

Sobre o escutar e algumas outras coisas perdidas

About listening and some other lost things

Sobre el escuchar y algunas otras cosas perdidas

Renata Karla Magalhães Silva  

Walter Omar Kohan  

Resumo

O presente artigo problematiza o lugar outorgado à escuta nas práticas pedagógicas. Ele nutre-se dos aportes teóricos de Simone Weil sobre a atenção, de George Petropoulos sobre o adultocentrismo e Carlos Lenkendorf sobre o escutar na cultura tojolabal. Apresenta uma experiência pedagógica numa instituição pública de ensino superior do Estado do Rio de Janeiro baseada na leitura compartilhada de dois textos de literatura infantil perguntando em que medida a escuta de histórias como essas pode educar nossa capacidade de escuta. A partir de um terceiro livro ilustrado, o texto busca gerar em leitoras e leitores uma hospitalidade para a escuta na forma de perguntas sem resposta que culminam na pergunta: “quais mundos poderiam nascer em escolas escutantes?”.

Palavras-chave: escuta; escola; atenção; voz; livros ilustrados.

Abstract

This article problematizes the place given to listening in pedagogical practices. It draws on the theoretical contributions of Simone Weil on attention, George Petropoulos on adultcentrism and Carlos Lenkendorf on listening in Tojolabal culture. It presents a pedagogical experience in a public higher education institution in the State of Rio de Janeiro based on the shared reading of two children's literature texts, asking how listening to stories can educate our listening capacity. Based on a third picture book, the text seeks to generate in readers a hospitality for listening in the form of unanswered questions that culminate in the question: “what worlds could be born in listening schools?”.

Keywords: listening; school; attention; voice; picture books.

Resumen

Este artículo problematiza el lugar otorgado a la escucha en las prácticas pedagógicas. Se basa en las contribuciones teóricas de Simone Weil sobre la atención, George Petropoulos sobre el adultocentrismo y Carlos Lenkendorf sobre la escucha en la cultura tojolabal. Presenta una experiencia pedagógica en una institución pública de educación superior del Estado de Río de Janeiro a partir de la lectura compartida de dos textos de literatura infantil preguntando en qué medida escuchar historias como estas puede educar nuestra capacidad de escucha. Basado en un tercer libro ilustrado, el texto busca generar en los lectores una hospitalidad por la escucha en forma de preguntas sin respuesta que culminan en la pregunta: “¿qué mundos podrían nacer en las escuelas de escucha?”.

Palabras clave: escucha; escuela; atención; voz; libros ilustrados.

Introdução

Partimos de uma distinção realizada por Roland Barthes e Roland Havas, num texto dos anos 70: “Ouvir é um fenômeno fisiológico; escutar é um ato psicológico.” (Barthes, 1990, p. 217). Dois verbos para diferenciar duas ações: de um lado, um fenômeno fisiológico (algo que aparece em nós); do outro, um ato psicológico (o efeito do que aparece em nós). Poderíamos ampliar inclusive esse fenômeno/ato a outras dimensões: existencial, cultural, filosófica, ética, social. Mais ainda, Havas e Barthes mostram como a escuta foi apropriada ao longo dos séculos diferentemente mesmo dentro da cultura ocidental dominante, dando lugar a diferentes tipos de escuta, desde, por exemplo, as práticas confessionais nas antigas instituições religiosas até as diversas versões da psicanálise contemporânea. O ouvir pareceria querer dizer sempre a mesma coisa, mas o escutar é sensível a uma infinidade de afetações e contornos culturais, institucionais, políticos.

No presente texto há uma hipótese, dessas quase impossíveis de constatar, mas também muito difíceis de refutar: em nossas instituições educacionais (quase) não se escuta. Ouve-se muito e muitas coisas: sons, vozes, ruídos, barulhos... Contudo, a escuta parece se revestir de pouca importância. Certamente, estamos perante uma questão mais ampla, própria dos modos de vida dominantes entre nós. Porém, alguns indicadores podem nos ajudar a entender e apreciar o problema que buscamos colocar.

Por exemplo, escutar não faz parte singular de quase nenhum conteúdo curricular. É verdade que algumas disciplinas têm como um de seus objetivos a escuta das e dos alunos (como em português/literatura, em que há muitas leituras compartilhadas). Mas, mesmo nesses casos, não há um cuidado especial em trabalhar a escuta como diferente da mera audição. Isso mesmo se verifica nas populares rodas de conversa e debates em diversas matérias que não tratam a escuta como uma prática e sim como uma questão moral e individual. De modo que, quando presente, ela é esperada como uma habilidade adquirida e não como algo a ser aprendido e praticado. A quase única exceção disciplinar é a música, que incorpora um tipo de escuta bastante específico e, em certo modo, separado dos outros conteúdos: o que se escuta em música e o tipo de escuta que ensina a música é muito diferente da escuta que seria importante, por exemplo, nas ciências sociais ou na filosofia. Claro que a música também afirma uma exceção extraordinária e inevitável na medida em que a escuta é a sua base. Se alguém toca violão ou canta e ninguém escuta, não há música. Desse modo, a música, inclusive, sugere que a escuta é um componente essencial de toda comunicação: se alguém fala e ninguém escuta, há comunicação?

Mesmo as professoras e professores de música não têm a vida facilitada nas escolas: os espaços escolares não estão preparados para escutar. A escuta como forma de relacionamento entre seres humanos e desses com o mundo parece não ter espaço algum em nossas instituições. Nelas, a visão é muito mais importante do que a escuta. Até mesmo para nós. Quando preparamos uma sala, por exemplo, nos preocupamos em deixá-la bonita, com sua estética, com sua decoração, mas raramente pensamos na estética dos sons ou das vozes. Fora das escolas, é a mesma coisa: ver parece ser muito mais

importante do que escutar, até mesmo nas palavras que usamos: por exemplo, utilizamos o verbo "ver" como sinônimo de "entender", mas não nos ocorreria usar o verbo "escutar" com esse significado; ou também usamos expressões como "visão de mundo" (cosmovisão) ou "ponto de vista": não dizemos "escuta do mundo" ou "ponto de escuta".

Também não nos escutam uns aos outros. Será que nos escutam a nós mesmos?

O que uma pessoa surda (e aquelas com outras deficiências sensoriais) sentem quando entram em um espaço onde tudo acontece como se todos pudéssemos perceber igualmente? Consideramos que algumas de nossas meninas e meninos não podem olhar ou ouvir? Com elas e eles, a distinção entre ouvir e escutar é mais pertinente do que nunca. Pode-se ouvir muito e escutar pouco. Há muitas pessoas surdas, não ouvintes, que escutam muito mais intensamente que pessoas ouvintes.

É possível educar o escutar? Escutar histórias pode nos conectar e nos ajudar a nos escutar mais? O que acontece quando escutam juntas? Certamente, não somos os primeiros em chamar a atenção sobre o predomínio da fala sobre a escuta em comunidades pedagógicas de investigação filosófica. Recentemente, autores como Elvis e Haynes e Costa Carvalho estudaram diversos aspectos a esse respeito. Haynes e Costa Carvalho (2023) problematizam a ausência de escuta, inclusive, sobre a filosofia vivida pelas crianças e se perguntam pela conexão entre a ausência da escuta as crianças e práticas adultocentristas presentes na escola. Já Elvis mostra como inclusive em muitas práticas pedagógicas, a escuta tem sido cooptada como técnica que faz "o falante se sentir ouvido" (Elvis, 2023, p.2). Em sintonia com esses trabalhos o presente texto propõe pensar essas questões a partir de uma experiência pedagógica com a escuta realizada recentemente no curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), no Rio de Janeiro.

