

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CINTHIA DE LIZ

**FILOSOFIA COM CRIANÇAS PEQUENAS? UMA EXPERIÊNCIA PRÉ-ESCOLAR  
NO JARDIM DAS INFÂNCIAS DO PENSAMENTO**

Lages  
2025

CINTHIA DE LIZ

**FILOSOFIA COM CRIANÇAS PEQUENAS? UMA EXPERIÊNCIA PRÉ-  
ESCOLAR NO JARDIM DAS INFÂNCIAS DO PENSAMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Fundamentos da Educação.

**Orientador(a):** Prof. Dr. Vinicius Bertoncini  
Vicenzi

Lages

2025

Ficha Catalográfica

L789f      Liz, Cinthia de  
Filosofia com crianças pequenas? Uma experiência pré-escolar no jardim das infâncias do pensamento / Cinthia de Liz ; orientador Prof. Dr. Vinicius Bertoncini Vicenzi. – 2025.  
144 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. Lages, SC, 2025.

1. Educação infantil. 2. Crianças em idade pré-escolar. 3. Infância. I. Vicenzi, Vinicius Bertoncini (orientador). II. Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 370

Catálogo na fonte – Biblioteca Central

CINTHIA DE LIZ

**FILOSOFIA COM CRIANÇAS PEQUENAS? UMA EXPERIÊNCIA PRÉ- ESCOLAR  
NO JARDIM DAS INFÂNCIAS DO PENSAMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Fundamentos da Educação.

Lages, 25 de março de 2025

**BANCA EXAMINADORA:**

Documento assinado digitalmente  
 VINICIUS BERTONCINI VICENZI  
Data: 25/03/2025 16:33:21-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**PROF. DR. VINICIUS BERTONCINI VICENZI**

Orientador e Presidente da Banca - PPGE/UNIPLAC



---

**PROFA. DRA. BETINA SCHULER**

Examinadora Externa – PPGE/UNISINOS

Documento assinado digitalmente  
 JAIME FARIAS DRESCH  
Data: 25/03/2025 17:13:41-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**PROF. DR. JAIME FARIAS DRESCH**

Examinador Interno - PPGE/UNIPLAC

## AGRADECIMENTOS

A pesquisa é uma experiência feita de encontros, descobertas e transformação. Durante esta trajetória muitas pessoas e presenças me ajudaram a criar sentidos e caminhos. A todas elas, meu reconhecimento e minha gratidão.

Agradeço primeiramente às crianças, pequenas grandes filósofas, que com sua curiosidade infinita e suas perguntas surpreendentes deram vida e sentido a este trabalho. Foi em suas falas, em seus silêncios e em seus gestos que encontrei as perguntas que sustentam este trabalho. Sem vocês, este estudo seria apenas teoria; com vocês, ele se tornou experiência viva.

Ao meu orientador, Vinicius Bertoncini Vicenzi, por cada leitura atenta, comentário crítico e provocação generosa que me incentivaram a aprofundar a pesquisa, refletir sobre minhas próprias práticas e manter viva a inquietação filosófica. Obrigada por seu olhar clínico e sua escuta sensível e cuidadosa.

Aos meus professores e colegas do mestrado, por cada conversa, cada indicação, cada troca de ideias que me ajudou a dar sentido ao que antes eram apenas fragmentos de inquietação. Os encontros que tivemos, mesmo os mais breves, foram importantes para a construção deste trabalho. Em especial, agradeço à minha colega de turma Ana, que ao longo deste percurso tornou-se amiga, compartilhando comigo dúvidas, sonhos e angústias, oferecendo suporte mútuo, afeto e companheirismo, tornando a caminhada mais leve e fortalecendo a certeza de que não estamos sozinhos ao pensar e repensar a educação.

À minha família, por ser meu porto seguro, por compreender minhas ausências e silêncios, e por me lembrar, nos momentos mais difíceis, por que escolhi este caminho. Agradeço especialmente ao meu marido, Jader, pela paciência e pelo apoio incondicional, por assumir tantas vezes a casa e a família nos momentos mais difíceis, lembrando-me constantemente da importância deste percurso e fortalecendo-me para seguir adiante.

Às minhas filhas, Nicole e Nauane, pelo carinho, pela compreensão, e por serem inspiração constante do meu desejo de transformar a escola em um lugar onde todas as infâncias sejam acolhidas e respeitadas em sua potência criativa.

Às minhas amigas "Tranqueiras", por cada palavra amiga, cada abraço reconfortante e pela presença leve e bem-humorada que aliviou as angústias e trouxe alegria durante o processo da escrita. Vocês foram essenciais nessa jornada, sendo meu ponto de fuga, meu lugar seguro para relaxar e me desligar da correria diária. Nossas "tranqueirapias" são

encontros preciosos que renovam minhas energias, momentos de festa, risadas soltas, viagens inesquecíveis e cumplicidade única. Ter vocês comigo é saber que sempre existe um refúgio, um espaço onde a leveza prevalece e o afeto se transforma em combustível para seguir em frente. Vocês são fundamentais na minha vida, e sou imensamente grata pela amizade.

À professora de apoio Renata, pelo suporte generoso durante as experiências de pensamento, pela ajuda na organização dos materiais, pelas sugestões sensíveis, ideias compartilhadas e, sobretudo, pela disposição e abertura para esta pesquisa acontecer com leveza e afeto. Sua parceria foi importante para que os encontros com as crianças se tornassem ainda mais potentes.

Aos espíritos amigos e benfeitores espirituais, minha profunda gratidão pela inspiração constante e pelas intuições preciosas que sopraram em meus ouvidos durante todo este percurso. Brinquei muitas vezes com meus amigos e orientador dizendo que aos domingos eu "psicografava" os textos desta dissertação; porém, no íntimo do coração, sempre tive a intuição de que meu mentor espiritual estava ao meu lado, orientando meus pensamentos, clareando meus caminhos e conduzindo-me nas melhores escolhas. Obrigado pela presença sutil, pela proteção constante e pelo amparo amoroso, fundamentais para que eu pudesse seguir o futuro com confiança e determinação.

Por fim, agradeço também a Ágape, personagem lúdico que nasceu deste percurso e se tornou mais do que um mediador da pesquisa, mas uma presença viva na roda e na escrita. Seu mundo do possível se entrelaçou com o meu e o das crianças, mostrando-nos que filosofar é também brincar, inventar, sentir e explorar novas possibilidades de existência.

A todas essas presenças, meu sincero agradecimento por terem compartilhado comigo a aventura deste estudo, tornando-o uma experiência viva, afetuosa e transformadora.

## DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Declaro que os dados apresentados nesta versão da Dissertação para a Defesa são decorrentes de pesquisa própria e de revisão bibliográfica referenciada segundo normas científicas.

Lages, 07 de março de 2025.



---

Cinthia de Liz

“Entre o silêncio e o barulho, entre a pergunta e a escuta, esta dissertação se fez como um sopro de palavras que carregam tanto o amor quanto o desamor pelo que se pode dizer.”

— *Reflexões não finais*

## RESUMO

Esta pesquisa de mestrado investiga as possibilidades e desafios da inserção de um projeto de filosofia com crianças pequenas da pré-escola II, com idades entre 5 e 6 anos. Trata-se de uma pesquisa participante, conduzida em 10 rodas de conversa na turma em que a pesquisadora atua como professora na região Serrana Catarinense. Fundamenta-se a partir de perspectivas pós-estruturalistas que dialogam com o campo da Educação e da Filosofia da Infância. O objetivo é compreender como uma experiência de pensar com as crianças pequenas pode provocar um novo olhar sobre o modo como elas são pensadas nas práticas curriculares da Educação Infantil. O estudo busca experienciar o filosofar com crianças pequenas; analisar a viabilidade, contribuições e desafios da introdução da filosofia na Educação Infantil; refletir sobre o que pode a filosofia em relação ao pensamento e as experiências infantis. As análises ocorrem por meio de investigações narrativas a partir da transcrição e sistematização das falas presentes em um diário de bordo e em gravações de vídeo devidamente autorizados. Observou-se que a filosofia com crianças surge como um caminho para resgatar a experiência, não no sentido de acumular saberes, mas de criar um repertório de mundo ao mesmo tempo em que constrói um repertório de nós mesmos. Percebeu-se que crianças pequenas, da Educação Infantil, apesar de pouco pensadas pelos estudos da área, mostraram-se abertas ao convite de experienciar a filosofia, vivenciando o movimento da infância por meio das perguntas que fazem sobre o mundo, seja ele visível ou invisível. A introdução de um personagem mediador, Ágape, mostrou-se muito interessante para o desenvolvimento dos diálogos com as crianças e entre as crianças. A experiência também permitiu repensar as práticas pedagógicas da professora de Educação Infantil, marcadas pela vontade de controle. As perguntas e as reflexões das crianças deslocavam a professora de posições previamente pensadas, exigindo ressignificar o que significa planejar na Educação Infantil. A prática filosófica com crianças não apenas acolhe o imprevisto, mas oferece elementos para pensar sobre como operar com o inesperado. Isso exige que os educadores aceitem entrar no jogo do desconhecido, no qual o aprendizado se dá no compartilhamento, na escuta e na abertura ao que emerge.

**Palavras-chave:** filosofia; educação infantil; criança em idade pré-escolar; experiência; infância.

## ABSTRACT

This master's research investigates the possibilities and challenges of introducing a philosophy project with young children from Preschool II, aged between 5 and 6 years. This is a participatory research, conducted in 10 conversation circles in the class in which the researcher works as a teacher in the mountainous region of Santa Catarina. It is based on post-structuralist perspectives that dialogue with the field of Education and Philosophy of Childhood. The objective is to understand how an experience of thinking *with* young children can provoke a new perspective on how they are conceived within the curricular practices of Early Childhood Education. The study seeks to experience philosophizing with young children; to analyze the feasibility, contributions, and challenges of introducing philosophy into Early Childhood Education; and to reflect on what philosophy can offer in relation to children's thinking and experiences. The analyses are carried out through narrative investigations based on the transcription and systematization of the statements contained in a logbook and in duly authorized video recordings. It was observed that philosophy with children emerges as a way to rescue experience, not in the sense of accumulating knowledge, but of creating a repertoire of the world while building a repertoire of ourselves. It was noticed that young children in Early Childhood Education, despite being little considered by studies in the area, were open to the invitation to experience philosophy, experiencing the movement of childhood through the questions they ask about the world, whether visible or invisible. The introduction of a mediating character, Ágape, proved to be very interesting for the development of dialogues with the children and between the children. The experience also allowed us to rethink the pedagogical practices of the Early Childhood Education teacher, marked by the desire for control. Children's questions and reflections displaced the teacher from previously thought-out positions, requiring a redefinition of what it means to plan in Early Childhood Education. Philosophical practice with children not only welcomes the unexpected, but offers elements to think about how to operate with the unexpected. This requires educators to accept entering the game of the unknown, in which learning takes place through sharing, listening and being open to what emerges.

**Keywords:** philosophy; early childhood education; early child; experience; childhood.

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                                                 |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1 – Ágape idealizado pela pesquisadora .....                                                             | 26 |
| Figura 2 – Ágape criado pela Inteligência artificial .....                                                      | 26 |
| Figura 3 – Ágape confeccionado .....                                                                            | 26 |
| Figura 4 – Crianças desenhando o mundo de Ágape após a experiência 6 .....                                      | 29 |
| Figura 5 – Foto aproximada de 2 partes desenhadas .....                                                         | 29 |
| Figura 6 – Crianças em busca de mais tesouros na areia.....                                                     | 30 |
| Figura 7 – Monstrinhos desenhados pelas crianças e ao lado monstrinhos confeccionados<br>pelos familiares ..... | 32 |

## **LISTA DE QUADROS**

|                                                                          |    |
|--------------------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1 – Primeiros levantamentos de pesquisas correlatas ao tema ..... | 17 |
|--------------------------------------------------------------------------|----|

## SUMÁRIO

|          |                                                                                                                      |            |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                              | <b>13</b>  |
| <b>2</b> | <b>ENCONTRO METODOLÓGICO – PESQUISAS CORRELATAS.....</b>                                                             | <b>17</b>  |
| 2.1      | ENTRE NARRATIVAS E FILOSOFIA: UM PERCURSO METODOLÓGICO .....                                                         | 21         |
| 2.1.1    | Etapas e tópicos de análise na pesquisa .....                                                                        | 23         |
| 2.1.2    | Metodologia utilizada nas experiências de pensamento.....                                                            | 24         |
| <b>3</b> | <b>ENTRELAÇAR DE PENSAMENTOS NO ENCONTRO TEÓRICO: INICIANDO O CAMINHAR.....</b>                                      | <b>35</b>  |
| 3.1      | PENSAR COM CRIANÇAS PEQUENAS: UMA PROPOSTA DE FILOSOFIA COM A PRIMEIRA INFÂNCIA .....                                | 38         |
| 3.2      | CRIANÇAS PEQUENAS: COMO PENSAR A EXPERIÊNCIA PRÉ-ESCOLAR? ....                                                       | 42         |
| 3.3      | O ÓCIO E OS DISCURSOS SOBRE INFÂNCIA.....                                                                            | 46         |
| 3.4      | INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: UMA RELAÇÃO DE TROCA E EXPERIMENTAÇÃO .....                                                     | 48         |
| 3.5      | IMERSÃO NA PRÁTICA DA ESCUTA.....                                                                                    | 51         |
| 3.6      | EDUCAÇÃO INFANTIL E SUBJETIVIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENCONTRO COM O PENSAMENTO FOUCAULTIANO .....         | 57         |
| 3.6.1    | Experiência na educação infantil: diálogos entre Foucault, López, Benjamin e Han .....                               | 65         |
| 3.7      | CRIANÇAS COMO FILÓSOFOS(AS): A INSPIRAÇÃO DE QUEM JÁ EXPERIENCIOU.....                                               | 73         |
| <b>4</b> | <b>O QUE PASSA ENTRE A FILOSOFIA, AS CRIANÇAS E EU .....</b>                                                         | <b>78</b>  |
| 4.1      | O SENTIDO DE ÁGAPE: ENTRE O PENSAR E O SENTIR.....                                                                   | 79         |
| 4.2      | RODAS DE PENSACÃO: FILOSOFIA E LINGUAGEM COMO EXPERIMENTAÇÃO E CRIAÇÃO .....                                         | 82         |
| 4.3      | PERGUNTAS QUE NÃO TEM FIM: PARA ONDE VÃO AS PERGUNTAS? .....                                                         | 85         |
| 4.4      | ESCUTAR, FALAR E HABITAR O MEIO: O MOVIMENTO DO PENSAMENTO NAS PAUSAS, NAS PALAVRAS E NOS GESTOS DAS CRIANÇAS. ....  | 92         |
| 4.5      | O TEMPO QUE ESCAPA: AS TEMPORALIDADES DA INFÂNCIA E OS DESAFIOS DE HABITÁ-LAS NO ESPAÇO ESCOLAR. ....                | 99         |
| 4.6      | PODEM AS EXPERIÊNCIAS DE PENSAMENTO SER UM EXERCÍCIO DE HUMANIDADE?.....                                             | 104        |
| <b>5</b> | <b>DO CONTROLE AO ENCONTRO: REFLEXÕES NÃO-FINAIS SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE PENSAMENTO COM CRIANÇAS PEQUENAS .....</b> | <b>107</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                             | <b>111</b> |
|          | <b>APÊNDICE I – TRANSCRIÇÕES DAS EXPERIÊNCIAS DE PENSAMENTO DO 1º AO 10º ENCONTRO .....</b>                          | <b>115</b> |
|          | <b>ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO.....</b>                                                                        | <b>140</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

O currículo é constantemente reformulado, estudado, incrementado. Documentos curriculares e/ou discursos pedagógicos são concebidos como forma de nortear as práticas pedagógicas. No entanto, ao que parece, nós, docentes, estamos constantemente perdidos e ainda apegados a um processo de produção e de resultados. Diante das constantes reformulações no currículo da Educação Infantil e da busca por práticas pedagógicas mais sensíveis e transformadoras, este estudo apresenta a pesquisa intitulada “Filosofia com crianças pequenas? Uma experiência pré-escolar no jardim das infâncias do pensamento”

A inquietação que impulsiona esta pesquisa nasce do chão da prática, já que atuo como professora efetiva na Educação Infantil de uma rede municipal da Serra Catarinense há 8 anos. Ao longo dessa caminhada, fui sendo atravessada por uma dúvida persistente: por que escutamos tão pouco as crianças? O primeiro sopro dessa inquietação veio em 2016, durante um Seminário Internacional de Educação Infantil - Diálogo com Reggio Emília, realizado na cidade de Criciúma/SC. Na ocasião, uma escola local apresentava-se como referência na abordagem inspirada em Reggio, e, embora inicialmente esse contato tenha me causado certo estranhamento, foi também o que despertou curiosidades. A visita à escola, os diálogos com professoras e a análise das documentações pedagógicas ali produzidas abriram em mim a vontade de pesquisar mais profundamente outras formas de escuta, de atenção e de tempo na Educação Infantil. Desde então venho investigando e experimentando em minha prática, a potência de oferecer os ouvidos, não como técnica, mas como presença.

