

## **Tempo(s) e alteridade: a escuta nas aulas de Filosofia com crianças<sup>1</sup>** Time and the other: listening in philosophical practice with children

*Paula Ramos de OLIVEIRA<sup>2</sup>*

**RESUMO:** As crianças percebem as aulas de Filosofia como um espaço e um tempo em que podem falar o que pensam, e gostam bastante disso. Que as aulas de Filosofia com crianças abrem espaço para a fala e o pensamento, isso é fato. Porém, existe uma distância entre falar e ser escutado. Qual é o tipo de escuta que é interessante se processar, em uma aula como essa? Essa escuta pressupõe um verdadeiro encontro com o outro, e tal acontecimento implica também e essencialmente um interesse pelo pensamento desse outro. Tais questões nos levam a problematizar nosso conceito de infância. Retomando discussões empreendidas por Walter Omar Kohan, acerca da infância e da temporalidade, procuramos relacionar as questões aqui apontadas e seus sentidos nas aulas de Filosofia com crianças, tendo como norte as possibilidades emancipatórias para a criança e para o professor.

**PALAVRAS-CHAVE:** Filosofia com crianças. Infância. Tempo. Educação. Emancipação.

- Você parece tão sozinho aí, pai...

- Não. Estou pensando.<sup>3</sup>

### **O DESEJO DE FALAR E A VONTADE DE PENSAR NAS AULAS DE FILOSOFIA**

Entre jovens e adultos que estão no Ensino Médio ou no Ensino Superior, e que não escolheram fazer Filosofia, é bastante comum – pelo menos no início do contato que fazem com essa disciplina – uma associação da Filosofia com um pensar diferenciado, exaustivo, que não se esgota. Junto com essa visão, muitas vezes, surge a sensação de que esta será uma atividade que trará sofrimento, demandando um grande esforço e quase nenhum prazer.

<sup>1</sup> A primeira versão deste texto encontra-se publicada nos Anais do I Congresso Internacional de Filosofia da Educação de Países e Comunidades de Língua Portuguesa. São Paulo: Uninove, 2009. p. 1-13. Nessa atual versão, realizamos uma revisão do texto e apresentamos algumas pequenas modificações.

<sup>2</sup> Professora da Universidade Estadual Paulista – Araraquara – Faculdade de Ciências e Letras – Departamento de Ciências da Educação.

<sup>3</sup> Dedico este artigo ao meu pai, que sempre teve um pensar profundo, surpreendente, sensível e amigo, assegurando-me o privilégio de partilhar comigo seus “pensamentos não-assegurados”.

Não é de se estranhar, pois, via de regra, esses alunos não foram estimulados nem a falar e nem a pensar nessa instituição chamada escola, ao longo da vida escolar. Soma-se a isso o medo da Filosofia, que exige um pensar profundo – medo que, por conseguinte, se reflete no modo de cada um se expressar sobre ela.

Entre as crianças, a Filosofia chega diferente: elas percebem que essas aulas configuram-se como um espaço e um tempo em que podem falar o que pensam, e gostam bastante disso. Podem também não terem escolhido ter aulas de Filosofia, mas se abrem a essa novidade com olhos de quem pode realmente estar diante de algo novo para elas.

Recentemente, coordenando um “Suco filosófico”<sup>4</sup>, discutíamos sobre questões filosóficas e questões não-filosóficas, se existia essa diferença e qual seria ela. Uma das crianças disse que para responder às questões filosóficas poderíamos levar milhares de anos, enquanto as outras poderiam ser respondidas rapidamente. Um dos exemplos que estávamos pensando era a diferença entre uma pergunta, tal como “Que horas são?” e outra, como “O que é o tempo?” – e, inclusive, grande parte da discussão desse dia focalizou a segunda questão. As crianças citaram o tempo longo da escola e comentaram que aquilo que é ruim deixa o tempo mais demorado e o que o tempo passa rápido, quando estamos diante do que é bom. Por outro lado, afirmaram que o pensamento pode se demorar em uma pergunta, mas não associaram essa atividade a algo ruim.

