ABSTRACT - This text aims to contribute toward the discussion about the conditions to philosophize with children. It suggests that the learning of the relationship is possible from recovering our personal history and practising *wonder*. This happens *throughout* relationship with children, not before. Such learning, which in itself constitutes a philosophical position, makes it possible a reconstruction of the saying and thinking, of its relationship, and of the communicating. Philosophizing *with* children has in its base an ethical perspective that relates our personal history with the History.

KEY WORDS - Ethics, History, *wonder*.

A História da Humanidade poderia ser também considerada sob o prisma do processo, sempre de novo reposto, do relacionamento entre gerações.¹ E se um olhar sobre esta História nos revelar, nas guerras, nas inúmeras injustiças sociais ou na crescente devastação ecológica de nosso planeta um profundo ato de desamor para com as gerações futuras, não pretendamos desviar o olhar, julgando ser isto imutável ou pertencente a um mundo em si irreal, obscurecido por um outro, este sim, transcendente e real. Ao contrário, concentremos nossa visão no mundo e na História e a aprofundemos em direção a uma realidade superior, a qual nos move por nos comover com a vida: na maravilhosa e misteriosa vida da natureza, no cotidiano que se gesta nos interstícios da História, em nós mesmos e em nossas relações poderemos reaprender o amor que nos faz ser, efetivamente, humanos.² De uma perspectiva da História, da criticidade de um olhar que contempla e busca um horizonte onde o profundo respeito pelas gerações futuras nos informa

* Doutorando em Filosofia pela Unicamp/SP e professor do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da PUCRS.

¹ Compare GASSET, José Ortega y. *Que é Filosofia?* Madrid: Ed. Paisagem, 1982, cap. 2.

² Sobre a emoção fundamental do amor na gênese da espécie humana vide MATURANA, H. *El Sentido de lo Humano*. Santiago (Chile): Dolmen, 1997 e *Emociones y Lenguaje en Educacion y Política*. Santiago: Dolmen, 1997.

sobre o sentido do humano, poderemos então refletir sobre nossas relações com as crianças. Refletir sobre o nosso modo de pensar e realizar tais relações, para nos situarmos à altura de podermos filosofar com elas. Parece, pois, ser necessário redescobrir algo em nós mesmos, para filosofar com crianças...

Estabelecida a perspectiva histórica e, sobretudo, ética de um aprendizado fundado em uma autodescoberta e autotransformação, deveríamos então estimular a nossa própria disposição para nos relacionarmos criativamente com crianças. Tal estímulo, tal disposição não se produzem no vazio, isto é, *antes*, mas *na* relação, configurando uma dinâmica intersubjetiva aberta ao reconhecimento, na criança, de um outro integral e plenamente capaz de ensinar e aprender, e a dinâmica de um permanente trabalho interior.

Pretendo, num primeiro plano, contribuir a um debate mais amplo sobre a possibilidade e o sentido de filosofarmos *com* crianças, pela tematização de uma experiência e aprendizado, por parte do adulto, que possam contribuir no desenvolvimento de uma relação empática com estas. Não se trata de um exercício preliminar, preparatório, mas de um aprendizado contínuo, processado no decurso da relação com as crianças: uma permanente reflexão sobre a *história pessoal* e exercício da *admiração*³. Num segundo plano, tematizarei sucintamente a relação entre a *admiração* e a utilização da *linguagem* na prática pedagógica.

A reflexão sobre a história pessoal e o exercício da admiração constituem dois processos complementares e fundamentais no que se refere ao estabelecimento de diretrizes éticas e metodológicas ao filosofar com crianças, onde os recursos pedagógicos se articulam à base de um permanente aprendizado do próprio sentido da relação. Isto significa que a principal fonte de aprendizado sobre as crianças, ou melhor, sobre a nossa relação com as crianças, são elas mesmas, no tempo e disposição de nosso convívio.

Entre nós, adultos, cumpre trocar impressões e experiências, elaborar hipóteses e teorias, as quais devem servir, sobretudo, para aprendermos a aprender na relação com as crianças, sem que regras ou técnicas tornem rígidos os nossos procedimentos. Há um aprendizado anterior e mais fundamental que qualquer técnica ou concepção metodológica, o *aprendizado da relação*.

Vou propor uma reflexão sobre uma das múltiplas dimensões deste aprendizado, o que implica transcender o âmbito exclusivamente lógico das palavras, pelo exercício da *admiração com respeito à história pessoal* de cada um que se propõe a filosofar com crianças.