Nos motiva a essa pesquisa a observação de que, muitas vezes, os discursos pedagógicos predominam e a infância reduz-se a meros processos de produção e de resultados, gerando certa predominância de práticas voltadas à escolarização precoce na Educação Infantil, frequentemente em detrimento das vivências e potencialidades da infância. Esta compreensão dos efeitos de uma “pedagogia formadora”, sobretudo no que diz respeito à Educação Infantil, encontra apoio naquilo que Larrosa (2017) questiona ao argumentar que “a verdade da infância” é frequentemente definida por saberes externos que limitam suas experiências sensíveis ao mundo. Diz Larrosa: “A própria infância fica reduzida àquilo que os nossos saberes podem objetivar e abarcar e àquilo que nossas práticas podem submeter, dominar e produzir” (Larrosa, 2006, p. 242). Diante desta perspectiva de infância, com cada vez menos espaço de expressão em nossas escolas, busca-se aqui pensar em que medida é possível uma experiência de filosofia com crianças nessa etapa “*pré-escolarizada*” da Educação Infantil.

Inspirada no projeto de extensão desenvolvido pelo professor Walter Omar Kohan e sua equipe do NEFI/UERJ no Rio de Janeiro, a pesquisa explora a interseção entre filosofia, infância, pensamento, experiência e Educação Infantil, desafiando visões que tratam as crianças como meras receptoras de saberes. Ao beber da fonte de Matthew Lipman, pioneiro na filosofia “para” crianças, Kohan amplia esse olhar ao propor um filosofar “com” as crianças. Entendendo que o professor Kohan e sua equipe desafiam a visão convencional de pensamento como um ato de reconhecimento ou validação do que já é conhecido, provocam-nos a olhar as crianças para além de meros receptores do conhecimento cultural dos adultos. Ele nos instiga a reconhecê-las como pensadoras ativas, dotadas de curiosidade, perspicácia e uma profunda capacidade de questionar e refletir sobre o mundo ao seu redor de forma própria e singular. Neste sentido nos lembram que as crianças têm suas próprias vozes, ideias e formas únicas de abordar questões filosóficas.

Essa perspectiva encontra eco na “pedagogia da escuta” atribuída a Loris Malaguzzi, para quem a infância é repleta de potencialidades e o conhecimento se dá pela relação e pela experiência. Apesar das diferenças teóricas, ambos os autores convergem na valorização da criança como produtora de cultura e sujeito ativo na construção do conhecimento.

Essa pesquisa também se apoia em contribuições de Michel Foucault, especialmente no que diz respeito à biopolítica, à governamentalidade e às práticas de liberdade. Foucault nos lembra da necessidade de abrir brechas nas estruturas educativas para resistir às normatividades e permitir processos de subjetivação pautados no “cuidado de si” como forma de educação.

Diante desse arcabouço teórico, a pesquisa tem como objetivo principal compreender como uma experiência de pensar com as crianças pequenas pode provocar um novo olhar sobre o modo como elas são pensadas nas práticas curriculares da Educação Infantil. Para isso, busca experienciar o filosofar com crianças pequenas; analisar a viabilidade, contribuições e desafios da introdução da filosofia na Educação Infantil; refletir sobre o que pode a filosofia em relação ao pensamento e as experiências infantis a partir dos referenciais teóricos mencionados.

O estudo adota uma abordagem metodológica baseada em investigações narrativas e observação participante, buscando captar as interações e reflexões das crianças em rodas de filosofia realizadas com um grupo de crianças pequenas (5 e 6 anos) em um Centro de Educação Infantil da Serra Catarinense. A opção pela observação participante, conforme descrito por Flick (2009), permite reconhecer as crianças como especialistas de suas próprias experiências, promovendo um espaço de diálogo, curiosidade e escuta compartilhada. As

rodas de filosofia, lócus da pesquisa, configuram-se como ambientes propícios ao encontro e à reflexão coletiva, desafiando ideias prontas e incentivando a construção de questionamentos e argumentos.

O registro sistemático das experiências ocorreu por meio de um diário de bordo e gravação de áudio/vídeo que documentam as interações, dinâmicas de comunicação, emoções das crianças e perspectivas/insights. Esses registros são analisados hermenêuticamente, como sugere Breton (2020), permitindo revisitar e compreender aspectos não tematizados no momento vivido.

Ao propor uma experiência filosófica com crianças pequenas, esta pesquisa busca refletir os espaços/tempos para que as crianças pensem, dialoguem e ressignifiquem o mundo à sua volta. Assim, pretende-se contribuir não apenas para a reflexão acadêmica, mas também para um olhar que valorize a potência da infância em sua singularidade. Crê-se que ao pensar *com* as crianças reconhecemos sua capacidade de pensamento crítico que promove repensarmos os discursos ditos “sobre ela” ou “para ela” e pensar a criança para além destes mesmos discursos. Isso implica repensarmos nós mesmos, nossas ações e nossos conceitos de infância e de escola.

A dissertação está organizada em três partes principais:

1 - Percurso metodológico: apresenta os primeiros levantamentos de pesquisas relacionadas ao tema, as especificações do contexto investigado e os procedimentos de coleta e análise dos dados. São descritos os elementos essenciais da pesquisa, como a observação participante, o diário de bordo e as gravações em áudio e vídeo, além do lócus e dos assuntos da pesquisa.

2 - Fundamentação teórica: exploro conceitos essenciais para a pesquisa, como filosofia, infância, escuta, cuidado de si, subjetividade, experiência e ócio, a partir de autores como Walter Omar Kohan, Loris Malaguzzi, Jorge Larrosa, Michel Foucault, Byung Chul Han, entre outros. Nessa seção, busca-se construir um diálogo teórico sobre a potência da infância e as possibilidades de uma filosofia com crianças.

3 - Na última parte desta dissertação encontram-se as análises e reflexões a partir do trabalho de campo, discutindo os diálogos estabelecidos nas rodas de filosofia e os elementos que emergiram durante a pesquisa. São examinadas as reflexões suscitadas pelas interações com as crianças e os desafios e possibilidades de pensar uma filosofia na Educação Infantil, problematizando as experiências vividas em relação ao referencial teórico.

O argumento central desta dissertação é que as crianças vivenciam o movimento da infância por meio das perguntas que fazem sobre o mundo, seja ele visível ou invisível, e,

nesse processo, inventam outras formas de aprender e outros modos de existir. Essas formas, construídas de maneira inesperada no cotidiano escolar, afirmam a singularidade de cada criança e provocam aberturas e brechas na educação, convidando-nos a repensar os modos de compreender e viver a infância.

## 2 ENCONTRO METODOLÓGICO – PESQUISAS CORRELATAS

Ao realizar um levantamento de pesquisas correlatas em plataformas digitais como a (BDTD, Scielo, Capes), busquei me aproximar de outras fontes relacionadas à filosofia com crianças, especialmente aquelas voltadas para a Educação Infantil. Nesse primeiro levantamento a partir dos títulos, resumos e referências, constatei que a maior parte dos trabalhos discute a contribuição de aspectos filosóficos para crianças do ensino fundamental ou de jovens e adultos. No entanto, identifiquei também alguns estudos que operam com crianças menores de 6 anos, embora em menor quantidade, nestes estudos foram também observadas as análises.

Diante dessa constatação inicial, ampliei o escopo do levantamento, concentrando-me na análise de trabalhos publicados na revista digital *Childhood & Philosophy*, pois percebi nessa revista uma variedade maior de trabalhos que se relacionavam com o que eu pensava para esta pesquisa, além de me conduzir a novas referências bibliográficas que indicavam outros estudos relevantes. Esse processo de busca foi importante para mapear o campo de pesquisa e situar meu estudo dentro dele.

Esse levantamento inicial revelou-se uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento da pesquisa, pois possibilitou o acesso a uma ampla gama de materiais acadêmicos, incluindo artigos, teses, dissertações e livros. No entanto, como o foco desta pesquisa está na relação entre filosofia e crianças pequenas, estabeleci recortes temporais “mais atuais” e selecionei temáticas alinhadas ao meu objeto de estudo, como "infância", "práticas pedagógicas", "filosofia com crianças" e "Educação Infantil".

Esse processo de análise e seleção contribuiu significativamente para o aprofundamento do meu conhecimento e para o delineamento das perspectivas teóricas e metodológicas que sustentam esta pesquisa. Assim, o levantamento consolidou-se como uma base necessária para a reflexão e a construção deste trabalho. O Quadro 1 demonstra os resultados destes primeiros levantamentos.

Quadro 1 – Primeiros levantamentos de pesquisas correlatas ao tema

(continua)

| Descritores                                        | Recorte Temporal | Banco de Pesquisa | Resultados    |
|----------------------------------------------------|------------------|-------------------|---------------|
| Filosofia + educação infantil                      | 2017 – 2022      | BDTD              | 264 trabalhos |
| Filosofia + prática pedagógica + educação infantil | 2017 – 2022      | BDTD              | 123 trabalhos |

Quadro 2 – Primeiros levantamentos de pesquisas correlatas ao tema

(conclusão)

| <b>Descritores</b>                                              | <b>Recorte Temporal</b> | <b>Banco de Pesquisa</b> | <b>Resultados</b>                |
|-----------------------------------------------------------------|-------------------------|--------------------------|----------------------------------|
| Assunto:<br>filosofia+ prática pedagógica+<br>educação infantil | 2017 – 2022             | BDTD                     | 7 trabalhos                      |
| Filosofia+ criança                                              |                         | SciELO                   | 3 trabalhos                      |
| Filosofia+ educação infantil                                    |                         | SciELO                   | Não foram encontrados resultados |
| Filosofia+ crianças                                             |                         | Capes                    | 68 trabalhos                     |
| Filosofia+ educação Infantil                                    |                         | Childhood & Philosophy   | 50 trabalhos                     |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

As pesquisas de filosofia com crianças encontradas nos bancos de dados digitais refletem um campo de estudos dinâmico e em constante expansão. Esses trabalhos, embora diversos em suas abordagens e metodologias, convergem em algumas áreas centrais, apontando para a relevância da filosofia com crianças como exercício do pensar transformador.

O levantamento e análise das pesquisas sobre filosofia com crianças revela um panorama que dialoga com questões fundamentais da educação contemporânea e da infância como categoria social e filosófica. A partir da análise dos artigos, teses e dissertações levantadas, observa-se que a maioria dos trabalhos enfatiza o diálogo, a reflexão, a pluralidade de sentidos e os contextos históricos da educação. Tais estudos abordam a complexidade da infância e da educação, rompendo com uma visão unitária e essencialista da realidade e reconhecendo que identidades e relações sociais são construídas por meio da linguagem e do discurso. Alguns estudos problematizam as estruturas de poder presentes na linguagem e nos discursos, questionam verdades e compreendem que as relações de poder e normatividade se manifestam nas vivências do cotidiano das crianças e em ambientes escolares.

Além disso, os trabalhos estudados oferecem perspectivas importantes para compensar as estruturas educativas tradicionais. Autores como Michel Foucault, Jacques Derrida, Judith Butler, Jorge Larrosa, Gabriela Tebet, Maria Isabel Edelweiss Bujes, Paulo Freire, Alfredo José da Veiga-Neto, Walter Omar Kohan, Maura Corcini Lopes, Hannah Arendt, Carlos Skliar, Matthew Lipman e John Dewey são amplamente referenciados e trazem contribuições fundamentais para essa perspectiva de educação, estabelecendo uma densidade teórica que

sustenta essas reflexões. Dentre as temáticas centrais que apareceram nas pesquisas selecionadas, destaco:

**Educação democrática e ética:** Alguns trabalhos ressaltam o papel da filosofia “para/com” crianças na formação de valores éticos e democráticos. Essa prática é apresentada como promotora do desenvolvimento emocional, crítico e narrativo, permitindo que as crianças reflitam sobre si mesmas, sobre o outro e sobre o mundo, em um processo que favorece a construção de um “ethos democrático” desde a infância. Além disso conceitos como “vida digna” de Butler e “educação emancipatória” de Freire aparecem em alguns estudos.

A **emancipação**, como um conceito ligado à educação como prática de liberdade e a vida digna como tema relacionado ao reconhecimento das crianças como sujeitos singulares, garantindo sua existência de maneira plena em um mundo frequentemente marcado por desigualdades e exclusões.

Essas temáticas e conceitos revelam como as pesquisas em filosofia para/com crianças buscam repensar práticas educativas, promovendo um espaço ético e reflexivo que respeite a singularidade da infância e amplie as possibilidades de subjetivação e liberdade das crianças.

**Subjetivação e cuidado de si:** A subjetividade infantil é exclusivamente reconhecida nos trabalhos como um elemento central que pode ser trabalhado por meio da filosofia. O diálogo, a reflexão crítica e o uso de linguagens simbólicas, como imagens, literatura e narrativas, são apontados como caminhos para que as crianças construam um cuidado de si, que se manifesta tanto na relação consigo mesmas quanto com os outros.

**Instrumentos pedagógicos:** As pesquisas destacam o uso de instrumentos ligados a arte como o cinema, a literatura, a música, oficinas de arte, as comunidades de investigação filosófica para práticas pedagógicas. Essas ferramentas são vistas como formas de ampliar as possibilidades de expressão, pensamento crítico e interação no espaço escolar, conectando a filosofia com as vivências concretas das crianças.

**Diferença e desconstrução de normatividades:** Muitos trabalhos utilizam os conceitos filosóficos de diferença e normatividade para refletir sobre problemas enfrentados em suas experiências de vida em relação à educação e à sociedade. Essas pesquisas questionam as estruturas de poder e as normatividades que moldam as práticas escolares, analisando desde questões ligadas a condições do neurodesenvolvimento e transtornos de comportamento, como o autismo e o TOD, até problemas sociais, como racismo, homofobia e a invisibilidade dos povos indígenas e de suas culturas. Esses estudos abrem espaço para

desconstruir discursos hegemônicos e inspirar práticas educativas que valorizam a diversidade de perspectivas e experiências infantis.

**Relação entre filosofia e formação de professores:** As pesquisas apontam um consenso de que a introdução da filosofia em escolas públicas e regulares não apenas preserva o caráter público e democrático da educação, mas também amplia as possibilidades de pensamento crítico das crianças. Além disso, refletem em como a inserção desta prática transforma a educação como um todo. Essa transformação propõe uma educação mais participativa e reflexiva, que desafie modelos autoritários e promova o engajamento das crianças como sujeitos ativos no processo de estudo.

Procurei também observar as temáticas abordadas em experiências de filosofia realizadas com as crianças menores de 6 anos, identificando os temas que emergem com maior frequência durante as rodas de conversa e reflexão. Entre os principais, destacam-se questões existenciais e éticas, como medo, morte, mentira, verdade, bem, mal, feio, belo, justo, amizade e bondade. Esses temas revelam não apenas as curiosidades e preocupações das crianças, mas também a profundidade de suas reflexões sobre o mundo ao seu redor.

Além disso, as pesquisas apontam para a potência da filosofia como um espaço onde as crianças podem explorar conceitos e articular ideias e argumentos que conectam suas vivências cotidianas a questões filosóficas fundamentais, ao mesmo tempo em que se revelam como abertura a um pensamento que transcende a transmissão de conteúdo para se tornar um exercício pedagógico e filosófico que valoriza a escuta, o diálogo e a autenticidade infantil.

Ao explorar as possibilidades do filosofar na infância, as pesquisas apontam para caminhos que não apenas repensam as práticas educativas, mas também reconfiguram a forma como a infância é vista e vivenciada. Assim, a filosofia com crianças surge como uma possibilidade que contribui para a formação ética, democrática e crítica desde os primeiros anos de vida.

Outro aspecto a que direcionei meu olhar foram para as perguntas que os pesquisadores se faziam em suas escritas dissertativas e nas perguntas levantadas nessas rodas de filosofia com as crianças, como as perguntas eram operadas de forma a provocar novas perguntas. Isso me provoca a pensar: Que perguntas podemos considerar potenciadoras, provocadoras de pensamentos, olhares e discussões filosóficas?