Com efeito, nas aulas do terceiro período de de PPP (Pesquisa e Prática Pedagógica) do curso de Graduação em Pedagogia na UERJ, no segundo semestre de 2022, fizemos a experiência de colocar a escuta como objetivo de estudo e prática da disciplina. Propomos pensar sobre a escuta a partir de dois livros-álbum. Antes, começamos essa disciplina tateando o assunto. Tínhamos lido um trecho do ensaio *À escuta*, de Jean Luc Nancy (2014), experimentado alguns exercícios e compartilhado algumas brincadeiras a partir de exercícios de escuta; estávamos nos aproximando das diferenças entre o ouvir e o escutar. No dia 16 de novembro de 2022, nosso amigo José María Taramona ia visitar uma aula e articulamos uma proposta para a turma. Dividimos a turma em dois grupos e cada um leu um livro ilustrado diferente.

Nos livros-álbum as ilustrações não são meramente acessórias, mas têm um papel narrativo, tanto quanto o texto verbal. O próprio formato dos livros nos indaga: será necessária uma leitura diferente para um livro-álbum? Ou, nos termos aqui esboçados, é necessária uma escuta especial para um livro-álbum?

Um dos livros, trazido pelo José María, *Agora não, Bernardo* foi escrito e ilustrado por David McKee. O livro é provocativo e direto.

Figura 1. “Agora não, Bernardo”, do livro *Agora não Bernardo*, de David McKee.



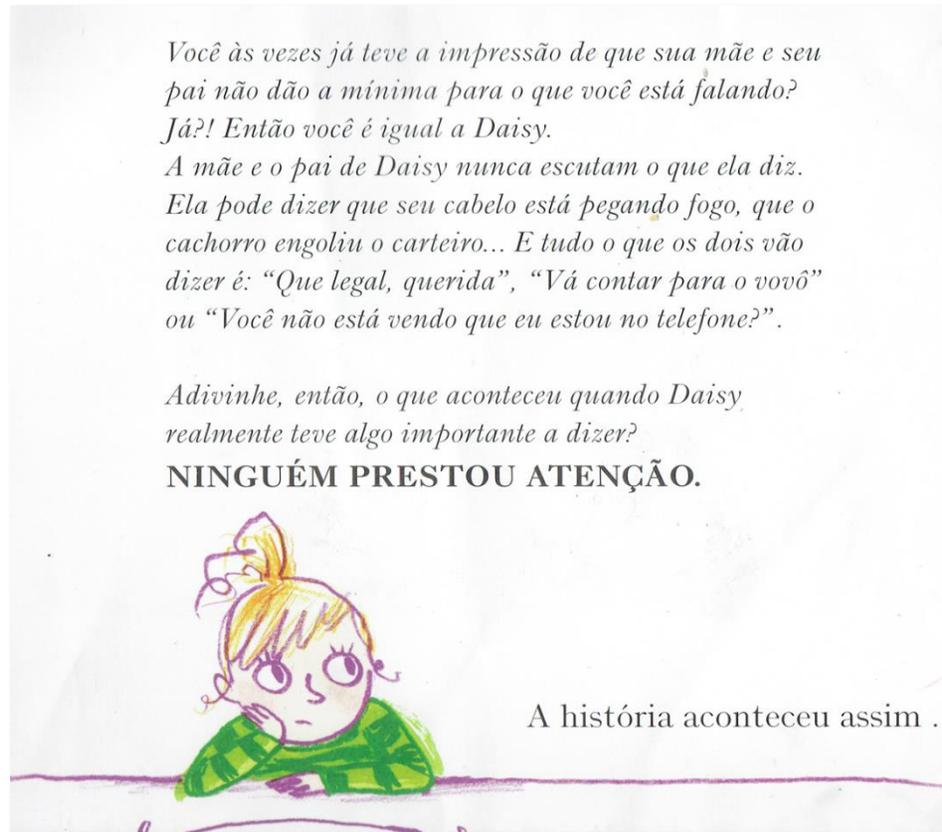
— Agora não, Bernardo — disse o pai do Bernardo.

Fonte: McKee (2011).

Bernardo denuncia a seu pai e sua mãe a existência de um monstro no jardim e cada um responde “Agora não, Bernardo”. O monstro devora o garoto, passeia pela sua casa, come sua comida, brinca com seus brinquedos, lê suas revistinhas, deita-se em sua cama para dormir. E em todos os momentos em que os pais de Bernardo entram em contato com ele, o monstro, sendo confundido com o garoto em sua barriga, também ouve a frase do título: “Agora não”.

O outro livro é *Rinocerontes não comem panquecas*, escrito por Anna Kemp e ilustrado por Sarah Ogilvie. Nele, a pequena Daisy tenta em vão alertar os pais sobre um rinoceronte que invadiu sua casa. Ela faz amizade com o rinoceronte e é apenas quando as panquecas acabam que a família começa a pensar que algo pode estar acontecendo.

Figura 2. “Ninguém prestou atenção”, do livro *Rinocerontes não comem panquecas*, de Anna Kemp e Sarah Ogilvie



Fonte: Kemp e Ogilvie (2017).

O livro *Rinocerontes não comem panquecas* começa por interpelar as pessoas que o leem (Figura 2). Estaria, assim, abrindo um canal de escuta para quem se dispõe a lê-lo? Ou pelo menos um espaço de fala? O que pode um livro ilustrado nos dizer sobre escuta? Pode um livro escutar? Nessa página, o livro narra a dificuldade das crianças em serem escutadas e algumas situações em que ninguém presta atenção. Quando prestamos atenção? Ao que é que costumamos prestar atenção? Em que momentos escutamos? O que pode significar estar à escuta?

Neste artigo, pretendemos refletir sobre essa atividade com esses livros, tentando pensar em que medida a escuta de histórias pode nos ajudar a educar a nossa capacidade de escuta. Analisaremos os dois livros lidos, acrescentando à conversa outro livro-álbum, *A coisa perdida*, do autor australiano Shaun Tan. Este não é um livro sobre a escuta, de forma explícita. Contudo, ele traz reflexões que podem nos ajudar a pensar sobre o tema. O livro conta a história de um garoto que encontra uma coisa perdida no meio da praia, em sua cidade, enquanto buscava tampinhas para a sua coleção. Compadecido pela sua condição, ele decide ajudá-la e inicia uma jornada em busca de um lugar onde a coisa perdida possa habitar.

Em que sentido o habitar tem a ver com o escutar? Essa indagação nos indica uma outra referência, o livro *Aprender a escuchar*, de Carlos Lenkersdorf. Nele, o autor narra a forma em que ele praticou o desafio de escutar os tojolabais, povo ancestral do sudeste do México. “Talvez possamos falar a língua deles. Mas sabemos escutá-la? A podemos ouvir. Mas ouvir implica em escutar?” (Lenkersdorf, 2008, p. 23). O contato com outra cultura exige não apenas aprender a observá-la, mas também aprender seus modos de percepção, para que possamos escutá-la em suas perspectivas. No caso da escuta, isso se torna um desafio ainda maior, porque embora existam muitas práticas que privilegiem a escuta (cf., por exemplo, Salas *et al.*, 2022), as culturas dominantes entre nós desvalorizam essa atividade.