Essa situação nos dá o que pensar.

Gostaríamos, assim, de pensar a partir de duas experiências que surgiram na prática filosófica com crianças, compreendendo que elas podem nos servir de pistas para compreender questões que se situam na interface da Filosofia, da educação e da infância.

#### ENTRE FALAR E ESCUTAR

Que as aulas de Filosofia com crianças abrem espaço para a fala e o pensamento, isso é fato. Porém, existe uma distância entre falar e ser escutado. Qual é o tipo de escuta que é interessante se processar em uma aula como essa?

Essa escuta pressupõe um verdadeiro encontro com o outro, e tal acontecimento implica também e essencialmente um interesse pelo pensamento desse outro, pois, do contrário, as relações entre adulto e crianças nessas aulas podem vir a apagar o pensamento dessas últimas, como desenvolveremos ao longo deste texto. Todavia, não é só: o pensar é uma atividade humana, mas não é qualquer pensar que nos transforma, que nos faz sair do lugar em que estamos.

---

<sup>4</sup> Espécie de “Café filosófico” para crianças, que acontece no âmbito de um projeto de extensão universitária sob a minha coordenação.

Em uma das conferências radiofônicas de Theodor W. Adorno (2000, p. 171), esse filósofo, dialogando com Becker, enfatiza:

Se me é permitido dizer algo bastante pessoal, tenho tido a experiência de que o efeito das minhas próprias produções, quando existe, na verdade não se relaciona de modo decisivo com talento individual, inteligência ou categorias semelhantes, mas que, devido a uma série de acasos felizes de que não me vanglorio e para que não contribuí em nada, não fui submetido em minha formação aos mecanismos de controle da ciência no modo usual. Portanto, continuo arriscando ter pensamentos não-assegurados, via de regra cedo banidos dos hábitos da maioria das pessoas por esse mecanismo poderosíssimo chamado universidade [...] Assim, a própria ciência revela-se em suas diversas áreas tão castrada e estéril, em decorrência destes mecanismos de controle, que até para continuar existindo acaba necessitando do que ela mesma despreza.

Considero essa espécie de depoimento uma das passagens mais bonitas e importantes de Adorno. De fato, esses mecanismos de controle aparecem das mais diversas formas e em vários campos temáticos. Porém, a percepção desses mecanismos e a capacidade de alguns de terem e expressarem pensamentos não-assegurados representam – em conjunto – possibilidades outras, como “viradas epistemológicas” que nos lançam em outra direção.

A ideia de levar a Filosofia para as crianças pode ser entendida nessa perspectiva. Abriu-se, com ela, um outro modo de falar e de escutar as crianças, bem como um outro tratamento em relação ao pensamento delas.

Salienta Kohan (2003, p. 104):

Qual o sentido do perguntar em filosofia? Talvez como em nenhum outro saber, as perguntas filosóficas têm o sentido de um perguntar-se, de colocar a própria subjetividade em questão. O seu sentido principal não é encontrar algum saber “externo” ao sujeito da pergunta. Tal sentido se desdobra na pergunta, num compromisso vital com a interrogação que a pergunta coloca, no próprio movimento do pensar que ela provoca. Por isso, é impossível perguntar no lugar do outro, fazer perguntas pelo outro. Precisariamos para isso ser esse outro. Quando se repete a pergunta do outro sem encarná-la, em sentido estrito não se está perguntando nada, muito menos se está perguntando alguma coisa. Apenas se reproduz uma inquietude alheia.

No filme “A língua das mariposas”, Moncho, o menino protagonista, tem verdadeira adoração por seu mestre, Don Gregório. Um dia, Moncho pergunta para Don Gregório para onde vão as pessoas após a morte. O professor pergunta primeiro o que pensa a mãe dele, o pai dele e, em seguida, o que o próprio menino pensa. Somente depois, pedindo segredo, diz o que pensa.