Fez-se necessário, direcionar o olhar especificamente para pesquisas que atuaram na Educação Infantil, buscando refletir sobre as conexões entre essas reflexões filosóficas e a experimentada com crianças pequenas. Como essas teorias reverberam no chão da Educação Infantil? De que maneira podemos transformar nossa compreensão sobre o tempo, o

pensamento e a experiência na infância de crianças menores de 6 anos? Quais desafios e possibilidades se apresentam a partir dessa perspectiva?

## 2.1 ENTRE NARRATIVAS E FILOSOFIA: UM PERCURSO METODOLÓGICO

Partimos da ideia metodológica de *investigações narrativas* de crianças, tendo como base a pretensão do surgimento de novos “encontros” firmados em uma filosofia feita com crianças da Educação Infantil (5 a 6 anos). Breton (2020, p. 14) explica as premissas da investigação narrativa dizendo que elas “começam assim que um sujeito aspirante, um adulto em formação, [...] ‘volta-se para’ sua experiência para acolhê-la e exprimi-la. Esse ato – que conjuga dois gestos: acolhimento do vivido e expressão através das palavras – caracteriza a primeira fase da investigação narrativa, sendo a segunda a narração”. Complementa ainda que “[...] o sujeito torna-se atento à sua experiência para exprimi-la, descrevê-la, narrá-la, expressá-la, de forma oral ou escrita, assinala a entrada na investigação que é, segundo certos aspectos, uma busca do tipo hermenêutica”, em que se “[...] coloca em dia as dimensões da experiência que, quando vividas no momento presente, não foram nem refletidas e nem tematizadas”.

Utilizamos como *lôcus* de pesquisa rodas de conversa, de modo que este espaço, esses encontros *com as crianças* possibilitassem pensar para além do que se pensa. Ou seja, a pesquisa toma um caminho de uma *pesquisa participante* considerando-a, a partir de Uwe Flick (2009), como um método de pesquisa qualitativa que envolve a participação ativa dos sujeitos da pesquisa no processo de investigação, onde os participantes são considerados especialistas em suas próprias vidas e contextos, e seus pontos de vista são valorizados no processo de pesquisa.

Nesta perspectiva pedagógica a pesquisa, bem como a escrita desta dissertação, tem como base o que Olarieta defende como *gestos de escrita*.

Talvez o único sentido, a única razão da escrita seja escrever. Sem ter razões para fazê-lo; não escrever para ser alguém na vida, nem no futuro, nem a posteriori. Não escrever para assumir uma posição a partir da qual ver o mundo, nem para retroceder; nem para ser melhor ou pior pessoa. Na escrita não há outra razão senão o amor e o desamor pelas palavras, a paixão e o desassossego pelas palavras, a atração e a repulsa pelas palavras (Olarieta, 2017, p. 15).

Dito isto, o desenvolvimento pensado para este trabalho não visa tomar uma posição definitiva, apontar erros ou fornecer soluções absolutas. Em vez disso, busca-se explorar caminhos e levantar questões que nos incentivem a continuar pensando, estimulando uma reflexão mais profunda e aberta. O foco está em pensar em abordagens potencializadoras.

Entendo a pesquisa como um processo contínuo e estimulante, no qual a continuidade e o aprofundamento da pesquisa podem trazer novas perspectivas, *insights* valiosos e principalmente *novos encontros*. Como diz Pedro Demo (2008, p. 16): “[...] pesquisa, é entendida como movimento processual incessante de desconstrução e reconstrução, é o centro do conhecimento, porque representa sua dinâmica mais profunda”.

Algumas perguntas me acompanham nessa empreitada metodológica de perguntar, de me perguntar: Como temos tanta dificuldade em formular perguntas? Estamos nós condicionadas a perguntar somente o que sabemos responder? Será insegurança sobre o que temos de conhecimento ou será que queremos responder aquilo que acreditamos que o outro quer ouvir? Tais perguntas também podem nos orientar em um caminho de um pensar sobre o pensamento. Busquei em minhas lembranças de como foi o meu tempo escolar, tentando insatisfatoriamente encontrar explicações e só encontrei mais questionamentos. Foi-me possibilitado exercitar o pensamento na infância?

Neste sentido a metodologia da pesquisa deu-se a partir de encontros com uma turma pré-escolar de um Centro de Educação Infantil localizado em um bairro periférico do Município de Lages. Foi enfatizado nestes encontros que se trataria de rodas de conversa como “[...] hábito do pensamento reflexivo e hábito do diálogo investigativo”. Nesta intenção de levar a filosofia como objeto de investigação com crianças apoiei-me ainda em Foucault (1988, p. 13) quando se refere à filosofia como ato de “pensar sobre o pensamento” dizendo: “Mas o que é filosofar hoje em dia, quero dizer a atividade filosófica – senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? Se não consistir em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe?”

Além disto, defendo que esses encontros filosóficos com as crianças podem gerar provocações e sugerir direções para pesquisas futuras. Como diz Larrosa (2017, p. 245) “Uma imagem do outro é uma contradição. Mas talvez nos reste uma imagem do encontro com o outro. Nesse sentido, não seria uma imagem *da* infância, mas uma imagem *a partir do encontro* com a infância”.

Foram realizados 10 encontros entre os meses de agosto a dezembro de 2024. Para este estudo, foi utilizada uma abordagem de pesquisa qualitativa, pois ela permite descrever detalhadamente as situações surgidas como forma de oferecer a oportunidade de estudá-las em profundidade. Como este projeto de pesquisa não se concentra em números e estatísticas, entende-se que essa abordagem permite explorar as nuances e entender melhor os contextos envolvidos por ser uma pesquisa realizada a partir dos relatos das crianças.

Partindo de um princípio ético esta pesquisadora se responsabilizou com todo o projeto de pesquisa, bem como com toda documentação necessária à coleta de dados. Sendo assim, os responsáveis das crianças assinaram e concordaram em participar do estudo mediante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As crianças participantes também assentiram à pesquisa mediante concordância com o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, bem como da Declaração de concordância da Instituição coparticipante.

Nestes encontros realizamos rodas de conversa que foram filmadas com câmera filmadora digital, com o intuito único de análise desta pesquisa. Saliento ainda que a identidade de todos os envolvidos nesta pesquisa não foi revelada na análise da experiência. Utilizo nomenclaturas fictícias escolhidas pelas próprias crianças, sendo estes: Mulher Maravilha, Guilherme, Neymar Junior, Luiza Rafaella, Emilie Vick, Ketlyn, Bruna, Voide, Homem aranha vermelho, Homem aranha amarelo, Duda, Mario, Natan Maromba, Bizague, Mulher aranha, Cat Nep, Barbie, Moranguinho, Mônica, Prof.<sup>a</sup> Anelise

Esse projeto foi submetido primeiramente ao Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da Uniplac e segue a conjectura prevista na Resolução 510/2016 do Plenário do Conselho Nacional de Saúde e somente foi desenvolvido após sua aprovação. Iniciei a pesquisa junto ao Centro de Educação Infantil estipulado, onde expus os objetivos da pesquisa, bem como os benefícios e riscos aos quais os participantes estavam submetidos.

Este estudo traz como propósito explorar o pensamento filosófico na Educação Infantil, analisando as possibilidades e desafios em uma filosofia pensada com crianças. Como se trata de uma pesquisa participante que envolve o relato de crianças selecionou-se um grupo com faixa etária de 5 a 6 anos por entender que esta idade permite uma maior interação oral. Também foi escolhido este grupo de crianças por já ter um vínculo afetivo de confiança com a pesquisadora, entendendo que isso facilitaria o processo da pesquisa. Assim, a pesquisa se constituiu por um grupo de 20 participantes de uma escola pública municipal da cidade de Lages, SC.

### **2.1.1 Etapas e Tópicos de Análise na Pesquisa**

#### ***Etapas de análise***

- 1) Identificar temas de interesse das crianças.
- 2) Dispor atenção às perguntas feitas pelas crianças.
- 3) Dispor atenção e respeito às formas de pensamento e falas das crianças.
- 4) Observar a dinâmica de comunicação.

- 5) Provocar as crianças a relacionarem as ideias discutidas com suas próprias experiências.
- 6) Refletir e registrar diariamente as interações e as disposições observadas em diário de bordo.

### ***Tópicos a analisar***

- 1) Estabelecimento das rodas de filosofia:
  - a. como as rodas são iniciadas e organizadas;
  - b. regras ou normas estabelecidas para a conversa (se houver por parte do grupo)
- 2) Desenvolvimento de experiências semanais:
  - a. temas discutidos a cada semana;
  - b. atividades e exercícios realizados;
- 3) Observação das participações dos estudantes nas rodas de conversa:
- 4) Observação de minha prática de pesquisadora (mediadora):
  - a. as estratégias utilizadas para mediar as discussões;
  - b. a eficácia das estratégias;
  - c. a promoção de diálogo entre as crianças;
  - d. o estímulo para discussões filosóficas e, não, opiniões particulares.
- 5) Sistematização dos achados mediante anotações do diário de bordo:
  - a. análise regular das anotações para identificar regularidades;
  - b. síntese dos principais achados e *insights*;
  - c. observar e registrar as reações das crianças durante as atividades filosóficas;
  - d. notar quaisquer mudanças de humor ou entusiasmo ao longo do tempo;
  - e. documentar como as ideias das crianças se dão com o tempo e com as discussões;
  - f. observar a capacidade das crianças de construir argumentos e questionamentos sobre ideias discutidas.

### **2.1.2 Metodologia utilizada nas experiências de pensamento**

O percurso metodológico apresentado a seguir foi construído a partir da escuta atenta do que surgia em cada encontro com as crianças. Não houve, desde o início, um planejamento rígido ou temático previamente estabelecido. Ao contrário, cada experiência de pensamento foi sendo tecida a partir das provocações, curiosidades e expressões que emergiam da

experiência anterior. Assim, os temas propostos e discutidos com o grupo não vieram prontos, mas nasceram da própria dinâmica da escuta e do convívio, respeitando os tempos, os interesses e os movimentos das crianças. Foi esse modo sensível de planejar, a partir do vivido, que orientou o percurso metodológico desta pesquisa.

As transcrições das discussões realizadas com as crianças nesses 10 encontros em filosofia, podem ser consultados nos apêndices ao final deste trabalho. Esses registros visam oferecer uma aproximação concreta das experiências compartilhadas, permitindo vislumbrar a força dos encontros e a potência do pensamento que se fez com e entre as crianças.

### ***Experiência de pensamento 1: a introdução do Ágape***

Data: 28/08/2024

Local: Biblioteca da escola.

Participantes: 15 crianças (Mulher Maravilha, Guilherme, Neymar Jr., Luiza Rafaela, Emilie Vick, Ketlen, Bruna, Voide, Homem Aranha Amarelo, Homem Aranha Vermelho, Duda, Mario, Natan Maromba, Bizague e Mulher Aranha) e as professoras Anelise e Poly.

Ágape nasceu de um desenho feito por mim, inspirado pela filosofia e pelo desejo de aproximação com as infâncias e, ao mesmo tempo, para facilitar o distanciamento necessário para o papel de pesquisadora. Este personagem surgiu como uma ferramenta estratégica para engajar as crianças nas atividades de filosofia, permitindo uma conexão lúdica e curiosa com o mundo ao redor.

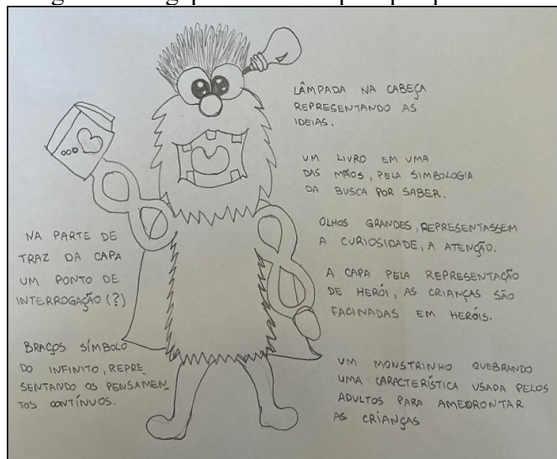
A introdução do Ágape no ambiente escolar foi pensada como forma de criar um espaço mais dinâmico e menos hierárquico, no qual as crianças pudessem se sentir confortáveis para expressar suas ideias e participar ativamente nas discussões. Ágape é um amigo e um guia, questionador que encoraja as crianças a explorarem suas próprias perguntas sobre o mundo, se apresenta sempre curioso assim como as crianças da turma. Sua função é atuar como um mediador entre meu papel de professora e de pesquisadora e provocar nas crianças a busca por argumentos que possam explicar ou questionar as coisas.

Seu visual traz algumas simbologias pensadas por esta pesquisadora: a lâmpada na cabeça para simbolizar o surgimento de novas ideias; os braços em formato de símbolo do infinito para representar a infinitude das possibilidades do pensamento, assim como o potencial ilimitado e curioso que cada criança possui.

Ágape sempre carrega um livro como símbolo do conhecimento para anotar todas as descobertas feitas com a turma. Este personagem foi apresentado à turma na primeira experiência de pensamento surgindo de um baú que foi utilizado em algumas das experiências

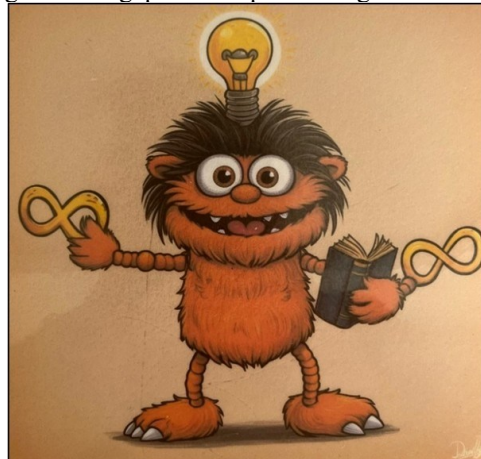
seguintes e considerado pelas crianças na *experiência 5*: “E se” como portal entre o mundo do Ágape e o nosso. A ideia inicial era investigar e discutir: o que é pensamento?

Figura 1 – Ágape idealizado pela pesquisadora



Fonte: elaborada pela autora (2024).

Figura 2 – Ágape criado pela Inteligência artificial



Fonte: elaborada com uso de IA (2024).

Figura 3 – Ágape confeccionado



Fonte: acervo da autora (2024).

### ***Experiência de pensamento 2: Tom***

Data: 03/09/2024

Local: Biblioteca da escola.

Participantes: 16 crianças (Mulher Maravilha, Guilherme, Neymar Jr., Luiza Rafaela, Emilie Vick, Bruna, Voide, Homem Aranha Amarelo, Homem Aranha Vermelho, Duda, Mario, Natan Maromba, Bizague, Mulher Aranha, Cat Nep, Mônica) e as professoras Anelise e Poly.

Neste dia preparei uma história infantil, “Tom”, de André Neves para ser lida. Optei por não levar o boneco Ágape. Justifiquei para as crianças dizendo que o Ágape não pode vir para a escola, mas mandou uma surpresa dentro do baú, no caso o livro. Esta foi uma escolha

deliberada por não conseguir conduzir o boneco e o livro ao mesmo tempo. Organizamos a roda de forma que cada criança escolhesse e se acomodasse nas almofadas dispostas no chão. Este livro, “Tom”, foi escolhido por ser um material intrigante. Não possui uma “moral da história”, por exemplo. Traz algumas frases que nos instigam a pensar, tais como: “olhos parados no tempo”, “escutar silêncio”, “solidão dos pensamentos”. As imagens e os personagens provocam certo estranhamento. Na palavra das crianças: são “estranhos e feios”.

### ***Experiência de pensamento 3: Pensamento***

Data: 09/09/2024

Local: Biblioteca da escola.

Participantes: 12 crianças (Mulher Maravilha, Neimar Jr., Ketlen, Bruna, Voide, Homem Aranha Amarelo, Homem Aranha Vermelho, Duda, Mario, Cat Nep, Mônica, Barbie) e professora Poly. A professora de apoio Anelise, ficou em sala com metade do grupo

Neste dia dividimos as crianças em 2 grupos. Optei por esta dinâmica ao observar que algumas crianças monopolizavam as discussões. Sendo assim, foram separadas as crianças que mais expressavam ideias de forma oral das crianças que se mantinham em pensamentos não oralizados. Nesta experiência utilizei o boneco Ágape e algumas imagens relacionadas ao pensamento. Para esta seção foi preciso estipular um tempo de 20 minutos para cada grupo por conta dos tempos cronológicos da instituição de ensino.

### ***Experiência de pensamento 4: Emoções***

Data: 11/09/2024

Local: Biblioteca da escola.