Em nossas culturas, chamamos de “língua” os idiomas que falamos: português, inglês, guarani etc. A palavra “língua” também significa o órgão que serve tanto para hidratar os alimentos e sentir os sabores deles quanto para modular os sons e pronunciar as palavras. Portanto, parece que só pelo fato de alguém dizer algo, já temos uma língua, um idioma. Entre os tojolabais é diferente: há duas palavras para idioma: de um lado, *k'umal*, que significa palavra falada, e do outro, *ab'al*, que se refere à palavra ouvida. Essa segunda palavra não existe em nossos idiomas (Lenkersdorf, 2008).

Se não temos uma palavra para algo, não só não podemos dizê-lo, como também não conseguimos pensá-lo. Talvez porque isso não seja culturalmente importante. Em nossos idiomas, parece ser importante apenas falar e não escutar. Escutar é tão importante para os tojolabais que, entre essas duas palavras, eles escolheram a que significa escutar para se nomear como povo: tojol-abal significa *tojol* “reto, verdadeiro, cumprindo sua vocação” e *ab-al* “língua ouvida”. Tojolabal, como nome de um povo, significaria o povo da verdadeira escuta, um povo que cumpre sua vocação quando escuta. Diríamos: um povo com mais vocação para escutar do que para falar. Um povo que, quem sabe, nos ajude a questionar por que damos tão pouca importância à escuta. Assim como também a literatura pode nos ajudar a pensar.

Escuta e atenção

Tanto em *Agora não, Bernardo*, quanto em *Rinocerontes não comem panquecas*, faz-se referência à falta de escuta às vozes da infância. Em ambos os livros, temos pais muito ocupados, que nunca escutam as crianças.

A história da Daisy já se inicia com o convite às crianças leitoras (e também para os adultos?) a refletirem sobre sua própria experiência em relação à escuta. De alguma maneira, ele conta com a probabilidade de que muitas crianças se sintam como Daisy, desapontadas e de prato vazio no que diz respeito ao diálogo com os adultos. Como se sente uma criança que não é escutada? O que acontece com uma criança quando ela não é escutada?

Os traços dos ilustradores, Sarah Ogilvie e David McKee, são bem-humorados, tanto quanto as histórias dos livros. Ainda que falem de algo sério, o fazem com uma leveza que contrasta com o peso de um rinoceronte grande e roxo na sala de casa ou de um

monstro assustador no jardim. A atmosfera de ambos os livros é a do absurdo: um rinoceronte grande, roxo, comilão, bagunceiro e pesado que convive com a família sem ser notado; um monstro que devora uma criança e passeia pela casa sem ser percebido. A completa insensibilidade, inabilidade dos adultos para perceber o rinoceronte e o monstro e a desvalorização das vozes da pequena Daisy e do pequeno Bernardo, que em vão alertam sobre a situação.

Parece, então, que a atenção tem algo bem importante a ver com a escuta. Pode ser justamente a atenção o que faz com que a escuta seja mais do que o simples ato de ouvir? Escutar seria ouvir com atenção?

Contudo, o que seria a atenção? Merleau-Ponty preocupa-se com essa questão e afirma sobre a relação entre reflexão filosófica e teoria da atenção:

[...] é preciso colocar a consciência em presença de sua vida irrefletida nas coisas e despertá-las para sua própria história que ela esquecia; este é o verdadeiro papel da reflexão filosófica e é assim que se chega a uma verdadeira teoria da atenção. (Merleau-Ponty, 1999, p. 60).

Assim, para o filósofo francês, a atenção tem a ver com a atividade de oferecer a consciência para uma vida sem reflexão: ela é justamente o que oferece a reflexão filosófica para uma vida irreflexiva.

Já Simone Weil oferece uma posição contrastante e assim descreve a atenção:

O método para compreender os fenômenos seria: não tentar interpretá-los mas olhá-los até que jorre a luz. Em geral, método de exercer a inteligência que consiste em olhar. [...] A condição é que a atenção seja um olhar e não um apego. (Weil, 1996, p. 388).

Para Weil, a atenção está ligada a um olhar que espera, sem apego, que a luz se revele. Ela contrapõe o olhar (a percepção) a um apego (forma de se fixar ao percebido). Para nosso interesse aqui, parece que a escuta está ligada a um tal despojamento, pois se o olhar ainda pode invadir, de alguma maneira, a escuta só pode esperar a postos. Interessante também que a filósofa francesa relaciona a atenção com o método, ou seja, com um caminho ou forma de caminhar. Pensar na espera sem apego também pode nos ajudar a abrir uma dimensão da escuta que nos interessa neste artigo, aquela desistência em relação ao controle e a abertura àquilo que vem de um Outro, que não necessariamente atende às nossas regras, expectativas ou princípios. Em outros termos, escutar parece envolver uma abertura atenta à alteridade.

Walter Benjamin, por sua vez, em seus estudos a partir da mística judaica, declara no último excerto das suas teses sobre o conceito de história, que “[...] cada segundo era a porta estreita pela qual podia penetrar o Messias” (Benjamin, 1987, p. 232). Essa frase remete a uma narrativa judaica, segundo a qual o messias já teria encarnado diversas vezes, mas não teria sido percebido, por aparecer geralmente em uma forma menos nobre, numa aparência humilde, nos lugares mais inesperados. Lembrando que para Benjamin o messianismo aparece numa forma mais pagã e menos confessional, o tempo messiânico aqui é aquele que produz a transformação. Nesse sentido, a atenção, poder-se-ia dizer a

partir dele, é fundamental para todo aquele que esteja comprometido com o tempo da transformação, a fim de não perder a oportunidade de reconhecer a sua abertura. A atenção, portanto, tem uma relação entranhável com o tempo, ela abre a possibilidade – ou é a condição – de outros tempos.

Nos três livros-álbum a desatenção está presente. A ausência de atenção grita. No livro de Shaun Tan, o narrador destaca sobre a coisa perdida que “Ninguém mais parecia notar que ela estava ali. Estavam ocupados demais com coisas de praia, eu acho” (Tan, 2012, s.p.). Há uma forte ironia nesta frase associada ao fato de que parece impossível não notar a coisa perdida. Pela imagem percebe-se que ela é enorme e, como o próprio narrador diz, destoava de tudo de um modo desconcertante (Figura 3).

Figura 3. “Era desconcertante”, do livro *A coisa perdida* de Shaun Tan.



Fonte: Tan (2012).

Como seria possível ninguém mais percebê-la ali? Que espécie de coisas mais importantes poderiam fazer com que as pessoas não notassem a coisa perdida? Ou será que havia algum outro motivo para ela não ser notada? Para o nosso narrador, aqui, a coisa é, além de estranha, curiosa. Ele fica intrigado, e se sente compelido a procurar uma explicação para aquilo que não tem explicação. No relato, a atenção é também um forte elemento, presente já no subtítulo (não fielmente traduzido para o português como “História para quem tem mais o que fazer”). No original, em inglês, diz “*A tale for those who have more important things to pay attention to*”, que seria mais literalmente traduzido por “Um conto para aqueles que têm coisas mais importantes a que prestar atenção”. Na tradução desapareceu a atenção do subtítulo. Desconhecemos os critérios editoriais. Mas a atenção e o prestar atenção estão no subtítulo original marcando um sentido da história.