Don Gregório estimulou a inquietude de Moncho. Com um gesto sensível, permitiu que o menino ouvisse a sua própria voz antes da dele e, nesse movimento, também foi capaz de ouvir a voz do menino, antes da sua própria.

Entretanto, em que momento nos apropriamos de uma questão, a ponto de nos deixarmos transformar por ela, nas aulas de Filosofia com as crianças? Ou, dito de outro modo, como chegamos a desencadear esse processo? Como abrir esse espaço para a transformação do outro e de nós mesmos? No próximo tópico, há duas situações “que” nos sugerem que a Filosofia é um movimento do pensar que coloca a própria subjetividade em questão.

### **PENSANDO ATRAVÉS DE DUAS SITUAÇÕES**

#### *Primeira situação:*

Logo no início de meu contato com Filosofia para crianças, como professora de primeiras e segundas séries do Ensino Fundamental, deparei-me com uma questão que carrego comigo até hoje e sempre como se estivesse diante dela pela primeira vez. Naquela escola, tínhamos regularmente reunião de pais e, curiosamente, a maioria queria falar com a professora de Filosofia para crianças. Esse interesse tinha uma raiz comum: os pais esperavam que, com a Filosofia, pudessem encontrar uma maneira de conhecer melhor os próprios filhos, expectativa que surgia de um fato bem concreto – seus filhos já mostravam em casa alguma mudança, em face do trabalho que estava sendo realizado.

O primeiro dos temas que discutimos, nessas aulas de Filosofia – e durante várias delas –, foi a questão do medo. Os próprios alunos, de uma semana para outra, vinham relatar os medos que haviam perdido, entre os quais o mais comum era o do escuro.

Um caso, porém, nunca mais esqueci. Uma mãe chegou até mim bastante preocupada, pois sua filha tinha uma doença – vitiligo – que, com muito custo, havia sido controlada. Entretanto, a doença estava voltando e a mãe atribuía tal fato às aulas de Filosofia, pela temática trabalhada e pelo modo como essas aulas aconteciam, uma vez que eram dialogadas e a filha era extremamente tímida, o que trazia para ela uma certa tensão, na sala de aula.

Em um primeiro momento, perdi o chão, pois senti o peso do que estava a acontecer ali. Não havia dúvida: os alunos e eu estávamos sendo afetados e transformados pelas aulas de Filosofia e, se era verdade que para muitos essa transformação era vista como positiva, também era verdade que, no caso daquela menina, algo parecia fugir de nosso controle. Conversamos mais sobre a doença e, talvez por não ter ocultado a minha perplexidade diante da situação colocada, estabeleceu-se entre nós uma cumplicidade para pensarmos a questão. Do mesmo modo como as aulas de Filosofia estavam afetando a filha, disse eu, outros acontecimentos poderiam desencadear processo semelhante, pois havia algo ali que estava apenas adormecido, pronto para sair. Sugeri, então, que pensássemos como

lidar com isso e que eu ficaria mais atenta à sua filha, mas que apostava na ideia de que certos conflitos tinham vindo à tona e que, quem sabe, este poderia até ser um modo de a filha dela acomodá-los de uma outra forma dentro dela. De fato, as próximas semanas nos surpreenderam, porque não só a doença regrediu e estabilizou-se, como também a aluna começou a se relacionar com os demais, deixando a timidez de lado.

*Segunda situação:*

Em uma aula de Filosofia, inscrita em um Projeto de Extensão Universitária<sup>5</sup>, uma criança perguntou se o sonho era real. Porém, logo em seguida, o próprio autor da pergunta concluiu que não, pois havia sonhado que um homem estava dando um tiro nele, mas, quando acordou, viu que não era real, que era só um sonho.