Refletir o tempo vivo, falar da história pessoal, pensar a distensão temporal do eu, indica uma esfera nuclear da relação entre adultos e crianças, ao suscitar a experiência de um *contato* com o próprio *crescimento*.⁴

³ Com relação à *admiração*, enquanto postura originante do filosofar (cf. Platão, *Teeteto*, 155d; e Aristóteles, *Metafísica*, A, 2, 17-19): SARDI, S. Da dialética do admirar e do perguntar. In: *Veritas*, Porto Alegre, v. 42, n.4, dez 1997.

⁴ O sentido deste trecho pode ser enriquecido com o que julgamos ser uma interpretação possível à significação da *intuição da duração*, em Henry Bergson: uma relação imediata do eu com o seu contínuo *acumular* e *crescer* (estes são termos do próprio Bergson, no cap. 1 da *Evolução Criadora*).

E, se nos dispusermos a interromper a leitura deste texto para, por alguns momentos, vivenciarmos a memória da história única e irrepitível de nossas vidas, de nosso crescimento, deveremos correr o risco de nos deparar com emoções e modos de conhecer... que nos situam no silêncio. Trata-se de nos dispormos a correr o risco de uma reflexão a qual, evidentemente, ultrapassa os limites de nossa expressão, o que nos conduz a buscar ampliar as possibilidades da mesma. Estaremos, com isto, desde já, filosofando, ao recriar a conexão entre o pensamento e a palavra, o que não esgota a própria experiência, muito mais a completa.

É pelo mesmo desejo de conhecer que nos move para além das palavras que deveremos correr o risco de retornar a elas, para recriar o dizer e o pensar, a relação entre o dizer e o pensar, nossa comunicação. Há, pois, um compromisso fundamentalmente ético na origem da Filosofia, em nossa disposição de conhecer e comunicar.

Atentemos, pois, à nossa comunicação, que nos situa, inevitavelmente, no âmbito das palavras, para podemos então perceber que ela se produz, entre nós, enquanto percorremos simultaneamente o espaço de nossos pensamentos individuais.⁵ E, ao fazer isto, nos deparamos com algo mais que palavras, uma dimensão do processo comunicativo não redutível ao universo lingüístico-conceitual ou simbólico. O comunicar, este nosso estar nas palavras, não é algo, pois, exclusivamente objetivo ou plenamente objetivável.⁶ A significação das palavras parece constantemente percorrer este espaço de silêncio, do qual talvez tenhamos podido participar ao revisitarmos criativamente a nossa história pessoal. Com isso quero indicar, apenas indicar, um modo particular de experiência, uma *vivência*,⁷ no contexto da conformação da significação, seja de uma palavra ou de uma questão.

O contato com o próprio crescimento, a vivência de nossa história pessoal, produz-se como um modo sintético de conhecimento,⁸ como modo de conhecer que nos situa *simultaneamente* além das palavras, a partir de onde é possível o exercício de uma nova disposição do olhar: a *admiração*.

Mais um modo possível de conceber a Filosofia articula-se nesta conexão entre *vivência*, *admiração* e *linguagem*.

⁵ Não há como conceber, unilateralmente, a dimensão intersubjetiva ou a dimensão subjetiva no processo comunicativo. Sobre tal questão, observe meu estudo anterior, intitulado *Diálogo e dialética em Platão* (Porto Alegre: Edipucrs, 1995). Neste contexto, a relação platônica entre o “diálogo interior” e o “diálogo com o outro” possibilita interpretar o diálogo, em Platão, como *inter-relação entre subjetividade e intersubjetividade*.

⁶ Assim, o comunicar não é de todo analiticamente compreensível, embora possamos exercer um discurso coerente a respeito das estruturas lógicas das proposições. A dimensão sintética do ato comunicativo, a qual deve *envolver os próprios participantes do diálogo*, situa-se além dos limites da analítica. A dimensão simbólica, segundo Maturana, é expressão segunda de nossa comunicação.

⁷ Designo por *vivência* um conhecimento produzido em um contexto que transcende o universo lingüístico-conceitual ou simbólico; um conhecimento no qual uma emoção característica representa uma dimensão fundamental; um conhecimento que é envolvimento sempre renovado com relação à integralidade do próprio ser, como ser vivo, situado no mundo; um modo sintético de conhecimento.

⁸ Por um lado, o conhecimento de uma unidade que sobrepassa a mera justaposição de suas partes constituintes; por outro, um conhecimento onde o próprio sujeito deve estar integralmente incluído, sendo, simultaneamente, conhecimento do conhecimento.

Trata-se do *modo de realização* da reflexão sobre uma história pessoal e do sentido de falarmos em uma história pessoal: uma reflexão a partir de uma memória que se efetiva como envolvimento, um envolvimento no horizonte de um tempo só recuperável na medida mesma em que nos faz ser outros, e nos desloca.