As pessoas que “têm mais o que fazer” ou “têm coisas mais importantes a que dar atenção” certamente não dedicariam seu tempo a este livro. Porque ele não fala de coisas “importantes”. Ele narra a história de uma coisa perdida. De uma coisa à qual esse leitor, a quem o livro é endereçado, nunca prestaria atenção. E talvez por isso mesmo este livro seja dedicado a ele. As “coisas mais importantes” esse leitor já possui. O que ele não possui é o sentido do insignificante. Do invisível. Do que exige atenção e as coisas que a atenção precisa, como tempo, disposição, abertura.

O tempo do insignificante e o adultocentrismo

A nossa turma da disciplina PPP, sobre a qual já comentamos, era composta por mulheres de diversas idades. Algumas mães, outras cuidadoras e outras filhas. Todas, mulheres. De um modo ou de outro, foram muitos os depoimentos de alunas da turma identificando-se com a experiência dos livros *Agora não, Bernardo* e *Rinocerontes não comem panquecas*. Diversas estudantes remeteram-se à própria experiência, na infância cronológica, de desistir da fala a partir da ausência da escuta por parte dos adultos. Algumas comentaram sobre seus estágios e as diversas situações em que as crianças não são escutadas na escola. Uma das dimensões colocadas nos dois livros é a do adultocentrismo: as vozes das crianças parecem menos “escutáveis” do que as dos adultos.

O adultocentrismo pode ser entendido, nas palavras de Giorgios Petropoulos, a partir de um texto de David Kennedy (2006), como “concepções que associam a infância a uma modalidade incompleta e imperfeita de ser, em comparação à idade adulta” (Petropoulos, 2023, p. 3, tradução nossa). Dele deriva então uma percepção temporal orientada sempre ao futuro. A criança não importa enquanto é, mas a partir do que ela será. No seu presente infantil, a sua voz ainda não é entendida como digna de relevância.

Em *Agora não, Bernardo* não parece ter havido qualquer escuta. Na história do rinoceronte, algo foi escutado, ainda que tenha demorado muito para que a escuta fosse oferecida à garota. Se, a princípio, o fim das panquecas e o cartaz do zoológico tiveram mais voz do que Daisy, o final é mais otimista: após reconhecerem sua indisponibilidade anterior, os pais se dispuseram a escutar até a garota não ter mais nada a dizer. Será que

a gente chega ao ponto de realmente não ter mais nada a dizer? Será que a escuta provoca isso? Esgotar o falante como uma forma de esgotar o assunto?

Por que é tão difícil escutar? “As autoridades superiores não escutam porque pretendem saber melhor”, diz Carlos Lenkersdorf no livro já mencionado sobre a escuta entre os tojolabais (2008, p. 41). Haveria então ainda uma dimensão política e gnosiológica na escuta? Seria necessário se considerar um igual e não um superior para escutar? O que há de saber entre o escutar e o não escutar? Que desigualdade se expressa entre a autoridade que pode não escutar e a subalterna que não é escutada?

Quem sabe escutando uma cultura outra que dá uma grande importância ao escutar consigamos pensar nessas questões. Confirmamos um trecho sobre os tojolabais em que o escutar é colocado em relação com outros valores como o diálogo e a dignidade:

El escuchar nos abre el corazón y también el de los otros. Tienen la misma importancia que nosotros cuando los escuchamos. El escuchar es uno de los pilares del diálogo. Nos acercamos al otro al escucharlo y así nos entendemos. Por eso, el otro no es solamente el que nos habla, sino que es a la vez participante necesario del diálogo que nos hace reconocer la dignidad de cada uno de los dialogantes. La disposición de escuchar y de dialogar nos dignifica, así como a la vez dignificamos al otro con quien dialogamos y a quien escuchamos. (Lenkersdorf, 2008, p. 42-43)

Coloquemos atenção neste trecho. Escutar aparece logo ligado ao coração, lugar dos afetos. Ele teria uma função de abertura da dimensão afetiva da vida, tanto da nossa quanto daqueles com quem estamos em relação. Ao escutar estamos oferecendo uma mensagem sobre a igual importância que estamos outorgando aos outros quando os escutamos. Essa mensagem de igualdade implícita na escuta é um componente essencial do diálogo: só há diálogo entre iguais que se emparelhem através da fala e da escuta recíproca: “Ninguno de los que se escuchan y se hablan es superior al otro.” (Lenkersdorf, 2008, p. 43).

Nesse mesmo parágrafo, percebemos também que a escuta dialógica tem efeitos extremamente importantes para a comunicação humana. Por um lado, ela propicia entendimento, compreensão entre os dialogantes. Por outro, ela provoca e reconhece a dignidade de cada um dos dialogantes: dialogar, escutando-nos, dignifica-nos como seres iguais de escuta e diálogo.

Escuta e distância pedagógico-cultural

Há na escuta, portanto, uma igualdade pressuposta, que parece ser bloqueada pelas nossas hierarquias sociais, que se manifestam, por exemplo, nas práticas de leitura em nossas instituições educacionais. Nelas, há uma hierarquia pressuposta entre os adultos, que sabem, e as crianças, que ignoram. E mesmo no caso de adultos que, pessoalmente, não inferiorizam as crianças, ainda persiste uma lógica institucional que pressupõe essa hierarquia e oferece condições materiais de trabalho que dificultam o escutar. Nesse sentido, algumas das nossas estudantes, que são mães ou que acompanham mães de perto, trouxeram uma outra dimensão, fundamental para

compreendermos as condições que nos permitem escutar: o tempo. Enredadas no mundo do trabalho, as pessoas adultas muitas vezes gostariam de estar mais disponíveis para as brincadeiras e as conversas com as crianças, mas não podem deixar as diversas tarefas, remuneradas ou não, de que precisam dar conta.

“Parece que estão sempre muito longe daqui”, diz Daisy, lamentando a dificuldade de comunicação com seus pais. Aqui é trazida a dimensão da distância e a desconexão provocada pela ausência da escuta. Mesmo em momentos em que o tempo não era uma questão, a voz de Daisy era desvalorizada. Eles riam dela enquanto o rinoceronte estava ali à espreita. Parece, então, que é preciso uma presença temporal e espacial: estar presente no presente, estar corporal e afetivamente presente no tempo presente. Parece que é preciso abraçar o agora.

No próprio título, *Agora não, Bernardo*, está presente o tempo enquanto uma condição importante para a escuta. Os pais de Bernardo negam o agora. Ele não os tem agora. Só que esse agora não é apenas um agora instantâneo, efêmero. Ele se repete insistentemente. O agora é qualquer tempo, todos os tempos. Por exemplo, na história, no caso de Daisy, os pais repetem várias vezes que estão ocupados. Nas vidas cotidianas o “agora não” passa a ser uma impossibilidade de (quase) sempre.

Nos três livros, as pessoas responsáveis estão ocupadas demais. O que é que as ocupa? O que é que nos ocupa? São perguntas muito difíceis de responder. Em qualquer caso, sem tempo disponível não há como escutar. O tempo é fundamental para poder escutar. Não é apenas tempo cronológico, quantidade de tempo. Escutar é algo que implica em sair da posição de controle e se colocar para receber o que o outro tem a dizer. Implica abandonar, ao menos por um momento, inclusive, o controle do tempo. Escutar, talvez, exija então habitar uma outra dimensão do tempo, uma condição que exige a nossa presença e atenção (quase) completas. Em que dimensão do tempo poderemos nos conectar com as crianças que nos habitam e com aquelas com quem compartilhamos a vida?