Prosseguindo a discussão, uma criança disse: “O tiro pode acontecer...” Na sequência, passou-se para a defesa da ideia de que tudo pode acontecer nos sonhos e também na imaginação. Novamente a criança interrompe e diz: “Professora, eu acho que é real.” Incentivada a explicar melhor o que estava pensando, percebemos que ela queria dizer que o tiro poderia acontecer na vida real. Perguntamos, então, se ela estava afirmando que uma coisa que a gente sonha poderia até ser real e, com essa pergunta, destacávamos, claro está, a mera casualidade, mas o pensamento da criança expressava um sentido diferente deste, com o qual estabelecia uma conexão causal que poderia ser expressa da seguinte forma: se eu sonho uma coisa, isto se tornará uma realidade. O diálogo continuou intensamente, percorrendo várias outras faces da questão.

Nesse momento, o tema do medo – do início da aula – havia retornado, de sorte que o estávamos relacionando à realidade e à imaginação. Foi quando uma aluna percebeu que o tema realidade/imaginação poderia se relacionar com o dos sonhos e logo veio à tona, novamente, a discussão sobre um sonho tornar-se real. Começaram a dar exemplos de sonhos que tinham se tornados reais. E mais: uma das crianças, a partir de um exemplo, quis dizer que se a gente sonhasse algo ruim e não contasse para ninguém, o sonho aconteceria. Outra vez a discussão tomou outros rumos, incluindo agora o sonho como desejo. Porém, logo uma criança conta que a mãe havia sonhado que a avó estava doente. Contou o sonho para a tia e no outro dia a avó tinha ficado mesmo doente. De repente, vemos uma garota chorando na sala: ela havia sonhado que o pai morria e temia que o sonho se tornasse real, e o pai dela viesse a morrer.

---

<sup>5</sup> O relato desta aula encontra-se no Capítulo 3 (especialmente p. 127-131) de um livro de minha autoria – *Filosofia para a formação da criança*. Vide referências.

### O QUE ESSAS DUAS SITUAÇÕES NOS MOSTRAM?

No primeiro caso, vemos claramente o quanto a Filosofia está misturada fortemente à vida, e como um pensamento compartilhado – ainda que silencioso – coloca em questão a nossa subjetividade.

As aulas de Filosofia com crianças representam, assim – pelo menos se promovem verdadeiros encontros com o outro –, situações em que nossos afetos se colocam em movimento: afetamos o outro, a nós mesmos e eles também nos afetam.

O segundo relato também segue nessa direção, mas deixa uma forte evidência de que há um elemento a mais a ser pensado: o cuidado e a sensibilidade que a coordenação deve ter em relação ao pensamento da criança, como outro. E esse apontamento tem como pano de fundo uma preocupação com nossa concepção de infância.

Quais sentidos têm essas afirmações? Tentaremos explicitá-las no próximo tópico.

### A INFÂNCIA E O TEMPO

O meu tempo não é o seu tempo./ O meu tempo é só meu./ O seu tempo é só seu e de qualquer pessoa, até eu./ O seu tempo é o tempo que voa./ O meu tempo só vai onde eu vou./ O seu tempo está fora, regendo./ O meu dentro, sem lua e sem sol./ O seu tempo comanda os eventos./ O seu tempo é o tempo, o meu sou./ O seu tempo é só um para todos, /O meu tempo é mais um entre muitos./ O seu tempo se mede em minutos./ O meu muda e se perde entre os outros. / O meu tempo faz parte de mim, / não do que sigo./ O meu tempo acabará comigo no meu fim. (ANTUNES, 1998, p. 69).

Walter Kohan (2004, p. 51-52), em seu artigo “A infância da educação: devir-criança”, retoma o modo dominante com que a infância vem sendo compreendida pelo pensamento filosófico-educacional de tradição ocidental:

Para dizê-lo em poucas palavras, segundo essa forma, educar a infância é importante porque as crianças serão os adultos de amanhã e, portanto, os artífices das futuras sociedades; assim, educar a infância é a melhor e a mais sólida maneira de introduzir mudanças e transformações sociais. A infância, entendida em primeira instância como potencialidade é, afinal, a matéria-prima das utopias, dos sonhos políticos dos filósofos e educadores.