Participantes: 13 crianças (Mulher Maravilha, Neimar Jr., Emilie, Ketlen, Bruna, Voide, Homem Aranha Amarelo, Homem Aranha Vermelho, Duda, Mario, Barbie, Moranguinho, Mônica) e as professoras Poly e Anelise.

Novamente nos organizamos no espaço da biblioteca. Os materiais utilizados para esta seção foram o Ágape e um novelo de lã.

Saliento que antes de iniciarmos a pesquisa já vínhamos experimentando movimentos de pensamento e escuta e em um destes momentos utilizamos uma dinâmica com novelo de lã. Neimar Jr. trouxe esta memória questionando o “*porque nós não usamos mais a bolinha do pensamento daquele dia dos bebês?*” (bebês aqui foi um dos temas discutidos). Este novelo de lã foi utilizado nesta roda de filosofia como estratégia para que todos tivessem a oportunidade de falar. Percebi que a dinâmica marcou Neimar Jr de alguma forma. Lembro-

me bem que ao fim desta sessão, enquanto eu enrolava novamente o novelo para guardá-lo, esta mesma criança disse “*nossos pensamentos estão ficando grande*”, relacionando os fios do novelo com tudo que pensaram. Nesta seção eles falaram muito do filme “Divertidamente 2” que estava nos cinemas. Trouxeram o filme também nas sessões anteriores sobre pensamentos e discutiram sobre como as emoções interferem sobre o que pensamos. Optei por unir as situações pois isso ainda estava provocando curiosidades nas crianças.

Ágape inicia a abordagem falando que viu lá do mundo dele o dia em que discutiram sobre as mães e os bebês e que achou muito legal a brincadeira com a bolinha do pensamento e que por isso ele trouxe pedaços de lã com cores para juntar na nossa bolinha e deixar ela ainda maior. O tema proposto para esse encontro foi emoções.

### ***Experiência de pensamento 5: E se?***

Data: 20/09/2024

Local: Nossa sala

Participantes: 8 crianças (Guilherme, Neymar Jr, Luiza Rafaela, Voide, Homem aranha vermelho, Homem aranha amarelo, Duda, Bruna) e professoras Poly e Anelise.

A *experiência de pensamento 5*, intitulada “E se?”, não foi previamente planejada como as demais sessões. Surgiu de forma inesperada em um dia de rotina escolar em que poucas crianças estavam presentes. Diante desse cenário mais íntimo e tranquilo, uma brincadeira inventada ali, de improviso, abriu espaço para o pensamento: comecei a lançar perguntas hipotéticas do tipo “E se...?”, com o intuito de provocar a imaginação, os argumentos e as reflexões das crianças. Sem materiais preparados, sem a presença do personagem Ágape, mas com uma escuta atenta e um desejo sincero de pensar junto, a roda se formou espontaneamente. E, justamente por ter nascido do imprevisto, essa sessão se revelou profundamente potente, mostrando que o filosofar com crianças pequenas pode acontecer nos pequenos vazios do dia, quando há espaço para o brincar e o pensar livre.

### ***Experiência de pensamento 6: Objetos***

Data: 23/09/2024

Local: Biblioteca

Participantes: 14 crianças (Mulher maravilha, Guilherme, Neymar Jr, Luiza Rafaela, Voide, Homem aranha vermelho, Homem aranha amarelo, Duda, Mario, Natan Maromba, Bizague, Cat Nep, Barbie, Moranguinho) e as professoras Poly e Anelise.

Esta experiência de pensamento foi planejada a partir das discussões que emergiram nas sessões anteriores, nas quais as crianças começaram a se interessar pelo mundo de Ágape. De forma espontânea, surgiram perguntas e suposições sobre como seria o lugar de onde ele vem, o que é possível acontecer lá e quem habita esse mundo. Diante disso, decidiu-se propor uma nova sessão que desse continuidade a esse interesse, potencializando o exercício da imaginação, da construção de hipóteses e do pensamento reflexivo.

A atividade iniciou-se com a abertura do baú mágico e a leitura da carta enviada por Ágape. Nela Ágape dizia que não poderia estar presente naquele dia, mas havia enviado dois objetos importantes em seu mundo e a indicação para que o grupo refletisse coletivamente sobre aqueles objetos: O que eram? Para que servem? Os objetos enviados foram uma ocarina e um *pin*, objetos estes desconhecidos pelas crianças.

Figura 4 – Crianças desenhando o mundo de Ágape após a experiência 6



Fonte: acervo da pesquisadora (2024).

Figura 5 – Foto aproximada de duas partes desenhadas



Fonte: acervo da pesquisadora (2024)

### ***Experiência de pensamento 7: areia***

Data: 01/10/2024

Local: Caixa de areia

Participantes: 13 crianças (Mulher maravilha, Guilherme, Neymar Jr, Luiza Rafaela, Emilie Vick, Voide, Bruna, Homem aranha vermelho, Homem aranha amarelo, Mario, Natan Maromba, Cat Nep, Barbie e as professoras Poly e Anelise.

Esta experiência de pensamento intitulada “areia” foi planejada a partir das discussões anteriores nas quais as crianças demonstraram grande interesse por temas como tesouros, portais e elementos mágicos. Dando continuidade a essa linha de pensamento, propus uma nova experiência que se conectasse com esses temas, criando um cenário de investigação simbólica e sensível. A ideia foi transformar a caixa de areia em um espaço de descoberta, pensamento e investigação sobre outros dois objetos trazidos por Ágape (pedras coloridas e uma concha marinha).

– “Bom dia, amigos! Hoje eu vim pedir ajuda para desenterrar meu tesouro.”

O grupo, empolgado, dirigiu-se à caixa de areia para realizar a escavação. Ao encontrar o baú, as crianças descobriram os dois novos objetos enviados por Ágape. A partir desse momento, iniciou-se uma conversa aberta sobre o que aqueles elementos poderiam significar. As crianças levantaram hipóteses, criaram narrativas, conectaram os objetos à natureza, ao mar, às emoções e ao próprio imaginário sobre o mundo do Ágape. No entanto, a empolgação, a procura por mais tesouros escondidos, as queixas de areia sendo jogada, nos atravessaram e geraram discussões e sentimentos que são explorados nas análises.

Figura 6 – Crianças em busca de mais tesouros na areia



Fonte: acervo da pesquisadora (2024).

### ***Experiências de pensamento 8: Coisas do nosso mundo***

Data: 08/10/2024

Local: Biblioteca

Participantes: 17 crianças (Mulher maravilha, Guilherme, Neymar Jr, Luiza Rafaela, Emilie Vick, Voide, Ketlyn, Bruna, Bizague, Homem aranha vermelho, Homem aranha amarelo, Duda, Mario, Natan Maromba, Bizague, Monica, Barbie e as professoras Poly e Anelise).

Esta experiência de pensamento foi inspirada nas interações anteriores com o personagem Ágape. Em ocasiões anteriores ele havia nos enviado objetos e perguntas vindos

do seu mundo. A proposta foi inverter a direção do gesto: e se fôssemos nós a enviar algo para ele? A ideia era provocar nas crianças a reflexão sobre o que, em nosso mundo, é significativo, afetivo ou importante o bastante para ser compartilhado com alguém de outro mundo. A atividade surgiu como uma extensão natural do vínculo já estabelecido com Ágape e com os objetos enviados por ele nas sessões anteriores. Nenhum material foi utilizado nesta sessão. A experiência aconteceu a partir da conversa e da construção de ideias compartilhadas oralmente.

A sessão foi iniciada com uma provocação: contei às crianças que havia pensado em *brincar de enviar algo do nosso mundo para o mundo do Ágape*, como ele havia feito conosco, mas que eu não conseguia decidir sozinha o que seria importante enviar. Pedi, então, a ajuda delas para pensar: “*O que, no nosso mundo, vocês acham que é importante? O que poderíamos mandar para o Ágape conhecer*”. A partir dessa pergunta, abriu-se uma experiência de pensamento em que as crianças começaram a sugerir objetos e ideias, que consideravam valiosas. A ausência de materiais físicos reforçou o papel da linguagem, da imaginação e da construção coletiva de sentidos. A sessão revelou o olhar das crianças sobre seu próprio mundo e suas formas de atribuir valor às coisas, sejam elas concretas, simbólicas ou afetivas.

### ***Experiência de pensamento 9: Sentimentos***

Data: 16/10/2024 e 18/10/2024

Local: Nossa Sala

Participantes: 17 crianças (Mulher maravilha, Guilherme, Neymar Jr, Luiza Rafaela, Emilie Vick, Voide, Cat Nep, Ketlyn, Bruna, Homem aranha vermelho, Homem aranha amarelo, Mario, Natan Maromba, Bizague, Monica, Moranguinho, Barbie e as professoras Poly e Anelise.

Esta experiência foi organizada em diálogo com o projeto de formação “*LEEI – Leitura e Escrita na Educação Infantil*”, voltado a professoras da pré-escola da região Sul do Brasil (Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul). Como parte da formação, recebemos algumas histórias e a orientação de que deveríamos escolher uma para desenvolver uma proposta envolvendo também as famílias. Buscando alinhar a proposta às discussões que já vinham emergindo na turma, escolhi a história “*O monstro das cores*”. de Anna Llenas, por tratar de forma lúdica e sensível a temática dos sentimentos, assunto que já vinha sendo espontaneamente trazido pelas crianças nas rodas anteriores.

A sessão foi dividida em dois encontros. No primeiro, realizamos a leitura compartilhada da história, conversando com as crianças sobre os sentimentos apresentados pelo livro (alegria, tristeza, raiva, medo e calma). Após a leitura, lancei o desafio: e se existissem outros sentimentos? Como seriam esses monstros? Que cor teriam? O que fariam? As crianças foram convidadas a imaginar e criar outros monstros para representar essas novas emoções.

No segundo encontro, transformamos essa proposta em uma roda de filosofia. Trouxe os sentimentos escritos em papéis para a roda e convidei as crianças a dar significado a cada um deles. A proposta era construir juntos explicações que pudessem ser enviadas ao Ágape: *O que é esse sentimento? Quando ele aparece? Como sentimos ele no corpo?* O foco da experiência foi explorar o modo como as crianças nomeiam, expressam e interpretam as emoções.

Figura 7 – Monstrinhos desenhados pelas crianças e ao lado monstrinhos confeccionados pelos familiares



Fonte: acervo da pesquisadora (2024).

### ***Experiência de pensamento 10: existência***

Data: 26/11/2024

Local: Biblioteca da escola

Participantes: 13 crianças (Mulher Maravilha, Guilherme, Neymar Jr, Luiza Rafaela, Emilie Vick, Voide, Bruna, Homem Aranha vermelho, Homem Aranha amarelo, Duda, Mario, Bizague, Monica e as professoras Poly e Anelise.

O tema desta experiência surgiu a partir de uma frase espontânea dita por Mario após a experiência de pensamento 6, em que conversávamos sobre o mundo do Ágape: – *“Prof, você acredita em coisas invisíveis? Eu acredito porque Deus é invisível, o vento é invisível, as formigas são quase invisíveis e o mundo do Ágape eu acho que também é invisível, porque ele é mágico.”*

A fala do Mario ressoou profundamente e, somada a outros comentários das crianças sobre invisibilidade, existência, morte, céu e televisão, revelava um movimento filosófico recorrente nas rodas: as crianças estavam pensando sobre o que é real, o que existe, o que é visível ou não. Em outro momento, Natan Maromba justificou que não era possível ver Deus ou as pessoas mortas porque *“eles são invisíveis, só quando você morrer daí você vai ficar invisível também”*. Também surgiram reflexões sobre a existência dos jogadores de futebol que aparecem na televisão e até mesmo sobre hambúrgueres animados nos comerciais. Diante dessas percepções e perguntas potentes, o tema *“existência”* foi escolhido como o fio condutor para a última roda de filosofia do ano. Os materiais utilizados foram uma folha de papel com a palavra “existência” escrita e imagens criadas por inteligência artificial, baseadas em comandos dados por mim e utilizadas como disparadoras de pensamento.

A sessão foi iniciada com a palavra “existência” sendo apresentada ao grupo, como um convite para pensar juntos. Expliquei que seria nosso último encontro filosófico do ano, e que Ágape havia deixado um recado dizendo que viria se despedir, mas sem dizer quando. Optei por não o trazer fisicamente nessa sessão por conta das imagens e da condução mais direta, mas sua presença simbólica foi sentida, como em toda a caminhada e em todas as experiências de pensamento, mesmo nas que ele não se fez presente fisicamente.

Ao longo da conversa, fui apresentando imagens criadas por inteligência artificial, baseadas em comandos que exploravam justamente esse limiar entre o real e o imaginado e imagens de seres que apareceram nas discussões como fadas, Papai Noel e jogadores de futebol. As crianças foram provocadas a pensar: *O que existe? O que não existe? O que é invisível? Como sabemos que algo é real?* A partir dessas perguntas, construíram hipóteses,

narrativas e argumentos, revelando não apenas suas compreensões sobre o mundo, mas também sua sensibilidade diante daquilo que não se vê com os olhos.

Essa última experiência não encerrou um ciclo, mas o abriu: como uma semente lançada ao vento, deixou no ar perguntas que não se fecham, e sim continuam a germinar, com ou sem a presença de Ágape e que agora habita também o invisível da imaginação e do pensamento das crianças.

### 3 ENTRELAÇAR DE PENSAMENTOS NO ENCONTRO TEÓRICO: INICIANDO O CAMINHAR

Quando nos referimos às teorias educacionais, encontramos uma rede complexa de influências e diálogos entre diversos pensadores. Estes contribuem com a maneira como enxergamos o processo educativo e a infância. Essa teia de pensamentos pode se entrelaçar e caminhar por caminhos próximos, mas pode também divergir e andar por caminhos opostos. Assim, a construção das teorias educacionais muitas vezes ocorre como um enredo intrincado, no qual os pensamentos se transformam ao longo do tempo.

Este entrelaçar de pensamentos, ideias e pesquisas se estendem, ganhando novos rumos que ecoam como influências, conexões, encontros, afetações, tremores, trazendo perspectivas próximas das experiências vivenciadas por nós em nosso fazer pedagógico, adicionando fios a esta trama de pensamentos e provocando sensações de amor ou repulsa.

Portanto, uma trama entrelaçada de pensamentos não é linear, mas, sim, uma rede de influências mútuas e diálogos contínuos que refletem e configuram o pensamento educacional. Uma interconexão de ideias que emerge de uma compreensão de como a Educação Infantil pode se tornar um espaço para o pensamento filosófico.

Nessa jornada de pesquisa busco encontrar o entrelaçar de vozes teóricas e estas me levam a pensar de certa forma em uma espécie de teia, como uma teia de aranha onde se observam fios vindos de diferentes lados, ângulos, extensões. Em alguns pontos se cruzam, se unem, se conectam e tomam uma nova direção. Assim acontece com as ideias, conceitos e pensamentos. Um exemplo claro dessa dinâmica pode ser observado na relação entre autores como Matthew Lipman e Walter Omar Kohan. Lipman, ao desenvolver sua “filosofia *para* crianças”, inspirou Kohan à “filosofia *com* crianças” e vários projetos de pesquisa e formas de pensar educação.

Ao observarmos essas duas perspectivas, lado a lado, fica evidente que tanto Lipman quanto Kohan reconhecem a importância de proporcionar um ambiente educacional que permita às crianças expressarem-se de maneira livre. Lipman, de certa forma, inspira uma visão que busca preparar as crianças para o futuro. O Programa de Filosofia para Crianças visa cultivar habilidades de pensamento crítico e ético nas crianças, preparando-as para enfrentar os desafios intelectuais e morais do mundo adulto. Ele acredita que a reflexão filosófica desde a infância pode criar cidadãos mais engajados e conscientes, que “pensam bem”.

Walter Kohan, no entanto, apresenta uma perspectiva diferenciada ao vivenciar a “infância do devir”. Kohan questiona a ideia de preparar as crianças exclusivamente para um futuro predefinido, destacando a importância de abraçar a singularidade de cada infância e permitir que as crianças se envolvam plenamente com o mundo. Kohan dá ênfase ao diálogo, à filosofia do pensar junto, promovendo a participação viva das crianças num processo de pensar sobre o pensar e pensar com o outro.

Essas perspectivas divergentes podem ser observadas quando Kohan (2007), em seu livro “Infância entre Educação e Filosofia” expressa desacordo com a abordagem de Lipman em relação ao pensar, destacando suas críticas às definições, obediências e moralizações que Lipman atribui ao processo de pensamento.