Lenkersdorf chama a atenção para notar que mergulhar na cultura de outros povos vai além de falar a sua língua. Uma língua nunca é só uma língua, pressupõe traços culturais que são constituídos ao longo dos séculos. No caso do povo tojolabal, ele destaca o caráter “nosótrico” (referente a *nosotros*, nós) dessa cultura, muito diferente das nossas, centradas no indivíduo, no eu: “Podemos hablar la misma lengua pero, por el condicionamiento cultural, no escuchamos lo mismo aunque sí lo oímos. De todos modos, nos cuestiona la diferencia señalada” (Lenkersdorf, 2008, p. 31).

Lenkersdorf coloca uma questão importantíssima para o problema que nos preocupa nesta escrita: é possível escutar na distância cultural? Como os participantes de uma cultura escutam uma outra cultura? Parece haver uma impossibilidade, pois para compreender uma cultura não basta aprender a sua língua. Será possível escutar através da distância existencial, experiencial que temos entre culturas distantes? Note-se que podemos, dentro mesmo de uma mesma “cultura”, ter culturas muito distantes entre si. Recentemente, esse mesmo autor tem inspirado a revisão de alguns paradigmas filosófico-educacionais que, em certo modo, desconsideram essa diferença cultural. Por exemplo, J.

Barrientos propõe que a escuta dos povos originários “amplia, corrige e melhora” os pressupostos de filosofia para crianças (Barrientos, 2023, p. 2).

Em outros paradigmas, existe uma distância pedagógica, aquela imposta pelos mestres que se situam hierarquicamente como superiores a seus estudantes. Sobre ela, diz J. Rancière:

É aí que o mestre supera o pai de família: como poderia esse último assegurar-se de que seu filho compreendeu os raciocínios do livro? O que falta ao pai de família, o que sempre faltará ao trio que forma com a criança e o livro, é essa arte singular do explicador: a arte da distância. O segredo do mestre é saber reconhecer a distância entre a matéria ensinada e o sujeito a instruir, a distância, também, entre aprender e compreender. O explicador é aquele que impõe e abole a distância, que a desdobra e que a reabsorve no seio de sua palavra. (Rancière, 2002, p. 4)

Assim, a distância (entre a matéria e o sujeito; entre aprender e compreender) é o segredo e a arma de um mestre explicador, aquele que embrutece ao aluno interferindo numa relação mais direta da inteligência de quem aprende com a matéria a ser aprendida.

Sobre a questão da distância cultural, cabe ainda perguntar: será que todas as distâncias são negativas? Haverá distâncias mais desejáveis e mais indesejáveis para a escuta? Há distâncias fundamentais para a escuta? Se a escuta é uma forma de hospitalidade, como ela se relaciona com a estrangeiridade? Lenkersdorf apresenta a diferença entre ouvir e escutar na própria forma como ele emprega as palavras. Para os anúncios publicitários e os discursos da política instituída, a palavra é ouvir. Em seguida, a ressalva: para escutar a sério são necessárias certas condições. Uma delas é a proximidade. É preciso estar perto. Olhar no olho. Abraçar. Estar de igual a igual. Não é possível escutar do alto do palanque, com a outra pessoa a seus pés. Não é possível escutar à distância (Lenkersdorf, 2008, p. 40). Sem uma tal proximidade, não nos reconhecemos mutuamente. Escuta demanda reconhecimento.

Lenkersdorf em certo momento afirma que, no momento da invasão espanhola e da conquista, faltava aos espanhóis e aos ameríndios uma língua comum, em que podiam falar e ser escutados. Pensando na relação entre adultos e crianças, colocada aqui nos livros que lemos, será que em nossa sociedade, adultos e crianças falam a mesma língua? Ou há uma língua adulta e uma língua infantil? E se houver, em que língua seria preciso escutar as crianças? Seria necessário habitar a língua da infância para escutar as crianças? Como se reaprende ou lembra essa língua uma vez que se abandona para falar a língua dos adultos? A língua da infância continua em nós ou ela precisa ser reaprendida?

Escuta, estrangeiridade e hospitalidade

Como já mencionamos, a pretensão de estar em posse do saber, ao que parece, limita a escuta:

Si escuchamos, ya no afirmamos y tampoco podemos afirmar que ya sabemos lo que les hace falta a los otros. Tampoco podemos sostener que ya no tienen que hablarnos porque ya lo sabemos lo que nos toca escuchar de ellos. La actitud que pretende que ya sabemos lo que nos dirían es una manera de no querer escuchar. No importa de quien se trata, la

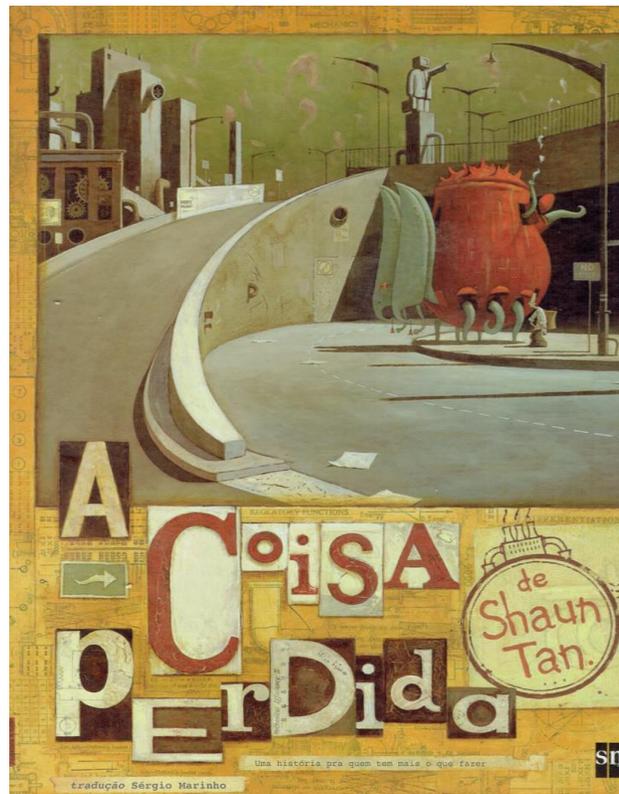
pretensión de ya saber lo que quieren decirnos significa el endurecimiento de nuestro corazón que no quiere escuchar, no quiere acercarse al otro y fijarse en sus palabras. El no querer escuchar equivale al rechazo del nosotros. (Lenkensdorf, 2008, p. 42).

Assim, a escuta remete-nos a uma certa posição socrática em relação ao saber: para escutar, só podemos saber que não sabemos por que se soubéssemos não escutaríamos. Quando sabemos que não sabemos abrimo-nos aos outros saberes e, como afirma Lenkensdorf no parágrafo acima, abrimo-nos ao nós, ao pensar com outras e outros.

Ao mesmo tempo em que a proximidade parece elemento fundamental para a escuta, essa atividade é atravessada pela alteridade. Escutar implica uma certa hospitalidade ao que há de outro, estrangeiro, distante em relação a nós. Nesse sentido, o livro *A coisa perdida* pode nos ajudar nessa conversa, pois ele é marcado por uma *estrangeiridade*. De forma infantil, ele brinca com os limites, relativiza-os, rompe-os, constrói outros para depois também os destruir.

A capa (Figura 4) já mostra os elementos gráficos básicos para perceber o estilo de Shaun Tan: a cidade que é ao mesmo tempo estranha e familiar; o já comentado subtítulo; o cuidado gráfico de ilustrar todo o objeto livro, incluindo os paratextos; a coisa perdida, (será possível a uma primeira vista perceber a coisa perdida?). Se não se lhe presta atenção é quase invisível na cena, mas quando é percebida não consegue mais esconder a sua esquisitice.