Essa concepção de infância aparece como “uma etapa de vida”, que pressupõe uma continuidade do tempo. Em contraposição a essa concepção dominante, a segunda parte de seu artigo dedica-se a pensar a infância em outros trabalhos contemporâneos, especialmente de Agamben e Deleuze. Não nos dedicaremos a rerepresentar tais linhas de pensamento, mas nos interessa especialmente o trecho em que Kohan (2004, p. 54) propõe que ampliemos os “horizontes da temporalidade”, com a ajuda dos gregos:

Em grego clássico há mais de uma palavra para se referir ao tempo. A mais conhecida entre nós é *chrónos*, que designa a continuidade de um tempo sucessivo [...] Mesmo que *chrónos*

tenha sido a palavra mais bem-sucedida e comum entre nós, não é a única para designar o tempo. Outra é *Kairós*, que significa “medida”, “proporção” e, em relação com o tempo, “momento crítico”, “temporada”, “oportunidade” (Liddell e Scott, 1966, p. 859). Uma terceira palavra é *Aión* que designa, já em seus usos mais antigos, a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável nem sucessiva, intensiva. (KOHAN, 2004, p. 45).

Nesse artigo, Kohan (2004, p. 63) dedica-se a pensar a infância através dessa outra temporalidade que é aiônica: “Essa é a infância como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação. É a infância que interrompe a história [...]”. E, um pouco mais adiante: “É a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do ‘seu’ lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados.” Uma e outra – a cronológica e a aiônica – não são excludentes, destaca o autor. Que implicações trazem esses dois modos de se pensar a infância, no que diz respeito às aulas de Filosofia com crianças?

A pergunta acima parece quase retórica, mas talvez seja interessante delinear sentidos aqui. Em primeiro lugar, porque vemos hoje uma grande tendência a abandonar a educação dita tradicional, colocando em seu lugar algo que poderíamos chamar de uma nova educação. Alguns elementos dessa nova educação estão fortemente presentes nas aulas de Filosofia para crianças, tal como foram pensadas pelo filósofo norte-americano Matthew Lipman. Dentre eles, destacaríamos o papel do diálogo e uma outra relação entre professores e alunos que deixa de ser vertical e se horizontaliza.

Ocorre que, no que diz respeito à educação de crianças, tais elementos podem se concretizar de distintas maneiras. Dependendo da concepção de infância do professor – ou de um programa filosófico-educacional, como o de Lipman –, podemos instaurar diversos modos de praticar Filosofia com as crianças.

Se, para o professor, a criança é um vir a ser, se é um ser que deverá ser educado com e para determinados fins, se representa os nossos sonhos políticos, talvez corramos o risco de darmos efetivamente pouco ou nenhum valor ao que ela pensa e diz. Dito de outro modo, é possível que, mesmo com essas aulas, o diálogo apenas objetive o máximo de “eficiência”, para que as crianças cheguem onde já desejamos de antemão que elas cheguem.

Nesse caso, tendemos a concordar com Elias Canetti (1995, p. 285), quando afirma, ainda que com tintas carregadas demais:

Toda pergunta é uma intromissão. Onde ela é aplicada como um instrumento de poder, a pergunta corta como faca a carne do interrogado. Sabe-se de antemão o que se *pode* descobrir, mas quer-se descobri-lo e tocá-lo de fato. Com a segurança de um cirurgião, o inquiridor precipita-se sobre os órgãos do interrogado.

Assim, essa espécie de atropelo da criança pode acontecer quando enfatizamos a dimensão técnica da investigação filosófica e a seguimos cegamente: trata-se de caminhar para a frente, sempre em direção à “verdade”, utilizando as ferramentas do pensar, deixando todo o resto de lado.