Segundo Lipman, há pelo menos três questões polêmicas: o primeiro, define o pensar como uma habilidade; segundo, estabelece hierarquias no pensar (pensar de ordem superior, pensar ordinário, etc.); terceiro, moraliza o pensar (bom pensar). Lipman considera o pensar um conjunto de habilidades (*skills*) de diversos tipos. Não desconheço que haja uma dimensão do pensar que tem a ver com a técnica, a habilidade, a mecânica (Kohan, 2007, p. 107).

Kohan (2007) critica três aspectos específicos das ideias de Lipman: Definição do pensar como uma habilidade, estabelecimento de autoridade no pensamento e moralização do pensar (bom pensar). Kohan menciona que Lipman define o pensar como uma habilidade e discorda, sugerindo que pensar é mais do que apenas uma habilidade técnica ou mecânica. Para ele o pensar envolve aspectos mais amplos e complexos do que aqueles que podem ser encapsulados apenas como habilidades.

Kohan (2007) menciona que Lipman estabelece autoridade no pensamento, como “pensar de ordem superior” e “pensar ordinário”. Para ele há aí uma categorização sobre diferentes formas de pensar e coloca algumas acima das outras em termos de valor ou importância. Kohan desconsidera essa hierarquização, considerando que há em todas as formas de pensar o seu valor. Kohan (2007) também aponta que Lipman moraliza o pensar ao introduzir a ideia de “bom pensar”. Isso implica o pensar com base em critérios morais, o que o autor considera problemático, argumentando que pensar não deve ser categorizado em termos de “bom” ou “ruim”, mas deve ser compreendido de maneira mais aberta e ampla.

Entre essas duas perspectivas filosóficas, minha pesquisa se alinha mais fortemente com a visão de Walter Kohan. Embora reconheça a relevância da proposta de Lipman e seu Programa de Filosofia para Crianças na valorização do pensamento crítico e ético desde a infância, percebo que sua abordagem ainda se ancora em uma lógica desenvolvimentista e instrumental, que busca preparar uma criança para o futuro e formar cidadãos que “pensam

bem”. Esse ideal, apesar de bem-intencionado, parte da pressuposição de que há uma forma de pensamento mais legítima ou superior, que precisa ser cultivada e direcionada.

No entanto, essa concepção carrega consigo uma hierarquização do pensamento, no qual determinadas formas de julgamento são consideradas mais válidas que outras. Essa ideia ressoa com o que venho problematizando ao longo da minha dissertação: quem define o que significa “pensar bem”? O que se estabelece como desafios para essa suposta evolução do pensamento? Ao postular que é possível medir, desenvolver e aprimorar o pensamento, corre-se o risco de inferiorizar formas de pensar que não seguem a lógica do pensamento hegemônico, racionalista e argumentativo.

Meu olhar se distancia da perspectiva de Lipman porque não entendo o pensar como algo que pode ser medido, hierarquizado ou desenvolvido de forma linear. Para mim, o ato de pensar é natural, humano e provocado pelas percepções e sensibilidades. O pensamento não é uma habilidade técnica a ser ensinada ou aprimorada, mas um acontecimento que emerge das experiências, das relações e do contato com o mundo. É essa imprevisibilidade do pensamento infantil que vê a potência da filosofia com crianças não como um treinamento para a vida adulta, mas como um modo de habitar o mundo de maneira questionadora, sensível e inventiva, no agora.

Por isso minha pesquisa dialoga mais profundamente com a perspectiva de Kohan, que propõe um filosofar com as crianças, não no sentido de capacitá-las para o futuro, mas de considerar a “infância do devir”, ou seja, a potência do pensamento no presente, sem a necessidade de um objetivo final ou de um aprimoramento gradual.

Ainda sobre esta discordância sobre uma visão de infância muito relacionada às três formas de tempo apresentadas pelo autor, Kohan (2005, p. 107) considera “[...] uma outra imagem da infância”. Não associando “[...] a infância a crianças, atendendo às idades, [...], não nos preocuparemos com o que a infância pode ser, mas com o que ela é”.

Assim, Kohan traz em muitos de seus livros o conceito de “Devir”. É importante esclarecer que a abordagem de Kohan envolve uma exploração ampla de temas filosóficos, e suas discussões sobre devir não são o foco central de todos os seus trabalhos. A noção de devir está profundamente associada à filosofia de Friedrich Nietzsche. No entanto Kohan não caracteriza um “devir da Infância” atrelado à idade cronológica das crianças, mas à imanência do pensamento, do novo, do inesperado.

[...] a infância como símbolo da afirmação, figura do novo, espaço de liberdade. A infância será uma metáfora da criação no pensamento; uma imagem de ruptura, de descontinuidade, de quebra do normal e do estabelecido. [...] A instauração da

possibilidade de um novo pensar filosófico nascido na própria filosofia (Kohan, 2007, p. 116).

Kohan (2007) sugere assim que a infância do pensamento não se limita necessariamente à idade cronológica da infância, mas sim a uma abordagem ou perspectiva que compartilha algumas das características associadas à infância, como a liberdade criativa, a ruptura com o convencional e a capacidade de questionar e explorar sem as restrições impostas pelo pensamento estabelecido. Portanto, mesmo que esse novo pensamento surja em adultos, ele pode ser considerado uma “infância do pensamento” porque envolve a quebra das normas e a abertura para possibilidades criativas e disruptivas semelhantes à infância.

Importante dizer aqui que o que se apresenta neste texto não é uma comparação entre autores que buscam sobrepor uma visão ao outro, mas sim a compreensão de como os pensamentos, ao se entrelaçarem, dialogarem e divergirem, têm o potencial de inaugurar novas possibilidades de reflexão. O encontro entre as ideias de Lipman e Kohan ilustra como essas interações podem abrir caminhos inéditos, desafiando modos de pensar e provocando questionamentos que nos permitem expandir, adequar e explorar as potências que emergem no cruzamento dessas vozes, alimentando nossa capacidade de olhar a infância, a educação e o próprio ato de pensar de um lugar outro.

As perspectivas apontadas por Kohan nos permitem repensar questões: Seriam, então, os centros de Educação Infantil um espaço de devir? De que forma podemos honrar a capacidade das crianças de se envolverem com o mundo de maneira genuína? Podemos nós sermos sensíveis às vozes das crianças e reconhecer o valor das experiências individuais e das transformações que ocorrem durante a infância? Como podemos nos alinhar com o conceito de devir e pensar um discurso outro, para que o foco recaia na jornada fascinante de conhecimento de si e do mundo, em vez de se fixar apenas no destino? O que pode surgir no encontro das crianças com a filosofia no contexto da turma em que atuou?

### 3.1 PENSAR COM CRIANÇAS PEQUENAS: UMA PROPOSTA DE FILOSOFIA COM A PRIMEIRA INFÂNCIA

Este estudo se propôs pensar com as crianças, em vez de pensar por elas. O filósofo Kohan (2007) conceitua o “ato de pensar” como um “encontro”, argumentando que “[...] pensar é encontrar-se com outra ideia, outro conceito, outro acontecimento de pensamento”, uma fricção entre ideias que expandem os horizontes da compreensão onde “[...] não há nada que reconhecer, ninguém por homenagear, nada por adequar” (Kohan, 2007, p. 209).

Assim, trago minhas expectativas sobre *encontros* para a escrita desta dissertação. Parto da ideia de encontro como uma ação que vai além da mera interação física; ele encapsula momentos em que nossas vidas convergem com o desconhecido, gerando reflexões, emoções e pensamentos profundos. Essas conexões de pensamento se entrelaçam com abordagens pedagógicas, destacando a importância de abandonar preconceitos e abraçar a complexidade da educação, nos convidando a trilhar um caminho de escuta, humildade, abertura, troca mútua, “espera tranquila”, “[...] mais atenta do que bem-intencionada” (Olarieta, 2017).

Podemos dizer, então, que nos encontros não há a necessidade de fazer com que as ideias se adequem às estruturas preexistentes, pois o pensamento é um evento que ocorre quando ideias se cruzam. Os encontros provocam nossa percepção e nos movem a pensar, sentir e, até mesmo, a lutar para expressar nossas experiências. São, assim, oportunidades de diálogo entre diferentes perspectivas, permitindo-nos compreender a complexidade do mundo e nossas relações com ele. Desta forma os encontros não são apenas eventos isolados, mas, sim, alicerces sobre os quais construímos nossa compreensão do mundo e de nós mesmos.

O início desta caminhada dissertativa intenta encontrar, nas reflexões com as crianças, outras dimensões de se pensar infância, não buscando aqui “reconhecer” ou “homenagear” linhas de pensamento preestabelecidas, autores renomados ou práticas pedagógicas convencionais e muito menos desmerecer estudos anteriores. Nessa jornada investigativa há a pretensão de promover um diálogo genuíno entre as crianças e o processo educacional, com o intuito de inspirar mudanças nas práticas pedagógicas que possam pensar formas outras de abertura às experiências de pensamento e de mundo nos ambientes de Educação Infantil.

No desenvolvimento desta pesquisa encontro nas abordagens pós-estruturalistas um diálogo com o campo da Filosofia da Infância que me interessa muito. A partir da trilha deixada por Michel Foucault e do aprofundamento de autores como Walter Omar Kohan, Jorge Larrosa e outros(as), busco pensar as contribuições da filosofia para um pensamento alternativo ao que vem sendo pensado quanto à finalidade ou funcionalidade da “pré-escola”. Também não posso deixar de comentar o impacto das ideias de Loris Malaguzzi sobre a minha prática e sobre o meu pensamento. Venho, desde então, mergulhando na interseção das ideias, conceitos e teorias destes autores, visando o aprofundamento na compreensão do pensamento infantil, centrando-me sobre alguns conceitos como os de *filosofia*, *infância*, *pensamento*, *experiência*, *escuta* e *subjetividade*. Exploro a introdução da filosofia no jardim de infância em meio a brechas do meu cotidiano escolar, considerando suas oportunidades e desafios. Tenho buscado através das primeiras experiências de pensamento, um caminho de

diálogos filosóficos e uma escuta atenta, com o intuito de suscitar questões reflexivas acerca da infância.

Ao considerarmos as restrições de nossa compreensão prévia e ao buscarmos romper com estruturas preestabelecidas, podemos realmente nos permitir estar receptivos à descoberta e a uma compreensão mais abrangente. Assim, exploro no *encontro* com a minha fundamentação teórica autores que contribuem para a (re)invenção de nossa compreensão da vida cotidiana na Educação Infantil e da reformulação de significados.

Trago, na perspectiva de Larrosa (2018, p. 23)<sup>1</sup>, o retrato do caráter vivido nas expectativas de uma experiência de pensamento quanto ao meu ofício, professora/pesquisadora que “[...] tem a ver fundamentalmente, com atenção ao mundo (e com a responsabilidade para com o mundo), com o fazer as coisas bem-feitas, e não apenas, nem principalmente, com a formação ou com a transformação do sujeito”. Assim procuro tecer este emaranhado de nuances que envolvem a infância com esta pesquisa de dissertação, trazendo-a como forma pessoal de experienciar o que para mim é considerado novo, tanto a proposta de uma filosofia pensada com crianças quanto o desafio que a escrita deste estudo me provoca.

Este descaminho me leva a pensar o campo, o encontro das crianças com a filosofia. De que modo os encontros com as crianças podem expandir os nossos próprios limites de compreensão? Como podemos valorizar as “fricções” de ideias, sem tentar adequá-las a conceitos prontos? O que pode surgir destes encontros com as crianças? Terei eu esta “atenção ao mundo” delas?

Nesse movimento de escuta e abertura, somos convidados a refletir sobre nosso papel de adulto sobre: O que fazemos com as crianças? Como apresentar este mundo a elas? Até que ponto o ato de apresentar o mundo, com nossos próprios filtros e valores, não limita o surgimento de perspectivas originais que apenas as crianças podem trazer? Como introduzir as crianças na realidade do mundo sem retirar delas a magia, o frescor do novo, e a liberdade de questionar e refletir sobre o que veem, vivem, sentem e percebem? Como podemos, efetivamente, colocar em prática o conselho de pensar com as crianças? Reconhecer sua voz significa também criar condições para que ela fale, seja em rodas de conversa ou em práticas pedagógicas menos estruturadas, menos excludentes, nas quais a curiosidade dos pequenos ganhe força.

---

<sup>1</sup> Ver a esse respeito, também, a discussão original em Hannah Arendt sobre o sentido da educação. Cf. ARENDT, Hannah. A crise da educação *In*: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

Quero levantar outro ponto a ser pensado aqui: a inferiorização histórica do pensamento infantil e da infância. Há muito tempo, em diferentes lugares e contextos, as crianças foram/são tratadas como seres em processo de lapidação, pérolas incompletas que só ganham brilho na vida adulta. Tal visão, reforçada em práticas sociais e pedagógicas, criam um imaginário de que “[...] as crianças não pensam suficientemente bem” ou “[...] não pensam de modo complexo”, relegando-as a uma condição de menoridade intelectual. Essa concepção foi nutrida por leituras apressadas de teorias do desenvolvimento e por tradições que, na ânsia de proteger ou moldar as crianças, acabaram ofuscando sua capacidade de refletir profundamente sobre o mundo e restringindo-as a um lugar de não-fala.

Em seu livro: “Fala, gesto, silêncio: uma questão entre sofistas e filósofos pelo sentido e poder de ensinar”, Vicenzi (2017), investiga como, desde a Antiguidade, determinadas vozes foram silenciadas ou consideradas menores dentro da prática filosófica e pedagógica. Embora seu trabalho enfoque as disputas entre sofistas e filósofos, as reflexões de Vicenzi evidenciam um traço cultural persistente: o questionamento sobre quem está autorizado a falar, quem detém o poder de ensinar e, de forma implícita, quem tem o direito de pensar. Tal herança atravessou séculos e chegou aos nossos dias, aparecendo, em muitos discursos que subestimam o pensamento das crianças.

Ao analisarmos essas concepções, percebemos a consolidação de uma visão que entende a criança como um ser “inacabado”, cujo pensamento seria por natureza carente de consistência. Nessa lógica, o pensamento infantil é visto como inferior, imaturo, em eterna preparação para atingir a racionalidade adulta. Muitas teorias de desenvolvimento, quando lidas de forma reducionista, reforçam esse olhar hierarquizado, no qual fases rígidas definem o que supostamente a criança é ou não capaz de pensar, esquecendo que ela, em cada instante, demonstra curiosidade, formula perguntas e expressa compreensões muitas vezes surpreendentes.

As reflexões de Vicenzi (2017) acerca da disputa histórica pelo lugar de fala ecoam na contemporaneidade quando pensamos no espaço concedido às crianças. A visão de inferioridade do pensamento infantil não se restringe ao âmbito filosófico; ela se ramifica na educação. Sobretudo quando certas interpretações de Jean Piaget, que trouxe importantes contribuições sobre os estágios de desenvolvimento, são assumidas de modo simplificado, correndo-se o risco de afirmar que as crianças “não podem ainda” pensar sobre ética, política ou abstrações complexas. Nesse cenário, perpetua-se a ideia de que, na pré-escola, o mais importante é apenas “prepará-las” para o que virá no futuro, como se pensar fosse algo que só passará a ser exercido plenamente em uma certa fase cronológica. Esquece-se que, na mais

tenra idade, a criança experimenta o mundo com intensidade, formula hipóteses sobre a vida, a morte, o tempo, o amor – e, nesse sentido, já trilha caminhos filosóficos genuínos.

O que ocorre quando, em vez de meros receptores de saber, as crianças são vistas como seres que podem sustentar hipóteses, argumentar, contrariar e criar soluções? Pode essa mudança de lente desconstruir a ideia de que a infância é apenas um prelúdio e nos convidar a vê-la como um cenário onde a filosofia pode se manifestar na forma de perguntas ousadas, curiosidades e experimentações? Parece que o olhar do professor sobre a infância e o que fazer com ela é um ponto aqui a ser discutido.

### 3.2 CRIANÇAS PEQUENAS: COMO PENSAR A EXPERIÊNCIA PRÉ-ESCOLAR?

A sensibilidade e a intuição do professor são fundamentais no processo educativo, pois a prática pedagógica exige muito mais do que uma simples aplicação. É importante um “olhar clínico” (Vicenzi, 2017) do professor quanto à sua capacidade de observar, interpretar e identificar os elementos mais significativos do cotidiano escolar, transformando-os em possibilidades pedagógicas relevantes. Portanto a escolha do que fazer é profundamente influenciada pela percepção do professor sobre o que é importante para as crianças em determinados contextos.

Nesse sentido, o olhar atento do professor, além de captar as singularidades do cotidiano escolar, compreende as marcas históricas e culturais que organizam aquele grupo da Educação Infantil. Como se dá, então, este olhar do professor sobre a criança? Qual é o limite entre observar para compreender e observar para controlar no contexto educativo?