Figura 4. Capa do livro *A coisa perdida*, de Shaun Tan.



Fonte: Tan (2012).

Adiante é apresentado o narrador personagem. Ele conta que estava buscando tampinhas para a sua coleção, quando viu a coisa. A atividade que ele fazia, colecionar tampinhas, diz coisas interessantes sobre ele. Em primeiro lugar, a atividade de colecionar tampinhas não parece nada “importante”, no sentido daqueles leitores aludidos pelo subtítulo. Não garante retornos financeiros, retira das coisas o seu valor de mercadorias (que deveriam ser consumidas o mais rápido possível, dando lugar a outras mercadorias), não faz girar a economia.

Algo tão insignificante e sem valor comercial como uma tampinha configura-se em objeto de busca e desejo. Segundo Walter Benjamin,

É decisivo na arte de colecionar que o objeto seja desligado de todas as suas funções primitivas, a fim de travar a relação mais íntima que se pode imaginar com aquilo que lhe é semelhante. Esta relação é diametralmente oposta à utilidade e situa-se sob a categoria singular da completude. O que é esta “completude”? É uma grandiosa tentativa de superar o caráter totalmente irracional de sua mera existência através da integração em um sistema histórico novo, criado especialmente para este fim: a coleção. (Benjamin, 2007, p. 239).

O objeto é estrangeiro na coleção. Ele é deslocado de um espaço a um outro, bem específico. Além disso, o colecionador precisa estar atento. Retomando a discussão inicial, sobre a atenção às coisas e a importância atribuída a elas, ele talvez só tenha podido avistar a coisa perdida por não estar ocupado com algo mais importante, ou por ser um colecionador. Ou por ambos.

É preciso discutir o fato de que ela não tem nome. É uma coisa perdida. No original, *the lost thing*. Em inglês, geralmente se chama uma pessoa ou animal de *thing* quando se vai fazer um comentário carinhoso, sobre alguém por quem se tem simpatia, por exemplo “*poor thing!*” (no caso específico desse exemplo, além de simpatia, um pouco de peninha). Normalmente, *thing* é utilizado para coisas cujo nome se desconhece ou não se quer mencionar, ou para situações mais complexas do que um nome pode dar conta. É possível pensar que no caso desta coisa perdida, é um pouco de cada um desses casos.

Ainda nesta página, ele descreve a coisa: “A coisa tinha, sem dúvida, um jeito estranho; meio triste, perdido” (Tan, 2012, s.p). Essa é a máxima descrição que ele oferece da coisa. É certo que, como há a ilustração, ele não precisa descrever mais. Mas também quanto mais ele descreve a coisa, mais contornos oferece ao que pode ser imaginado com ela. Talvez por isso, ele descreve aquilo que considera importante na coisa: para ele não importa a sua aparência ou o seu tamanho e tantas outras coisas. Importa que ela era estranha, triste e perdida.

Nas páginas seguintes, além de deixar claro que a coisa perdida era amigável e divertida, ele apresenta uma gradação presente no termo “perdida”. Se antes ela tinha um jeito perdido, depois ela vai parecendo mais perdida por ser imperceptível aos demais. E por fim, ela parece ainda mais perdida (o termo inclusive aparece sublinhado) quando ele percebe que ninguém viria buscá-la ao fim do dia. Ele sai perguntando às pessoas sobre ela, e ninguém consegue ajudar. Mais uma vez isso soa estranho. Se ninguém sequer a percebeu, como poderiam ajudar? Seria ela digna de ajuda por ser muito estranha?

Então ele a leva à casa do Pete. Pete é aqui o cientista (outra vez a ciência): o homem que tem uma opinião sobre quase tudo. A resposta de Pete faz ela parecer ainda mais perdida. “Olha, cara, eu não sei – respondeu o Pete. – É uma coisa estranhíssima. Talvez não seja de ninguém. Talvez não venha de lugar nenhum. Algumas coisas são assim... – Fez uma pausa dramática. – Estão perdidas, nada mais” (Tan, 2012, s.p). Ela chegou aqui a um ápice do que pode significar estar perdida: não tem origem, não veio de lugar nenhum, não tem elo com nada de nosso mundo conhecido.

Diferente do patinho feio, que encontraria ao final o seu verdadeiro lugar de origem, um lugar no qual ele não era mais esquisito, a coisa perdida não tinha um lugar de origem. Isso significava que ela nunca poderia deixar de ser estranha, que ela era constitutivamente estranha? Por mais que o nosso narrador tivesse se afeiçoado a essa coisa perdida, nem para ele ela deixava de ser estranhíssima. Aqui, nesta história, a esquisitice não é uma questão de ponto de vista. Ela é o inexorável de toda percepção da coisa perdida. Eis um estado de impiedosa solidão, o da coisa perdida – ela não encontraria um lugar ao qual ela pertencesse, nem conheceria o sentimento de pertencer ou ser reconhecida por alguém.

Não era apenas afeição que ele sentia pela coisa. Percebeu, ao levá-la para sua própria casa, que era um pouco de pena também. Em casa, seus pais, assim como os outros, sequer repararam na coisa (“Estavam ocupados demais discutindo as notícias, eu acho”, afirma o nosso narrador). Quando ele chamou a atenção deles para a coisa, a resposta foi a repulsa: “isso” tem pés sujos e pode transmitir doenças. Sem diálogo, a coisa foi expulsa. Os pais do narrador são como os pais do Bernardo e da Daisy.

Sem saber o que fazer com ela, ele a escondeu no galpão dos fundos, e lhe deu algo para comer. Pareceu um pouco mais alegre, apesar de ainda estar perdida. A coisa não parecia ser de lugar nenhum, sendo assim não havia um lugar para o qual levá-la, mas ela não poderia ficar para sempre no galpão, pois os pais dele logo descobririam. “Era um verdadeiro dilema”, ele afirma. Esse dilema, contudo, não diz respeito apenas a essa questão prática. Pode ser também o dilema de se perceber impelido a enquadrar algo que não pode ser enquadrado.

Observando a página de jornal onde estão os classificados aos quais recorre nosso narrador em busca de uma solução para o dilema em relação com a coisa perdida, é possível lançar um olhar retrospectivo sobre o que já vimos a respeito desta cidade. Parece que ela é um espaço no qual não cabe nada que não possa ser compreendido. Tudo precisa ser racionalizado, classificado, tudo tem que caber em algum lugar. O fundo “científico” das páginas do livro e algumas referências científicas na cidade mostram que esta é uma cidade bastante motivada pelos procedimentos da ciência – e aparentemente, não é a curiosidade pelos mistérios do mundo, enquanto motor da ciência, o que está sendo nela valorizado, mas, sim, a capacidade de destruir todo o mistério que certos usos da ciência parecem levar junto. As placas, as feições austeras das pessoas, as engrenagens, os gráficos, em suma, a burocracia é elemento absoluto na cidade. Uma cidade ordenada, controlada, disciplinada até nos mínimos detalhes. Não sobra espaço para a fantasia, nem para a imaginação. Não sobra espaço para o desconhecido. Por isso faz tanto sentido ter um departamento que possa se livrar dos objetos sem nome, *varredum debaixus tapetis*. Surge,

assim, uma outra distância necessária para que possamos escutar: aquela produzida pela alteridade.

Um fio de voz

A voz é a contrapartida da escuta. Assim como na diferenciação entre ouvir e escutar, podemos pensar que a voz vai muito além do ato de fala. Ela está para além dos sons e do conteúdo do que é dito. Estaria a voz no reino da presença? Seria ela aquilo que diferencia quando estamos ou não estamos presentes em um espaço?