É possível, do mesmo modo, que a horizontalidade proposta seja, então, nessa perspectiva, quase uma “fachada” para que a tarefa acima descrita ocorra de forma mais sutil, mas significando, de fato, um mecanismo de controle em relação ao pensamento do outro, disfarçando e encobrindo uma tendência doutrinária em nome da Filosofia.

Essa forma de ver a criança como um ser incompleto tem como complemento uma concepção de adulto como um ser pleno. Assim, fica fácil perceber como essas duas compreensões tendem a se misturar nas aulas de Filosofia, tal como acima delineado.

As perguntas interessam, mas há ali uma objetividade que pode ser um tanto perversa, pois desconsidera o quanto as perguntas – e também as respostas - podem afetar o outro que escuta e/ou fala com seus interlocutores. Ou seja, talvez essa objetividade passe “como um trator” por cima da construção da subjetividade que uma aula de Filosofia propicia, inclusive ao próprio professor.

Por outro lado, pensar a infância através de uma outra temporalidade – a aiônica – abre-nos a possibilidade de pensar a criança por um outro olhar e ainda mais: que não só elas, mas também os adultos, são capazes de fazerem brotar a novidade, ocupando outros lugares e, situando, ainda, em um outro patamar, a própria relação adulto/criança ou professor/aluno. De fato, tais elementos estão entrelaçados. Vejamos.

Há uma estreita vinculação entre a concepção dominante da infância – atrelada a uma visão de tempo contínuo - e a concepção de criança na educação tradicional, assim como já salientamos que corremos esse risco também no que podemos chamar de uma nova educação. Há um reconhecimento da criança como um outro, mas esta fica submetida ao saber e ao poder do adulto, que acaba sendo incapaz de enxergar o enigma que ronda essa nova presença no mundo.

Afirma Jorge Larrosa (2003, p. 185-186):

Todos trabalham para reduzir o que ainda existe de desconhecido nas crianças e para submeter aquilo que nelas ainda existe de selvagem.[...] A infância como um outro não é o objeto (ou o objetivo) do saber, mas é algo que escapa a qualquer objetivação e que se desvia de qualquer objetivo: não é o ponto de fixação do poder, mas aquilo que marca sua linha de declínio, seu limite exterior, sua absoluta impotência: não é o que está presente em nossas instituições, mas aquilo que permanece ausente e não abrangível, brilhando sempre fora de seus limites. [...] Na medida em que encarna o surgimento da alteridade, a infância nunca é o que sabemos (é o outro de nossos saberes), mas, por outro lado, é portadora de uma verdade à qual devemos nos colocar à disposição de escutar; nunca é aquilo apreendido pelo nosso poder (é o outro que não pode ser submetido), mas ao mesmo tempo requer

nossa iniciativa; nunca está no lugar que a ela reservamos (é o outro que não pode ser abarcado), mas devemos abrir um lugar para recebê-la.

Lendo com atenção esse trecho de Larrosa, vemos que não deveria ser nada difícil para a Filosofia respeitar a alteridade da infância, pois ela, a Filosofia, inaugura um pensamento que nasce do enigma e vive ao redor dele, respeitando-o e até cultivando-o como inquietude. Isso significa dizer que a Filosofia, entendida como experiência do pensamento, se despoja dessa pretensão de controlar o mundo pelo saber e pelo poder, pois, antes, os questiona. Com essa afirmação, queremos enfatizar que a Filosofia, compreendida como filosofar, enquanto prática e experiência autênticas, entraria em contradição consigo mesma no momento em que deixasse de se questionar, o que inclui a necessidade de um questionamento vivo do modo como se relaciona com o mundo, também através do saber e do poder.