De fato, a história da Educação Infantil no Brasil reflete desigualdades e distinções de classe que atravessam discursos, práticas e nomenclaturas. Durante o século XIX, Friedrich Fröbel idealizou o termo “jardim de infância”, imaginando um espaço onde as crianças fossem cuidadas e orientadas. Historicamente isso teve alguns ganhos como, por exemplo, o direito à educação para todos<sup>2</sup>.

Embora poética, essa metáfora do “jardim de infância” foi amplamente criticada. As crianças foram associadas a plantas inertes que precisavam ser regadas, ou seja, uma

---

<sup>2</sup> Sabemos, contudo, como nos revela Kuhlmann Jr (1998), que esse direito à educação de todos na Educação Infantil é bastante recente. O processo de introdução dos jardins de infância no Brasil privilegiou o acesso apenas de uma certa elite. Como nos lembram Mendes e Menezes (2018, p. 3) “[...] em nosso país são criados primeiro instituições privadas e somente anos depois surgem as instituições públicas”, ainda no século XIX. E mesmo “[...] os jardins de infância públicos eram destinados para a elite social brasileira, os quais possuíam um programa pedagógico voltado para o desenvolvimento educativo das crianças e para a formação moral e cívica desses novos cidadãos republicanos” (Mendes e Menezes, 2018, p. 4).

conotação desenvolvimentista, que olha para a criança como um sujeito a ser moldado e nutrido até atingir um estágio ideal.

No decorrer do tempo, outras nomenclaturas foram sendo substituídas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, distribuiu nos últimos anos, uma distinção clara entre creche e pré-escola. A creche atende crianças de 0 a 3 anos, enquanto a pré-escola atende crianças de 4 a 5 anos. A substituição do termo jardim de infância por Educação Infantil, em sua divisão de “creche” e “pré-escola”, buscou romper com essas associações, mas acabou, a meu ver, reforçando novas segmentações e hierarquias.

Desta forma a creche muitas vezes ainda é marcada pelo assistencialismo, associada ao cuidado básico e às necessidades biológicas das crianças bem pequenas, enquanto a pré-escola vem consolidando-se como um espaço de preparação para o Ensino Fundamental, carregando a ideia de um “antes de”, um período transitório que prepara o que ainda não é.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC. Brasil, 2017), ao reorganizar os objetivos da Educação Infantil, tentou suavizar essa dicotomia, mas, ainda assim, perpetua na sociedade marcas de uma lógica funcionalista: a creche como o lugar do cuidar e a pré-escola como o espaço do preparar. A separação, embora tenha como objetivo organizar o atendimento, reforça a ideia de que a Educação Infantil é um período preparatório para a educação formal ou letrada. A ideia de que as crianças estão em uma fase de desenvolvimento rumo à completude adulta é uma visão enraizada em teorias como as de Jean Piaget, que postula avanços de desenvolvimento cognitivo. Essa visão de desenvolvimento linear e universal tem sido amplamente criticada<sup>3</sup> por sua normatividade implícita, que define a maturidade a partir de um padrão adulto, muitas vezes representado pelo homem branco de classe média, heterossexual e fisicamente apto. Tal normatividade marginaliza outras formas de ser e desumaniza grupos que não se enquadram nesse modelo, perpetuando desigualdades estruturais.

No entanto, é importante diferenciar o conceito de desenvolvimento sob o critério biológico daquele que se baseia no critério cognitivo. Enquanto o desenvolvimento biológico considera aspectos naturais e fisiológicos, como crescimento e maturação física, o critério cognitivo é muitas vezes estruturado por concepções culturais e sociais que hierarquizam formas de pensar e de aprender. Sob essa perspectiva cognitiva, crianças pequenas são frequentemente vistas como incapazes de exercer pensamento crítico ou reflexivo, o que

---

<sup>3</sup> Ver a esse respeito ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina J.; MORUZZI, Andrea Braga. Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil? **Debates em Educação**, [S. l.], v. 8, n. 16, p. 46, 2016. DOI: 10.28998/2175-6600.2016v8n16p46. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2385>.

contribui para práticas que restringem sua autonomia intelectual e desvalorizam suas formas únicas de expressão.

A nomenclatura “pré-escola”, portanto, reforça até os dias atuais uma visão desenvolvimentista sob o viés cognitivo, ao associar essa etapa a uma preparação para o Ensino Fundamental, ou seja, à escolarização efetiva. Esse paradigma incentiva práticas de escolarização precoce, desconsiderando as múltiplas potencialidades das crianças e promove um modelo uniforme e reducionista de formação, que muitas vezes ignora a diversidade do pensamento infantil.

Como Larrosa (2017) nos lembra: há uma redução da infância a objetos de saberes externos, limitando suas singularidades. A palavra “pré” implica uma ideia de incompletude: algo que está a caminho, mas ainda não chegou. Essa perspectiva não é recente, pois a infância historicamente foi concebida a partir de um olhar adultocêntrico, que a subordina a um futuro ideal. No entanto, no contexto neoliberal que vivemos atualmente, essa lógica se intensifica, reforçando uma visão utilitarista da infância, homologada a um projeto de formação de assuntos voltados à produtividade e ao individualismo.

Se refletirmos, o problema não está apenas nas palavras, mas nos discursos que as sustentam. As palavras têm poder, mas elas não podem, sozinhas, determinar como concebemos as crianças e as infâncias. Talvez seja importante reinterpretar palavras e significados, criando brechas nos discursos que normatizam e categorizam o que deveria ser visto em sua pluralidade. Creio que o sentido de palavras ou conceitos podem ser ressignificados de acordo com as vivências e associações próprias de cada um.

Ao optar por incluir em meu título *Filosofia com crianças pequenas? Uma experiência pré-escolar no jardim das infâncias do pensamento*, busco explicitar o paradoxo que vivemos na Educação Infantil. Encontramo-nos em um jogo constante, em um equilíbrio delicado entre educar e cuidar. De um lado, lutamos para reafirmar que a Educação Infantil não é apenas um espaço de cuidado e brincadeira; de outro lado, resistimos à ideia de que ela se limita ao ensino e à preparação para o futuro. Esse movimento nos coloca em uma tensão permanente: defendemos o brincar como uma experiência fundamental na qual as crianças constroem sentidos sobre o mundo, ao mesmo tempo em que nos opomos à tendência de converter a infância em um estágio transitório subordinado à lógica escolarizante. Nesse jogo de forças, buscamos sustentar um olhar que reconheça a infância em sua potência, sem reduzi-la nem ao assistencialismo nem à lógica produtivista do ensino.

Ao discutir sobre a Educação Infantil não é suficiente apenas afirmar que a criança deve viver plenamente o presente, uma ideia que defendo profundamente, mas também é

necessário pensar em como apresentamos o mundo a esses “recém-chegados”, como os chama Hannah Arendt (2005). Para Arendt, educar é introduzir os novos ao mundo, um gesto de responsabilidade que não se limita à transmissão de conhecimentos, mas que busca cultivar o amor pelo mundo e a disposição de preservá-lo e transformá-lo. Este gesto educativo é um cuidado que vai além do “cuidar do corpo”, trata-se de cuidar do pensamento, do ser e das relações que a criança constrói com o mundo.

Proponho agora um movimento de ressignificar o sentido do termo “Jardim de Infâncias”. O jardim, longe de ser um espaço onde só há plantas que precisam florescer, é também um lugar onde habitam diferentes seres e onde encontramos infinitas possibilidades de existência. Se ainda associarmos às crianças ao jardim aqui apresentado, poderíamos dizer que o jardim se torna o lugar onde a infância já é, em sua diversidade e potência, no presente. Como Manoel de Barros (2018) sugere, o jardim pode ser o “[...] território das pequenas coisas,” um espaço onde a simplicidade revela sua força e onde a infância encontra sua plenitude.

Tal como num jardim, onde encontramos borboletas, formigas e abelhas, cada existência tem seu tempo, seu ritmo, sua singularidade, sua forma de ser e de estar no mundo. Não há um padrão a ser seguido ou uma meta a ser alcançada. Importa o futuro, sim, como as formigas que se organizam para o inverno, mas também onde este trabalho é feito, em prol de uma comunidade. Nesse sentido, a escolha pelo título deste trabalho, *A Filosofia com crianças pequenas? Uma experiência pré-escolar no jardim das infâncias do pensamento*, traz uma intencionalidade crítica que questiona os discursos de incompletude e normatização que permeiam a Educação Infantil.

Como podemos ver palavras tem força, no entanto, são os sentidos que damos e os discursos que defendemos o que define quem somos, o que pensamos e como agimos. Manoel de Barros (2018, p. 41) diz que “Não sei nada sobre as grandes coisas do mundo, mas sobre as pequenas coisas eu sei menos[...]”, ou seja, este é um convite a olhar para aquilo que, sendo “pequeno biologicamente”, muitas vezes passa despercebido pelos adultos, mas revela universos inteiros de descobertas e reflexões.

As palavras não definem conclusivamente “infância” e “educação”, mas geram discursos e abrem caminhos. O discurso a que me inclino encontra eco nas palavras de Larrosa: “[...] não se trata de encontrar uma imagem da infância, mas uma imagem a partir do encontro com a infância” (Larrosa, 2017, p. 245). Trago, assim, “*jardim das infâncias do pensamento*” como uma expressão que busca ressignificar a infância não como um estado restrito às crianças, mas como uma experiência compartilhada, um espaço de encontro com as

múltiplas possibilidades do pensar. Não se trata de delimitar um território pertencente às crianças, mas de reconhecer que nesse jardim habitam diferentes infâncias – modos singulares de ser, sentir e interagir com o mundo, inclusive a minha própria experiência como pesquisadora-professora. Nesse sentido, o pensamento filosófico nos convida a habitar esse jardim, onde o encontro acontece e o pensamento nasce, se expande, se renova.

Neste sentido, parece-me importante pensar em: como criar espaço(s) dentro da Educação Infantil contemporânea que acolha a multiplicidade de ritmos, de saberes e de modos de existência das crianças?

### 3.3 O ÓCIO E OS DISCURSOS SOBRE INFÂNCIA

A Educação Infantil, enquanto espaço escolar, revela-se também como um lugar de formação e descoberta, onde ocorrem encontros com o outro e com as diferenças. Se, por um lado, a Educação Infantil ainda é um dos poucos espaços formativos que conseguem preservar algum tempo livre para o brincar, por outro esse brincar está constantemente ameaçado por discursos que vinculam a legitimidade educacional à sua capacidade de “ensinar algo útil”.

A Educação Infantil é chamada a afirmar sua importância em uma lógica educacional que frequentemente separa brincar de aprender e relega as crianças a um saber específico, mítico, imaginativo, invisível e consequentemente definido por muitos como falso, mentiroso. Nesta contramão associa-se o saber científico, comprovado como verdadeiro e existente, às etapas posteriores do desenvolvimento humano. Nesse sentido, Foucault (2000, p. 333) nos ajuda a pensar como os discursos moldam nossas percepções e organizam os saberes, determinando o que é visível e legítimo:

[...] no ponto de encontro entre a representação e o ser, lá onde se entrecruzam natureza e natureza humana – nesse lugar onde hoje cremos reconhecer a existência primeira, irrecusável e enigmática do homem – o que o pensamento clássico faz surgir é o poder do discurso. Isto é, da linguagem na medida em que ela representa – a linguagem que nomeia, que recorta, que combina, que articula e desarticula as coisas, tornando-as visíveis na transparência das palavras (Foucault, 2000, p. 333).

Assim, podemos perceber que não se trata apenas de uma disputa entre diferentes formas de conhecimento, mas de um jogo discursivo que define o que pode ser reconhecido como verdadeiro ou legítimo dentro da lógica educacional, impactando diretamente a maneira como a infância é compreendida e vivida.

Dessa forma, os discursos que envolvem o corpo infantil não apenas moldam sua visibilidade, mas também produzem uma percepção que limita as crianças a certas

características – como o brincar, o imaginar ou o experimentar o mundo de forma intuitiva – enquanto excluem delas a legitimidade para acessar saberes considerados científicos ou formais. Essa separação artificial entre o brincar e o saber reflete uma fragmentação que desvaloriza o potencial da infância em pensar, criar, perceber, associar, argumentar e decidir.

Nesse contexto, é fundamental abordar o trabalho de Gabriela Venturini e Betina Schuler, que oferece provocações relevantes sobre a relação entre a filosofia e o processo educativo na Educação Infantil, especialmente no que se refere ao “Tempo do Ócio”. Gabriela Venturini e Betina Schuler (2020) realizaram uma pesquisa centrada na análise de documentos educacionais, como a LDB/96, as DCNEIs/10 e a BNCC/18, para examinar a concepção de pensamento na Educação Infantil. Criticam a tendência contemporânea de associar o pensamento à solução de problemas desde cedo. Venturini e Schuler (2020) destacam a importância do ócio e do brincar como elementos formativos para as crianças. Elas propõem repensar a temporalidade na Educação Infantil, resgatando a tradição da *skholé* grega<sup>4</sup>, e argumentam que a escola deve criar espaços para o “tempo do ócio”, tanto para as crianças quanto para os professores, promovendo um ambiente propício ao pensamento, estudo e exercício sobre as questões do mundo.

Ao trazer a perspectiva de Gabriela Venturini e Betina Schuler (2020), somos instigados a repensar a temporalidade na Educação Infantil. Venturini e Schuler introduzem o conceito do “tempo do ócio”, não como ociosidade, inatividade ou falta de ocupação, mas como um espaço não estruturado para atividades não vinculadas à lógica utilitarista. Ou seja, elas propõem uma compreensão mais profunda desse termo, associando-o ao tempo necessário para atividades que não estão vinculadas à produção, a um processo desenvolvimentista. Esse “Brincócio”, é concebido como um espaço propício para o pensamento, para a reflexão, a brincadeira e a experiência, especialmente na Educação Infantil. Esse “adendo” não é apenas uma pausa na rotina, mas uma redefinição profunda do propósito e da natureza do tempo na formação das crianças e na prática pedagógica.

A proposta de Venturini e Schuler transcende, assim, a ideia convencional de tempo na Educação Infantil, introduzindo um conceito que não apenas influencia as crianças, mas redefine o papel do educador e a própria natureza do saber na infância. A temporalidade agora é vista como um aliado, um espaço não estruturado para o surgimento do novo, do pensamento, da criatividade, da experiência e da subjetividade.

---

<sup>4</sup> Ver a esse respeito, MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da educação:** uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2014b.

Além disso, as autoras enfatizam a necessidade de estender essa perspectiva do ócio também aos professores, destacando a importância de liberar o tempo da pressa, da urgência e da preocupação, a fim de criar um ambiente educacional mais propício à contemplação, escuta e diálogo. Os educadores, ao se permitirem esse espaço, podem se envolver de maneira mais significativa no processo educacional, promovendo uma abordagem mais humanizada e reflexiva.

Assim, o “tempo do ócio” é um período no qual tanto as crianças quanto os educadores podem se envolver em atividades não programadas, permitindo a emergência de experiências significativas, pensamento criativo e formas alternativas de interação com o mundo. A proposta de Venturini e Schuler em relação ao “tempo do ócio” não é apenas uma sugestão para incluir pausas na rotina escolar, é um convite profundo para repensar a natureza e os objetivos do tempo na Educação Infantil. Esse período não estruturado não é meramente uma adição ao cronograma, é uma mudança de paradigma. É mais do que uma lacuna em meio às atividades, é uma oportunidade para as crianças se envolverem em experiências que transcendem a mera ocupação do tempo.

O “tempo do ócio” é, assim, um espaço para a liberdade exploratória. Durante esse período, as crianças têm a chance de brincar de maneira livre, sem as restrições de um cronograma rígido ou metas educacionais pré-determinadas, ou seja, vai além da preparação para o futuro. Esse ambiente propício à brincadeira não direcionada permite não apenas a expressão da criatividade, mas também a formação de uma subjetividade única em cada criança.

A brincadeira, nesse contexto, não é apenas uma atividade recreativa, mas uma maneira pela qual as crianças constroem significados e entendimentos sobre si mesmas e o mundo ao seu redor. Nesta perspectiva a criatividade, muitas vezes desencadeada durante o ócio, se torna uma ferramenta vital para o pensamento crítico, para a construção de conexões significativas entre as “experiências de vida compartilhada”, para o reconhecimento da importância do tempo não estruturado e de abraçar a filosofia subjacente que permite o exercício do pensamento, da criatividade e da subjetividade.