“Mas ela não disse nada. Afinal de que adiantaria? Ninguém prestaria atenção”. (Kemp; Ogilvie, 2017, s. p.). Na história do rinoceronte, parece que a voz é desabilitada pela falta de escuta. Não é que Daisy tenha deixado de falar, mas há um cansaço que desarticula a fala. Daisy deixa, por isso, de ter voz? Sua voz fica guardada, escondida? É quem escuta que dá voz a quem fala?

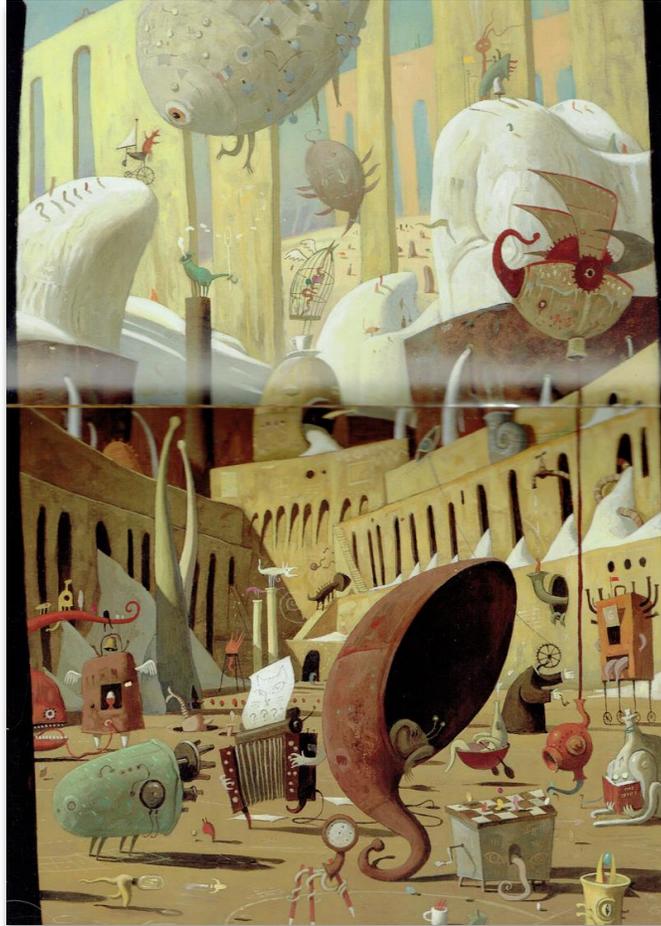
Enquanto isso, no livro da coisa perdida, nosso narrador decide levá-la até o Departamento Federal de Tralhas e Troços, a fim de resolver seu problema. Eles chegam a um assustador prédio alto e cinzento, sem janelas. Escuro e com cheiro de desinfetante. A recepcionista, que aparentemente não olha para as pessoas enquanto fala, responde-lhe que preencha os formulários – uma pilha infindável de papéis. “A coisa perdida faz um ruído triste”, diz o narrador. Então, uma criatura com um fio de voz entrega ao nosso narrador um cartão de visitas com uma espécie de sinal e, caso se importe com essa coisa perdida, lhe orienta a não a deixar ali. “Este é um lugar para esquecer, deixar para trás, pôr de lado” (Tan, 2012, s.p.). Lembrando do anúncio do jornal, talvez esse lugar fosse mesmo o lugar para se livrar daquilo que nos incomoda em existir. Os termos *covil* e *incômodos* no anúncio já podem nos fazer suspeitar desse departamento. Não parece que eles gostam de coisas perdidas, parece apenas que eles desejam se livrar delas.

Então, contrariando o que as pessoas esperariam de um morador daquela cidade, ele decide dar ouvidos à criatura com um fio de voz e seguir o sinal. Isso nos permite lançar mais uma percepção retrospectiva sobre o nosso narrador. Ele não fazia ideia do porquê de tudo aquilo, por que procurar aquele sinal, por que ajudar aquela coisa perdida, quem ou o quê era aquela coisa perdida. Se ele fosse do tipo que deseja entender sempre, jamais teria se importado com ela. O nosso narrador vai na contramão porque ele enxerga coisas perdidas e se importa com elas. Isso nos mostra que pelo menos nisso ele tem algo em comum com a coisa perdida: ela também vai na contramão, simplesmente por ser o que é.

Então eles acharam o lugar. “O tipo de lugar que você só saberia que existe se estivesse procurando por ele” (Tan, 2012, s.p.). O lugar da utopia (Figura 5). Para ver esse lugar, é preciso virar o livro. É como se ele mudasse o mundo do qual estamos falando, a estrutura das páginas é distinta. Ele é um lugar cheio de coisas perdidas. Coisas estranhas, que ali não se tornam todas “normais”, mas apenas podem ser estranhas em paz. Esse lugar é mais colorido. Não tem tubos ou chaminés, mas arcos, montes de areia, escadas e colunas e um céu azul com algumas nuvens. As formas são dinâmicas, e o ar pode passar pelas construções. O fundo da imagem não é nenhum conjunto de informações científicas,

mas um fundo preto. O preto do desconhecido; preto que reforça as cores internas do nosso espaço utópico.

Figura 5. O lugar da utopia, no livro *A coisa perdida*, de Shaun Tan



Fonte: Tan (2012).

Eles se despedem, então, e a coisa perdida parece feliz em entrar naquele novo mundo. O nosso narrador volta para casa a organizar sua coleção de tampinhas. No caminho de volta, reflete sobre aquele lugar. “O que quero dizer é que não sei se a coisa pertencia mesmo àquele lugar. Acho que, na verdade, nenhuma das coisas pertencia. Mesmo assim, pareciam felizes. Ou seja, talvez não tenha muita importância se deviam ou não estar ali. Sei lá...” (Tan, 2012, s.p). Ou seja, como lugar utópico, não é um lugar de identidades afirmativas e comuns, mas de sensações diferentes que podem coabitar em felicidade. Será isso o lugar utópico? Será aquele que não simplesmente faz a estranheza desaparecer, não aplaina os nossos incômodos, mas onde se pode ser estranho em paz?

Por fim, ele reconhece que tem visto cada vez menos esse tipo de coisa. E coloca duas possibilidades de entender isso. Sugerimos aproximar o foco destas duas possibilidades: a primeira diz que “Talvez já não existam tantas coisas perdidas por aí” (Tan,

2012, s.p). Será que a burocratização cada vez maior do nosso mundo tem feito desaparecerem as coisas perdidas? Ou será que nossa falta de tempo livre e excesso de ocupações e explicações científicas faz com que já não percebamos coisas perdidas?

A segunda coloca o problema sobre a própria percepção do nosso narrador: “Ou talvez eu tenha deixado de percebê-las. Ando ocupado demais com outras coisas, eu acho” (Tan, 2012, s.p). Será que ele está se tornando cada vez mais parecido com os demais? Afinal, ele está na contramão, mas não está fora desse mundo. Ainda assim, se for esta alternativa, teria a burocracia também um papel nessa mudança em nosso narrador?

Considerações finais... ou Escutar, parar, calar, morrer

Interessante é a habilidade de Daisy para escutar o rinoceronte. Quando o animal chora, ela para. Observa. Abraça e acolhe. Ela escuta. Como pode uma criança escutar se ela não é escutada? De que maneira se aprende a escutar? Seria a escuta algo que a gente aprende a partir de certa maneira infantil de existência e, conforme a gente cresce, a gente des-aprende? A escuta é algo que aprendemos e desaprendemos?