Mais ainda, trata-se da relação dialético-dialógica entre a História e as histórias individuais, a partir de onde se produz a tecitura, a *vida do contínuo movimento de conformação da significação*.

Ir além e retornar às palavras, recriar o pensar e o dizer, a relação entre o dizer e o pensar, implica podermos reconhecer, no contexto de uma história particular, *camadas de significação às próprias palavras*, as quais, no seu desdobramento, expressam criativamente, a cada momento, o sentido desta história. Talvez a unidade mesma de nossa história só se processe à base de uma retrospectiva que implique uma perspectiva sempre de novo reposta; isto porque devem ser inseparáveis a autocriação e a autopercepção.

Ao falarmos num contato com o próprio crescimento, ao utilizarmos as metáforas do *contato* e do *crescimento*, fizemos referência a um certo tipo de experiência, onde há a perspectiva de um interesse que é contínua pretensão de envolvimento com relação à integralidade do próprio ser, como ser vivo situado no mundo; fizemos referência, pois, a uma pretensão de unidade do eu. Ao falar deste contato, estabelecemos ainda uma delimitação negativa da sua significação: isso se devia à impossibilidade de uma recuperação plenamente objetiva desta história, no sentido em que supomos nos apropriar do conhecimento exclusivamente com base em conceitos.

Mas isto supõe o risco de uma entrega pela aparente perda do domínio exclusivamente racional, sinalizando um *ser-outro* de nossa condição. Interesse, vivência, admiração e co-moção,⁹ o domínio do inesperado, a partir de onde principia o contato. E, na confluência entre ética e conhecimento, na profunda unidade do interesse por si, pelo outro e pelo mundo, efetivar o movimento que une amor e sabedoria.

O sentido das palavras, remetendo continuamente para além das próprias palavras, retorna como ampliação do sentido das mesmas, operando-se *uma reconstrução onde a des-construção não é plena negatividade, mas o ser-outro de um ver, de um sentir, de um pensar que se ergue nas camadas superpostas do tempo de nossas vidas, só compreensível na perspectiva de uma unidade abrangente*.

Um pensar que configura um compromisso ético entre a nossa história e a História. Um pensar que revela o transfundo primordial de significação na síntese entre vida e conhecimento. Um pensar que é, simultaneamente, envolvimento e alteridade, onde o pensar produz o pensar por amor: mais um modo de compreender a Filosofia.

Observemos esta condição de nosso crescimento, que continuamente nos situa em suspensão com relação à nossa própria história, a partir da relação entre as dimensões do *envolvimento* e da *alteridade*.

⁹ Co-moção: o que, ao indicar o *ser-outro de si mesmo*, transforma, co-move, move-junto-com tal disposição.

Já dissemos que há muitos modos de ver, de ouvir, de sentir [...] de pensar. E, mesmo assim, sempre de novo nos surpreendemos quando nosso modo de ver, de sentir as coisas e o mundo, revela seus limites a partir de uma perspectiva outra do sentir ou do olhar; estranhamos, continuamente estranhamos o nosso próprio pensar, ao ultrapassarmos o modo habitual, configurado como repetição de processos cognitivos que se estendem por um período ou por toda a vida. Somos continuamente outros, *incognoscíveis a partir da condição anterior*. E, simultaneamente, *estranhos a nós mesmos, na trajetória aparentemente perdida de nosso crescimento*. Neste instante, neste período de vida, parecemos a nós mesmos *suspensos com relação ao tempo de nossas vidas*.¹⁰

Como, pois, compreender a unidade de nosso ser, no tempo? Mera pretensão de unidade? Como conciliar a percepção da unidade do eu com a da metamorfose cotidiana, alquimia e sacralidade da vida no mistério do tempo inscrito na corporeidade? Até que ponto e em que sentido é possível efetivar este contato com o *nosso crescimento*?

Talvez a condição primeira seja a de nos percebermos, neste momento, neste período, por toda a vida em *crescimento*, e nos relacionarmos *criativamente* com ele. Exercitar a conexão entre crescimento e criação.

Vivemos, no entanto, num mundo onde a percepção de nosso estado adulto aparece, à grande maioria, como o término de um processo de crescimento. O estado adulto configura o mundo, ao menos potencial, da *razão*. Neste sentido, no sentido de uma retomada autocriativa de nosso crescimento, podemos exercitar o contato, o envolvimento, a admiração com uma perspectiva aparentemente perdida de nossa visão de mundo, na relação com este eu-criança interior, como na relação com o outro, também criança. Talvez, então, possa nos ficar claro que em uma relação empática a possibilidade de “perceber o outro como se fosse eu” só seja possível se pudermos também perceber o eu por um outro olhar, um outro pensar.