### 3.4 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: UMA RELAÇÃO DE TROCA E EXPERIMENTAÇÃO

Nas palavras de Larrosa (2017) encontro um fio condutor que ilumina a importância de se desapegar das certezas e abraçar o enigma da infância, quando argumenta que “[...] se a educação é o modo de receber aquele que nasce, não seria o caso de, então, deixar acontecer a

verdade que traz consigo aquele que nasce?” (Larrosa, 2017, p. 244-245). O autor sugere que a educação pode ser mais do que um ato de instrução, mais do que uma tentativa de moldar e controlar o futuro. Frequentemente, como educadores, nos vemos presos à noção de que somos os transmissores de conhecimento, que sabem o que é certo e a autoridade que define o que uma criança é e/ou deve ser.

Confesso aqui que reconheço isso em mim, e reconheço que este processo não é, nem será, fácil a educador nenhum. Como professora pesquisadora criei, sim, expectativas, caminhos e resultados esperados e é neste sentido que Larrosa (2017, p. 244) mexe na ferida de nossas estruturas quando questiona a pedagogia ao retratar que “[...] talvez a pior tentação a que sucumbiu [...] tenha sido aquela que lhe oferecia ser a dona do futuro e a construtora do mundo [...]”, apontando para a armadilha da arrogância pedagógica que acredita saber exatamente o que as crianças são e como devem ser educadas. Essa reflexão me causa ainda certo desconforto. De mesmo modo, ressoa com minhas inquietações, bem como com minha busca pessoal por uma educação mais colaborativa e participativa, na qual as vozes das crianças sejam ouvidas e valorizadas como parte integrante do processo educacional.

Larrosa (2017, p. 245) nos convida a abandonar a “[...] vontade de saber e de poder” em prol de uma “espera tranquila” e de uma “acolhida serena” pelo desconhecido e toca no cerne de uma busca educacional enfatizando a infância como uma “presença enigmática” que nos transforma, em que a curiosidade e a expressão das crianças surgem, na qual o desejo de “[...] nos deixar transformar pela verdade que cada nascimento traz consigo [...]” está alinhado com a ideia central de que a educação deve abraçar o diálogo contínuo, uma co-construção de conhecimentos e significados. Dessa forma, as palavras de Larrosa (2017) mostram caminhos através dos quais podemos entender ainda mais profundamente essa busca por uma educação que não só respeita, mas também celebra a singularidade e a voz das crianças.

Em Larrosa encontramos, então, um convite à reflexão sobre a natureza da educação, que nos provoca a uma percepção da infância como uma presença constante e transformadora, que nos desafia a pensar o papel da educação, não como uma transmissão de conhecimento, mas como uma exploração que está em sintonia com a infância em sua “presença enigmática”. No centro dessa perspectiva está a capacidade das crianças de se envolverem com o mundo de maneira direta e imersiva. Elas não carregam as bagagens acumuladas ao longo dos anos, como os adultos costumam fazer. Em vez disso, encaram cada momento como uma oportunidade para descobrir e explorar este mesmo mundo. Ao se encontrarem com o desconhecido, elas abraçam a experiência com curiosidade e abertura.

Nesse contexto, surge uma reflexão importante sobre o papel do professor como adulto de referência no espaço educativo. Qual o equilíbrio entre a autoridade necessária para ser uma referência e a abertura para deixar-se transformar pela verdade que cada criança traz consigo? A posição do professor não deve ser a de um detentor absoluto do saber, mas a de alguém que se coloca em um lugar de escuta e acolhida e assume a responsabilidade de garantir o caráter público e democrático da educação. Alguém que não teme sua vulnerabilidade quanto às incertezas do outro e de si mesmo. Essa desconstrução faz barulho e permite dialogar com o enigma da infância, com a abertura e a curiosidade que ela carrega. Assim, o professor é ainda aquele que garante que o espaço educacional continue sendo um local de convivência coletiva, inclusiva e democrática.

Ser um adulto de referência não implica dar respostas, mas manter uma postura ética em oferecer um ambiente seguro e de confiança para que as crianças possam explorar o mundo através de suas próprias perguntas. Isso requer, por parte do professor, uma disposição para o diálogo, uma habilidade de consideração às vozes das crianças como válidas e potentes, e uma autorreflexão constante sobre as próprias práticas pedagógicas. Como podemos garantir que as crianças sejam ouvidas de fato e que suas contribuições não sejam silenciadas ou moldadas pelas expectativas que nós, como adultos, criamos?

Nesse sentido, a educação, como propõe Larrosa, é um encontro. Um encontro que transforma tanto o educador quanto o educando, em que a autoridade do professor não é exercida para limitar, mas para proteger e estimular o espaço onde o inesperado pode acontecer. Essa visão exige de nós, professores, um compromisso ético com a singularidade da infância e uma disposição para revisitar constantemente nossas certezas e práticas.

Portanto, o papel do professor não consiste em transmitir conhecimento às crianças, mas se permitir ser afetado por elas. A pergunta que nos resta, então, é: Estamos prontos para nos desarmar de nossas certezas e nos abrir ao que a infância tem a nos ensinar? Estamos preparados para assumir o desconforto de não prever e o risco de nos transformarmos nesse processo? Essas inquietações, inspiradas por Larrosa, não nos oferecem respostas, mas nos impulsionam a explorar caminhos possíveis. Não se trata, portanto, de uma inversão de papéis, onde o professor abdica de sua posição de referência e uma criança assume o protagonismo absoluto. Trata-se de uma relação de troca mútua de experimentação do ser em coletivo.

Precisamos considerar também as estruturas que sustentam a educação. A cultura escolar, com suas regras, currículos, avaliações e classificações, muitas vezes restringe a possibilidade de uma educação mais aberta e colaborativa. Estamos constantemente buscando

enfrentar o desafio de construir práticas transformadoras dentro de um sistema conservador. Como podemos, então, criar brechas para novas formas de educação dentro dessas estruturas?

Somos frequentemente chamados a planejar. No entanto, Larrosa (2017) sugere uma “acolhida serena”, um convite a abrir espaço para o inesperado e o desconhecido. Isso nos coloca diante de uma tensão: como equilibrar o planejamento, que muitas vezes é necessário para a organização da prática pedagógica, com a espontaneidade que valoriza o que surge no momento? Será possível construir um planejamento mais fluido, que se abra às surpresas da presença infantil?

Larrosa (2017) nos convida a ouvir a “presença enigmática” da infância, mas o que significa, na prática, essa escuta? Escutar não é apenas um ato passivo de absorver o que uma criança diz, mas uma atitude ética que valoriza a voz e a experiência da criança como legítima. Essa prática implica renunciar ao desejo de controle, ao impulso de concordar ou de responder imediatamente. Além disso, a escuta tem uma dimensão política: ao dar espaço à fala da criança, regularizamos sua potência como sujeito, como alguém que também cria e interpreta o mundo. Nesse sentido, podemos nos perguntar: estamos realmente preparados para escutar as crianças? O que precisamos desaprender para que essa escuta aconteça de forma genuína?

### 3.5 IMERSÃO NA PRÁTICA DA ESCUTA

Entendo como *experiências de pensamento* projetos de pesquisa que oferecem os *ouvidos*, ressaltando um compromisso mais profundo com uma educação verdadeiramente participativa e colaborativa. Estas abordagens refletem o cerne de uma pedagogia que reconhece e valoriza as vozes, pensamentos e expressões das crianças como partes importantes do processo educacional. Neste sentido, me remeto à “pedagogia da escuta” atribuída a Loris Malaguzzi, pedagogo italiano e fundador da abordagem pedagógica Reggio Emília. Este trabalho encontra neste conceito uma possibilidade filosófica de pensar e repensar a infância.

Malaguzzi desenvolveu sua visão pedagógica em um contexto histórico particular: a Itália do pós-guerra<sup>5</sup>. No período imediatamente após a Segunda Guerra Mundial o país estava devastado, a infância era marcada por carências materiais e emocionais, e as crianças estavam à mercê de uma realidade de escassez. Malaguzzi, movido por um desespero

---

<sup>5</sup> Ver a esse respeito em: RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

concreto diante da destruição do pós-guerra, buscou alternativas para reconstruir uma sociedade que oferecesse esperança e dignidade às crianças. Ele acreditava que as escolas poderiam ser mais do que espaços de cuidado ou instrução, poderiam se tornar ambientes de cidadania, solidariedade e criatividade, capazes de renovar uma sociedade fragmentada, silenciada e marginalizada.

Após o trauma coletivo da guerra, ouvir as crianças e valorizar suas múltiplas linguagens tornou-se uma forma de resistência. A escuta, nesse cenário, não era apenas uma prática pedagógica, mas um compromisso ético e comunitário com a infância, um chamado para reconstruir a sociedade a partir do respeito, do diálogo e da imaginação. A pedagogia da escuta emerge, assim, como uma proposta para considerar o potencial criativo e transformador das crianças, oferecendo-lhes espaços para explorar, se expressar e criar significados de diálogo com o mundo ao seu redor. Nesse sentido, a escuta se tornou o coração de uma prática pedagógica que não apenas repara os danos da guerra, mas também construiu uma educação fundamentada na colaboração, na empatia e no reconhecimento das crianças como agentes de mudança.

Esta outra perspectiva de educação da infância acabou estimulando toda a comunidade a olhar para a infância com outros olhos. Foi nesse cenário que Malaguzzi, junto à comunidade local da cidade de Reggio Emília, empreendeu um esforço coletivo para construir uma infância diferente daquela experimentada na época. Esse despertar comunitário não se limitou a uma mudança pontual, tornou-se um chamado para que todos reconhecessem na infância um potencial transformador de renovação em meio aos escombros, baseada em valores de esperança, solidariedade, criatividade e sonho. Malaguzzi acreditava que a reconstrução de uma sociedade mais justa e esperançosa passava pelo olhar para a infância a partir de outro lugar. Seu trabalho foi profundamente enraizado no engajamento comunitário, no qual a sociedade se sentiu corresponsável pela educação das crianças. Essa experiência nos revela que a Educação Infantil não pode ser apenas um espaço de cuidado ou de preparação cognitiva para um futuro imediato, deveria ser um lugar para cultivar o amor, o sonho e a imaginação, mesmo em tempos de incerteza. Isso me leva a pensar: Será necessário um cenário de extrema devastação para despertar nosso olhar sensível e comprometido com as infâncias no Brasil?

Malaguzzi (1999) enfatiza o respeito pela criança e reconhece suas múltiplas formas de expressão. Para ele, a infância é vista como um período de grande potencial criativo e de exploração. Acreditava que as crianças são capazes de construir seu conhecimento a partir de interações com o mundo ao seu redor, por meio da experimentação, do jogo e da expressão

artística. Malaguzzi (1999) valoriza a importância de oferecer às crianças ambientes ricos em materiais e oportunidades de interação para que pudessem explorar, questionar e construir significados. A proposta de Loris Malaguzzi, na experiência de Reggio Emília, valoriza a interação da criança com o meio, vendo o ambiente como “terceiro educador” e fonte permanente de inspirações.

Nesse sentido, pedras, madeiras, folhas e objetos culturais locais são tratados pelas perspectivas Malaguzzianas como elementos que geram curiosidade, potencializam descobertas e propiciam diálogo entre as crianças e o seu território. Hoje, no entanto, muitos desses elementos são apropriados pelo capitalismo neoliberal e vendidos como produtos didáticos, desvirtuando seu propósito original de liberdade, criatividade e contato/exploração de mundo. Essa “riqueza” de materiais não está vinculada exclusivamente à disponibilidade de materiais sofisticados ou exóticos, mas, sim, à possibilidade de exploração criativa do que efetivamente compõe a vida cotidiana das crianças.

Nossa sociedade contemporânea atual tem se guiado pelas dinâmicas neoliberais e, desta forma, esses objetos são transformados em mercadorias. São, por exemplo, selecionados de regiões específicas e vendidos como “[...] materiais pedagógicos fundamentais para o desenvolvimento infantil”. Algumas escolas têm intensificado o consumo em seus espaços destinados à infância e o que antes se constituía como oportunidades de livre exploração do mundo, por meio de elementos da natureza e recursos culturais locais, hoje se converte em um mercado em expansão, onde kits de “[...] materiais pedagógicos naturais” são vendidos como itens “essenciais” para as crianças crescerem mais “sábias e habilidosas”. Essa lógica mercantiliza a educação, esvaziando o poder crítico e exploratório que caracteriza a infância.

Ao adotar a compra desses materiais como prerrogativa para o “fazer pedagógico” corre-se o risco de perder a conexão das crianças com sua cultura e realidade, resultando em consumo o que poderia ser uma vivência autêntica de investigação, criatividade e pertencimento. O que deveria ser uma experiência enraizada na cultura e no ambiente da criança torna-se um kit genérico, que pode não refletir a vivência nem a identidade daquela comunidade.

No poema “Ao contrário, as cem existem”, publicado no livro “As Cem Linguagens da Criança” (Edwards; Gandini; Forman, 1999), Malaguzzi dialoga diretamente com a crítica à simplificação e à mercantilização das experiências infantis. Ele reforça a noção de que as crianças possuem uma multiplicidade de linguagens, “cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar” e, ao mesmo tempo, evidencia como essas possibilidades são frequentemente reduzidas e limitadas pela escola.

**Ao contrário, as cem existem.**

A criança é  
feita de cem.  
A criança tem cem mãos  
cem pensamentos cem  
modos de pensar de jogar  
e de falar. Cem, sempre  
cem modos de escutar de  
maravilhar e de amar. Cem  
alegrias para cantar e  
compreender. Cem  
mundos  
para descobrir.  
Cem mundos  
para inventar.  
Cem mundos para sonhar. A  
criança tem cem linguagens (e  
depois cem, cem, cem) mas  
roubaram-lhe noventa e nove. A  
escola e a cultura  
lhe separam a cabeça do corpo.  
Dizem-lhe: de pensar sem as  
mãos de fazer sem a cabeça  
de escutar e de não falar de  
compreender sem alegrias  
de amar e de maravilhar-se  
só na Páscoa e no Natal.  
Dizem-lhe: de descobrir um mundo  
que já existe e de cem roubaram-lhe  
noventa e nove.  
Dizem-lhe:  
que o jogo e o trabalho  
a realidade e a fantasia  
a ciência e a  
imaginação  
o céu e a terra a  
razão e o sonho são  
coisas que não estão  
juntas.  
Dizem-lhe enfim:  
que as cem não existem.  
A criança diz:  
Ao contrário, as cem existem.  
(Malaguzzi, Loris. Ao contrário, as cem existem *In*: Edwards; Gandini; Forman.  
1999).

Esse “roubo de noventa e nove” representa uma sociedade que padroniza, que silencia a criatividade e a pluralidade de cada criança. Quando relacionamos essa ideia ao contexto em que materiais considerados “naturais” ou “autênticos” são transformados em mercadorias prontas para o consumo, percebemos que a educação está passando por um processo de reducionismo semelhante ao descrito por Malaguzzi no poema. Em vez de considerar as múltiplas formas de descobrir e inventar o mundo, passa-se a valorizar um único modo de interação com este mundo (aquele legitimado pela compra).

A educação se aproxima de um processo que uniformiza práticas e dilui a potência cultural e subjetiva de cada comunidade. Nesse cenário, a criança passa ser tratada como mera consumidora de recursos pré-determinados. Esse tipo de reducionismo desvaloriza a pluralidade de conhecimentos e saberes que emergem de contextos locais, vivências familiares e interações sociais diversas. A poesia de Malaguzzi nos lembra, porém, que a criança tem “cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar”. Não se trata de negar o valor de materiais e propostas pedagógicas bem elaboradas, mas de compreender que o cerne da educação é a interação viva entre crianças, educadores e o mundo, levando em conta a identidade de cada território e a multiplicidade de expressões. É a partir desse reconhecimento que o verdadeiro poder educativo se manifesta, fomentando tanto a criatividade quanto o sentimento de pertencimento e a elaboração de sentidos para cada criança.

Outro ponto se refere a uma denúncia quanto à fragmentação do conhecimento e a perda das múltiplas formas de expressão infantil. Esta crítica é relevante ao discutir a filosofia com crianças pequenas. Se entendermos a filosofia não como uma disciplina a ser ensinada, mas como uma abertura ao pensamento, isso retoma de sentido o papel da filosofia na construção das expressividades das crianças.

A poesia de Loris Malaguzzi (1999), com sua profundidade e poder evocativo, oferece uma crítica contundente sobre um sistema educacional que, muitas vezes, priva as crianças de suas múltiplas linguagens e experiências de mundo. Suas palavras ressoam fortemente com o que intentamos refletir nesta pesquisa que busca ouvir às crianças, escutando suas perspectivas.