Parece-nos, a partir do diálogo com Lenkersdorf, que nos falta um termo específico para as palavras escutadas. Elas não são as mesmas que as faladas, carregam como especificidade o silêncio. Para escutar precisamos silenciar-nos, fechar a boca e calar as outras vozes, mesmo que sejam nossos diálogos internos.

Es decir, el escuchar nos hace recibir las palabras que nos dicen los otros. Son las palabras de afuera. Sin empatía no entendemos lo que se nos dice. Desde afuera, pues, no sólo escuchamos las palabras de los otros, sino que escuchamos, a la vez, la naturaleza que nos habla, que nos sostiene, que nos acaricia y, a veces, nos sacude. Nos hace falta escucharla en todas sus manifestaciones, porque somos parte de ella y, de ninguna manera, somos dueños de ella para manipularla. De esto nos toca hablar a fondo más adelante, porque se refiere a uno de los problemas fundamentales que nos aquejan hoy día. (Lenkersdorf, 2008, p. 44).

Escutar implica estar receptivo. O momentâneo esquecer-se de si mesmo para ser envolvido e mergulhado na voz outra implica entregar-se a algo que não conseguimos manipular ou controlar e exige um desapego em relação às imagens idealizadas do eu. Talvez escutar envolva abrir mão de tentar corrigir a nossa percepção da realidade para que ela caiba em nossas fantasias (ou para que nossas fantasias caibam nessa percepção?). Aceitar o outro que vem, seja ele o que for, um vento no rosto ou uma palavra. O vento no rosto também pode ser uma palavra escutada? Como podemos interpretar esse silêncio e essa receptividade que são condições para a escuta?

No final do livro, Bernardo permanece morto. Não há “correção”. Nesse sentido, o livro nos desafia também a lidar com a morte, um tema às vezes não recomendado para as crianças. Colocou-nos a pensar se a escuta não teria bastante a ver com uma forma de morte. Alguma coisa teria que morrer para que se dê a escuta? O que precisa morrer para que se possa escutar e, também, o que o ato de escutar pode matar? Como já dissemos, há um silêncio, um calar-se, uma passividade na escuta... O que há de morte nela? É esse

um outro motivo pelo qual é difícil escutar? Deixamos de escutar também por medo à morte? Essa proximidade da morte que envolve a escuta apavora-nos?

Neste texto, afirmamos muitas perguntas que, explicitamente, preferimos não responder. Eis um gesto de escuta à infância e de afirmação de começos se as perguntas são, como afirma J.-F. Lyotard (1993), infâncias do pensamento. E também uma afirmação de hospitalidade à escuta, que aparece já desde o título. Pode essa afirmação da escuta chamar a atenção sobre o predomínio da fala e inspirar leitoras e leitores a se colocarem à escuta na leitura de um texto (e não só na leitura de um texto)?

Retomando as relações entre escuta e escola, que orientaram um dos tantos começos do nosso trabalho, ficam, neste final, perguntas, sem resposta, que afirmam, também no final, novos começos possíveis: a escola que não escuta precisa morrer para que nasça uma escola que escute? De que forma professoras e professores podemos nos silenciar para poder escutar vozes infantis em nossas práticas cotidianas? O que precisa morrer em nós para que a escuta nasça? E, para terminar, uma pergunta infinita: quais mundos poderiam nascer em escolas escutantes?

Agradecimentos

Agradecemos ao nosso núcleo de pesquisa, o NEFI, por ser o espaço fértil onde este trabalho pôde germinar. Agradecemos, especialmente, ao José Maria Taramona, sem a contribuição do qual não teríamos trazido o livro *Agora não*, Bernardo a este trabalho. Pesquisa realizada no âmbito dos seguintes projetos de investigação: “Uma pedagogia menina da pergunta: princípios, sentidos e desdobramentos” (FAPERJ Processo: E-26/201.039/2022); “A Filosofia na infância da vida escolar” Programa CAPES-PRINT (Processo Nº 88881.311741/2018-01) e “A vida (política) do mestre numa educação filosófica: Paulo Freire” (CNPq Processo: 307724/2019-0).

Referências

BARRIENTOS, José. de la filosofía para niños indígenas a la filosofía desde niños indígenas: una propuesta desde la nosotricación maya-tojolabal. *Childhood & Philosophy*, v. 19, p. 01-34, 2023. DOI: <https://doi.org/10.12957/childphilo.2023.78357>.

BARTHES, Roland. *O óbvio e o obtuso*: Ensaios críticos III. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2007.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. Obras escolhidas, v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 222-234.

ELVIS, Lucy. attentiveness, qualities of listening and the listener in the community of philosophical inquiry. *Childhood & Philosophy*, v. 19, p. 01-22, 2023. DOI: <https://doi.org/10.12957/childphilo.2023.76451>.

- HAYNES, Joanna; COSTA CARVALHO, Magda. an open-ended story of some hidden sides of listening or (what) are we really (doing) with childhood? *Childhood & Philosophy*, v. 19, p. 01–26, 2023. DOI: <https://doi.org/10.12957/childphilo.2023.71875>.
- KEMP, Anna; OGILVIE, Sarah. *Rinocerontes não comem panquecas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- KENNEDY, David. *The Well of Being: Childhood, Subjectivity, and Education*. Albany, NY: SUNY Press, 2006.
- LENKERSDORF, Carlos. *Aprender a escuchar: Enseñanzas maya-tojolabales*. México, DF: Plaza y Valdés, 2008.
- LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno explicado às crianças*. Tradução de Tereza Coelho. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- MCKEE, David. *Agora não, Bernardo*. São Paulo: WMF, 2011.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- NANCY, Jean-Luc. *À escuta*. Trad. Fernanda Bernardo. Belo Horizonte: Edições Chão da Feira, 2014.
- PETROPOULOS, George. challenging adult-centrism: speaking speech and the possibility of intergenerational dialogue. *Childhood & Philosophy*, v. 19, p. 01-22, 2023. DOI: <https://doi.org/10.12957/childphilo.2023.73517>.
- RANCIÈRE, Jacques. *O Mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SALAS, Ana C. et al. *reinventando a prática alfabetizadora de paulo freire: uma experiência de alfabetização filosófica em Pau dos Ferros, RN*. *Childhood & Philosophy*, v. 18, p. 1-29, 2022. DOI: <https://doi.org/10.12957/childphilo.2022.79301>.
- TAN, Shaun. *A coisa Perdida: uma história para quem tem mais o que fazer*. São Paulo: Edições SM, 2012.
- WEIL, Simone. *A condição operária e outros estudos sobre a opressão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

Renata Karla Magalhães Silva

Professora do Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II. Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Graduada em Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (2008) e Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2015). Atua nas áreas de Filosofia, Sociologia e Educação, com ênfase nos estudos da Cultura e da Arte.

Walter Omar Kohan

Professor titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Cientista de Nosso Estado (FAPERJ) e Procientista (UERJ). Coordena desde 2007 o Projeto de Extensão em Escola Pública ("Em Caixas a Filosofia em-caixa?", UERJ/FAPERJ) e Projetos de Pesquisa Interinstitucionais junto a Universidades Nacionais e Internacionais. É orientador de monografia, mestrado, doutorado e pós-doutorado nas áreas de ensino de filosofia, infância e filosofia da educação.