Tratamos da instauração de *uma perspectiva da relação com crianças que favoreça as possibilidades de aprendizado com a própria relação*; da necessidade de aprendermos o sentido de tal perspectiva a partir de um exercício de admiração, situando-nos, desde já, no contexto da postura originante do filosofar. A Filosofia será, pois, também compreendida como o processo de contínua instauração de nossa unidade, no tempo; assim como o processo de contínua ruptura com esta

¹⁰ N^o A *República*, VII, Platão expressa a condição do conhecimento humano no interior de um processo no qual a cosmovisão atual, isto é, a visão sintética do mundo, está em *suspensão* com relação às histórias individuais. A alegoria expressa, entre outras, a possibilidade de superação de tal *suspensão* em função de uma unidade cada vez mais abrangente das almas (*psychai*) nos tempos de suas vidas. Vejamos: a “visão de mundo” dos prisioneiros é diretamente relativa às suas experiências: enquanto observam as sombras, não podem sequer supor uma outra realidade superior; após saírem da caverna e contemplarem diretamente a luz do sol, deverão reaprender a condição anterior de seu conhecimento – e de seu próprio ser –, com o retorno à caverna. A alegoria da caverna, no contexto desta interpretação, tematiza o problema da unidade do indivíduo, no tempo. Tal questão será, em Platão, tratada, por um lado, com referência a uma unidade que transcende a própria vida – de onde se justifica a discussão acerca da imortalidade da alma, da doutrina da reminiscência e do inatismo; por outro, de uma perspectiva ética. Devemos considerar, no entanto, que ambas as perspectivas se complementam, no contexto do platonismo.

unidade, o que nos faz ser outros. A Filosofia, compreendida deste modo, diz respeito diretamente ao nosso *crescimento*, à dialética da *unidade* e *alteridade* de nosso ser que aponta para uma *suspensão* no tempo de nossas vidas, continuamente superada na reinstauração do tempo aparentemente perdido de nosso eu-criança pela cotidiana *percepção de nosso crescimento criativo*.

A Filosofia, compreendida também neste sentido, diz respeito ao aprofundamento da *empatia* em direção ao horizonte vertiginoso do amor. Julgo que somente em situações doentias – e isso pode fazer referência ao indivíduo ou à sociedade – possa haver uma relação com o outro absolutamente desprovida de empatia. A empatia, no entanto, enquanto configure uma dimensão fundamental da dinâmica da relação, consiste também num processo em permanente ressignificação, o que transita inevitavelmente por seu exercício cotidiano. Devemos considerar, ainda, a conexão entre *empatia* é a possibilidade de *admiração* pelo outro e, simultaneamente, por si mesmo; pois, como já dissemos anteriormente, ela não se refere apenas a uma relação com o outro, mas a uma forma de amor-próprio, do qual participa uma percepção do ser-outro de si mesmo.

A Filosofia pode ser, assim, também compreendida como a unidade entre o constante aprendizado da relação consigo mesmo e o aprendizado da relação com o outro. E a Filosofia com Crianças, compreendida também como um novo modo de relação com a própria racionalidade.

Ser criança talvez expresse, sobretudo, um modo de relação com a racionalidade ou de articulação da racionalidade capaz de reconhecer o amor como trans-fundo de significação da Vida. Mas como nos elevar a compreender o ser *criança* numa cultura onde o modo habitual de pensar une indissolivelmente *razão e verdade*?¹¹

Antes de compreendermos e criarmos técnicas, metodologias e procedimentos pedagógicos em função de nossa relação com as crianças, deveremos exercitar as condições do estabelecimento da própria relação. Trata-se de um exercício ético e filosófico. Trata-se de compreender o ensinar e o aprender na história de uma relação.

O ensinar e o aprender são dois aspectos, em si unilaterais, mas é possível vislumbrar uma síntese, no tempo desta história, situando-se, toda ela, na unidade de uma disposição ética para com o mundo na qual devo estar, devemos estar inteiramente envolvidos. Há uma síntese, relativa à esfera do encontro, da partilha, da convivência, sendo simultaneamente descoberta, criação e revelação do inesperado enquanto nosso pensar distende, acumula e cresce¹². Impossível, no entanto, expressar com exatidão a ressonância quase musical de uma vida em comum. Importa vivê-la, e amar para compreender.

¹¹ Compare, acerca da relação entre verdade e razão: Maturana, Humberto. *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Dolmen, 1997 e *La realidad: Objetiva o construida*. V. I e II. Barcelona: Anthropos, Univ. Iberoamericana, IRESO, 1995.

¹² Henry BERGSON, em *L'évolution Créatrice*, expõe sua concepção ontológica do tempo, simultaneamente da vida, como continuidade e autocriatividade.