A verdade, porém, é que, mesmo que a Filosofia viva dessa inquietude frente ao mundo, há pontos cegos e que podem nos lançar exatamente na direção contrária àquela que escolhemos ir – principalmente se o professor insistir em se eximir do processo de construção de sua própria subjetividade, que já está pressuposta em uma situação qualquer de encontro com o outro, especialmente em se tratando do conhecimento produzido e do conhecimento em produção.

Nesse sentido, olhamos para a escola e a poesia de Arnaldo Antunes, que ressoa em nossos ouvidos: “O seu tempo é só um para todos [...]” e, se olharmos as crianças em sua alteridade, veremos nelas o desejo de dizer para nós: “O meu tempo não é o seu tempo. O meu tempo é só meu.”

É nessa perspectiva que o segundo relato inserido neste texto pode nos ensinar. “O tiro pode acontecer...”, diz a criança. O tempo passa, e logo chega outra frase: “Professora, eu acho que é real.” Mais um tempo, e novamente as crianças tocam o tema, quando contam a história da mãe que havia sonhado que a avó estava doente e que depois soube que tinha mesmo ficado doente. Em seguida, uma garota chora por ter sonhado que o pai morria e temia que o sonho se tornasse real.

Qual é o tempo do pensamento? Qual é o tempo da escola? Qual é o tempo de uma inquietação? Qual é o tempo de uma resposta no pensamento? Qual é o tempo de uma vontade de falar o que se pensa? Como conjugar tempos vários e descontínuos com o tempo único da escola? Qual é o tempo que o professor pode abrir – para o outro e para si mesmo - para a apropriação de uma pergunta em uma aula?

Uma escuta cuidadosa e sensível do tempo do outro e do nosso próprio tempo poderá abrir espaços para que as aulas de Filosofia com crianças sejam tempos para a autonomia, tempos para a emancipação, permitindo, desse modo, a transformação do que somos nós – crianças e adultos.

Tempos de autonomia e tempos para a emancipação implicam o respeito ao tempo de cada um de nós. Liberdade não é alguma coisa que se dê ao outro. Nem autonomia. Nem emancipação. Mas é possível cuidar para que haja certas relações com o outro, com o conhecimento e conosco, que abram espaços para tempos mais significativos e menos controladores.

O professor também tem perguntas das quais precisa se apropriar. E o outro, com o qual se relaciona em uma situação educativa, também é parte de suas perguntas. O mesmo acontece com o outro que tem em si mesmo.

Nem o adulto é pleno e nem a criança é lacuna, espaço em branco. Simplesmente, uns e outros se educam, nos educam.

OLIVEIRA, P. R. Time and the other: listening in philosophical practice with children. *Educação em Revista*, Marília, v. 12, n.1, p. 181-190, Jan.-Jun. 2011.

**ABSTRACT:** Children perceive philosophy classes as space and time in which they can speak whatever they think and they like. That is a fact: philosophy classes for and with children open space to speak and to think. But there is a distance between speak and be heard out. Which kind of hearing is interesting in this type of class? Hearing assumes a real meeting between persons and this takes for granted that someone is also and essentially interested in the other's thought. Such questions take us to have a problem with our concept of childhood. Recovering debates made by Walter Omar Kohan about childhood and temporality we try to connect the questions we indicate here and their meaning in the classes of philosophy for children keeping as our aim to the liberating possibility to children and teachers.

**KEYWORDS:** Philosophy with children. Childhood. Time. Education. Liberation.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. Educação e emancipação. In: \_\_\_\_\_. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 169-185.
- ANTUNES, A. *2 ou + corpos no mesmo espaço*. São Paulo: Perspectivas, 1998.
- CANETTI, E. *Massa e poder*. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- KOHAN, W. O. *Infância: entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- \_\_\_\_\_. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 60-76.
- LARROSA, J. O enigma da infância: ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: \_\_\_\_\_. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 183-198.

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- OLIVEIRA, P. R. de. *Filosofia para a formação da criança*. São Paulo: Thompson Learning, 2004.