A passagem “A criança tem cem linguagens, mas roubaram-lhe noventa e nove” expressa uma imagem poderosa de como a escola e a cultura frequentemente limitam o potencial das crianças, restringindo sua expressão, criatividade e diversidade de pensamento. Isso pode ser um ponto de partida provocador para esta dissertação, pois permite explorar: Como a filosofia com crianças pode oferecer uma alternativa de atuação em experiência e liberdade, permitindo que as crianças expressem suas “cem linguagens”?

Malaguzzi (1999), em outra parte da poesia, faz a seguinte crítica: “Dizem-lhe que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação, o céu e a terra, a razão e o sonho são coisas que não estão juntas”. O autor toca em um ponto crucial na educação: a fragmentação do conhecimento. A passagem do autor reflete de maneira poética, porém contundente, um problema sistêmico da modernidade que permeia muitas instituições de ensino: a tendência a compartimentalizar o estudo.

Essa separação, historicamente enraizada no sistema educacional, divide disciplinas, áreas de conhecimento, conteúdos, competências, como se fossem setores isolados uns dos outros, limitando a visão das crianças sobre o mundo, restringindo sua capacidade de compreender as complexas interconexões e relações que existem entre os diversos aspectos da vida e do conhecimento.

As instituições de ensino, frequentemente limitadas por currículos obrigatórios, tendem a perpetuar o acúmulo de informações, o que pode dificultar a exploração das complexas relações entre conceitos e ideias pelos professores. Desta forma, se torna fundamental este constante e eterno repensar a educação e o modo como ela é estruturada e reconhecer que o conhecimento é um todo interligado e infinito. É importante que as crianças percebam o conhecimento como algo dinâmico, em constante adaptação, em vez de uma série de compartimentos isolados.

Portanto, a poesia de Malaguzzi serve como um lembrete poético do desafio que a educação enfrenta com a ideia neoliberal de “interesse” e “motivação”, para superar a fragmentação do conhecimento. É um apelo para uma educação que registre e valorize as interconexões entre diferentes áreas do conhecimento e que incentive as crianças a explorarem essas conexões, a pensarem criticamente e a imaginarem possibilidades que vão além das fronteiras disciplinares tradicionais.

Neste ponto faz-se necessário esclarecer que a filosofia aqui pensada como lócus de pesquisa não é concebida como uma disciplina a ser testada na Educação Infantil, mas como uma abertura a pensares outros. Giuseppe Ferraro (2022, p. 30) reforça essa ideia ao afirmar “[...] então eis que filosofia e infância significam não explicar a filosofia às crianças, mas desdobrar a filosofia na infância. Pensar a filosofia como a infância do saber”. Desta forma “[...] não se faz filosofia, mas está-se em filosofia. Em uma relação de verdade. Isso é mais difícil, porque é um modo de estar junto, de dialogar, de confrontar-se, falar, estar em acordo sem por isso estar de acordo” (Ferraro, 2022, p. 46-47)

A partir desta perspectiva acredito ser possível pensar em novas perspectivas que cedam espaço ao exercício do pensar, sobretudo pensar juntos, com o outro, sobre o pensamento do outro, perguntar, perguntar-se, argumentar, concordar, discordar, investigar e refletir, bem como a abertura ao exercício reflexivo constante de nossas formas de se posicionar frente as crianças.

Desta forma, o enfoque na “pedagogia da escuta” de Malaguzzi (1999) não se limita a uma habilidade que os educadores devem possuir ou desenvolver, mas uma qualidade, um exercício, que as crianças e professores podem se envolver. Não se limita também a um ato de

ouvir o outro, mas abrange uma abordagem filosófica mais ampla que envolve a escuta perceptiva ao mundo e a si mesmo. Essa abordagem enfatiza a valorização da singularidade do pensamento infantil, a capacidade de compreender o mundo em sua complexidade e a promoção da autocompreensão e autorreflexão. A pesquisa trilha esse caminho de busca, de compreensão e análise das possibilidades e desafios, para que esta abertura de “estar em filosofia” possa fornecer um espaço para que as crianças não apenas sejam ouvidas, mas também para que se envolvam em escuta perceptiva, em um exercício de “si” de pensar o ser e estar no mundo com o outro.

### 3.6 EDUCAÇÃO INFANTIL E SUBJETIVIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENCONTRO COM O PENSAMENTO FOUCAULTIANO

Foucault é conhecido por sua análise das instituições sociais e das formas pelas quais o poder se manifesta em diferentes contextos na sociedade. Ao intentar explorar as nuances das experiências infantis que envolvem os currículos, os espaços e o tempo na Educação Infantil encontro em Foucault uma oportunidade de aprofundar a compreensão sobre as dinâmicas de poder atuantes em instituições de Educação Infantil. Busco pensar sobre de que forma, ou até que ponto, estas dinâmicas podem interferir nas experiências, na construção das subjetividades, nas liberdades de escolhas, entre outros.

Desta forma a relevância de Michel Foucault para esta pesquisa reside em suas teorias sobre o “poder, saber, subjetividade e cuidado de si”, que podem ser aplicadas para compreender as práticas curriculares na Educação Infantil, a formação de saberes, a normatividade de comportamentos e a constituição de modos de ser do sujeito. Foucault nos fornece um quadro crítico que possibilita examinar como estas estruturas do “biopoder e governamentalidade” impactam as práticas pedagógicas, as experiências infantis e as concepções de infância e educação. Faz-se necessário, assim, discutir aqui, em alguma medida, os conceitos de “biopoder”, “biopolítica” e “governamentalidade” em Foucault. O “biopoder”, a “biopolítica” e a “governamentalidade” são conceitos inter-relacionados que abordam aspectos diferentes das relações de poder na sociedade.

O “biopoder”, em termos gerais, refere-se ao poder exercido sobre os corpos e as vidas dos indivíduos, em contraste com o poder disciplinar que Foucault discutiu em sua obra preliminarmente. O biopoder se preocupa em regular e controlar os aspectos da vida humana. Um exemplo seria o controle estatal sobre políticas de saúde pública, controle de natalidade e intervenções médicas, o “deixar viver” que, em Foucault, significa não apenas o poder de

matar ou deixar morrer, mas também o poder de fazer viver, de regular e moldar a vida das pessoas de acordo com determinadas normas e interesses sociais.

O “deixar viver”, portanto, diz respeito à preocupação dos poderes políticos e institucionais em preservar e manter a vida da população, não apenas no sentido de evitar a morte, mas também de garantir a reprodução e o funcionamento saudável dos corpos individuais e da sociedade como um todo, de modo a operar através de uma série de práticas e instituições que visam controlar e gerenciar os processos biológicos, sociais e econômicos que afetam a vida das pessoas. Ao relacionarmos estes aspectos com o que percebemos em nossas escolas evidencia-se a força com que uma sociedade neoliberal age não somente sobre os sujeitos adultos, mas também com uma força e um discurso normalizador do ser e agir infantis.

As crianças, assim, desde a Educação Infantil não estão imunes a este pensamento neoliberal, que circula também no âmbito educacional. Lembramos que o neoliberalismo para Foucault não se traduz apenas no sentido econômico, mas também na forma como os sujeitos são subjetivados, estruturados, geridos e concebidos em termos de sua função na sociedade. Foucault argumenta que o neoliberalismo não se restringe a uma fase do capitalismo. Não pode ser simplesmente reduzido a uma mercadoria que é vendida, às trocas comerciais globais. Para explicar isso ele introduz, como diferença, a noção de capital-competência, destacando que as competências e as habilidades são uma parte integrante do capital que um sujeito detém. Esta noção de capital-competência pode ser percebida através do recorte de partes do texto da aula de 14 de março de 1979, que consta no livro *O nascimento da biopolítica* (2022) que trazemos a seguir:

Essa decomposição do trabalho em capital e renda induz, evidentemente, certo número de consequências importantes. Em primeiro lugar, sendo o capital assim definido como o que torna possível uma renda futura, renda essa que é o salário, [...] é praticamente indissociável de quem o detém. [...], a competência do trabalhador é uma máquina, sim, mas uma máquina que não se pode separar do próprio trabalhador, [...] o trabalhador é uma máquina, mas uma máquina entendida no sentido positivo, pois é uma máquina que vai produzir fluxos de renda. Fluxos de renda, e não renda, porque a máquina constituída pela competência do trabalhador não é, de certo modo, vendida casualmente no mercado de trabalho por certo salário. Na verdade, essa máquina tem sua duração de vida, sua duração de utilizabilidade, tem sua obsolescência, tem seu envelhecimento (Foucault, 2022, p. 308-309).

Dentro da lógica neoliberal os indivíduos são incentivados a investir em si mesmos, adquirindo habilidades e conhecimentos que aumentem sua empregabilidade e valor no mercado. Foucault destaca a visão neoliberal do trabalhador como uma máquina produtiva, cujas habilidades e competências são valorizadas principalmente por sua capacidade de gerar

fluxos de renda. Nessa perspectiva, o trabalhador é visto como um investimento e seu valor é determinado não apenas pelo seu trabalho atual, mas também pela sua capacidade de se adaptar e permanecer produtivo ao longo do tempo.

Essa concepção tem implicações profundas na forma como a sociedade encara o trabalho e o futuro dos indivíduos. A preocupação com o futuro, especialmente em relação ao mercado de trabalho e à estabilidade financeira, é uma característica cada vez mais proeminente em nossa sociedade. Os adultos frequentemente se preocupam com as perspectivas de emprego e renda de seus filhos, e buscam prepará-los desde cedo para um mundo adulto competitivo, individualista e em constante mudança.

Essa preocupação reflete a compreensão de que o corpo humano possui uma utilidade limitada, como mencionado por Foucault, e que é crucial estar bem-preparado para enfrentar os desafios do mercado de trabalho. Nesse contexto, a educação e o desenvolvimento de habilidades se tornam ferramentas que garantem (sob o ponto de vista de um discurso normalizador) não apenas uma garantia na busca de uma fonte de renda, mas também uma garantia da capacidade de se adaptar e prosperar em um ambiente de trabalho cada vez mais complexo e exigente. No entanto, essa perspectiva também levanta questões importantes para serem pensadas como o equilíbrio entre trabalho e qualidade de vida, mas também sobre a pressão excessiva colocada sobre as crianças e jovens para se destacarem desde cedo. O foco exclusivo na preparação para o mercado de trabalho pode gerar uma sociedade na qual o valor das pessoas é determinado principalmente por sua produtividade econômica. O sentido de formação humana também se altera aqui.

Assim, entendemos a presença do biopoder no universo educativo na medida em que as instituições de Educação Infantil, como parte de um sistema neoliberal atuante, exercem controle sobre os corpos e as vidas das crianças desde cedo. O foco na preparação para o futuro pode ser visto como uma manifestação do biopoder, já que busca regular, otimizar, preparar e promover o desempenho nas crianças para se tornarem cidadãos produtivos e adaptados às demandas sociais.

Esta ênfase na preparação das crianças para o futuro pode ser compreendida como uma prática “biopolítica”. As políticas educacionais e os currículos que atualmente definem metas e competências para as crianças desde cedo refletem a preocupação do Estado (ou das instituições que exercem poder sobre a educação) em gerenciar e regular a população futura, moldando assim as crianças quanto ao seu papel na sociedade e na economia futura. Resta lembrar que documentos oficiais, como a BNCC (Brasil, 2017), estipulam “competências e habilidades” até mesmo para bebês.

Por fim, a “governamentalidade” de Foucault entra em cena ao examinar como as instituições e os indivíduos internalizam e aplicam essas normas e metas educacionais em seu próprio comportamento. A ênfase na preparação para o futuro pode ser vista como parte de um sistema mais amplo de governança, no qual as crianças são governadas por meio da internalização de valores, expectativas e objetivos que são definidos externamente. Portanto, ao nos questionarmos sobre a ênfase na preparação das crianças para o futuro e a presença precoce de metas e competências nos currículos de Educação Infantil estamos lidando com uma complexa interseção de biopoder, biopolítica e governamentalidade que, juntos, moldam as práticas educacionais e os modos de governança sobre as vidas das crianças.

Diante das teorias de Foucault a construção da subjetividade das crianças é profundamente influenciada pelos dispositivos de poder presentes na Educação Infantil. Os indivíduos participam ativamente desse processo de autorregulação e autogoverno, internalizando as normas e valores impostos pelo sistema de poder. Ao mesmo tempo, exercem sua agência na formação de suas identidades e subjetividades dentro dessas estruturas. Assim, a subjetividade emerge como um elemento fundamental dentro do contexto do biopoder, da biopolítica e da governamentalidade.

Outro aspecto importante que emerge da discussão com Foucault quando pretendemos pensar a filosofia com crianças e a relação com a prática pedagógica diz respeito ao conceito de “cuidado de si”. Na obra *Hermenêutica do Sujeito* (2006), resultado de um curso ministrado no *Collège de France*, Foucault traz reflexões sobre o cuidado de si principalmente no que diz respeito às relações “mestre e guiado”:

Não se pode cuidar de si sem passar pelo mestre, não há cuidado de si sem a presença de um mestre. Porém, o que define a posição do mestre é que ele cuida do cuidado que aquele que ele guia pode ter de si mesmo. Diferentemente do médico ou do pai de família, ele não cuida do corpo nem dos bens. Diferentemente do professor, ele não cuida de ensinar aptidões e capacidades a quem ele guia, não procura ensiná-lo a falar nem a prevalecer sobre os outros etc. (Foucault, 2006, p. 73).

Foucault argumenta que o cuidado de si não pode ocorrer sem a presença de um mestre, mas o papel do mestre é diferente de outras figuras de autoridade. Foucault faz ali uma distinção entre médico, pai e professor. No entanto, entendo que ele se refere ao professor que, muitas vezes, cuida apenas do ensino de habilidades e capacidades práticas, enquanto o mestre descrito por Foucault se concentra em algo mais profundo, o cuidado do cuidado que o outro tem de si mesmo.

Ao trazer essa reflexão para o contexto pedagógico é importante destacar que o conceito de mestre em Foucault não desmerece o papel do professor. Pelo contrário, ele amplia uma compreensão de atuação que vai além da transmissão de conteúdos ou habilidades práticas. O professor, enquanto adulto de referência, ocupa um lugar importante nesse processo, sendo o mediador que cria condições para que o sujeito, em interação com o mundo e consigo mesmo, experimente processos de pensamento, reflexão e subjetivação.

Ele é alguém que também atua para abrir brechas dentro das estruturas normativas e criar espaços de liberdade, onde as crianças possam experimentar formas de existência menos condicionadas e mais reflexivas.

Portanto, o conceito foucaultiano de mestre pode ser entendido como uma inspiração para reimaginar o papel do adulto de referência na Educação Infantil, como uma possibilidade de ressignificação de sua função no campo educacional. Nesse contexto, esse adulto participa e possibilita encontros e condições para que o cuidado de si e o pensamento crítico possam emergir no cotidiano entre todos os sujeitos que compõem esse espaço educacional. Assim, preserva-se seu caráter público e democrático, sem recair em uma lógica hierárquica que atribui centralidade ao professor, mas reconhecendo-o como parte das relações que tornam possível essa experiência.

Para refletir um pouco mais sobre o “cuidado de si” à luz dos conceitos de biopoder, biopolítica e governamentalidade, buscamos explorar os estudos de Silvio Gallo, em especial a sua participação no livro: *Infância e pós-estruturalismo* (2019), de Anete Abramowicz e Gabriela Tebet. Ali é possível pensar como as práticas de cuidado de si são influenciadas e moldadas pelos dispositivos de poder presentes na sociedade. O conceito de “dispositivo pedagógico”, explorado por Gallo, emerge das reflexões críticas de René Schérer sobre a infância, de seu enfrentamento a estes dispositivos pedagógicos e de sua proposição de uma “infância menor” não tutelada pelos adultos. Cabe aqui um breve esclarecimento, pois não intentamos nos aprofundar neste conceito: A ideia de uma *infância menor*, é em Gallo (2019), inspirada no pensamento de Deleuze e Guattari e refere-se a uma infância que resiste à normatização e à fuga das formas instituídas, abrindo espaço para a experimentação, a invenção e a subversão das normas.

Gallo (2019) entende que Schérer adapta o conceito de “dispositivo” de Foucault, inicialmente aplicado à sexualidade, para analisar a adoção do conceito de “dispositivo pedagógico” como uma ferramenta analítica para compreender a conformação da infância na modernidade. Uma parte fundamental do texto de Gallo (2019) para o entendimento da relação com os conceitos de “biopoder”, “biopolítica” e “governamentalidade” de Foucault

pode ser encontrada na discussão sobre como a sociedade moderna “inventa a infância”: “A infância é inventada, sob o signo da menoridade. A criança é aquele ser pequeno e indefeso que precisa estar sob a proteção do adulto. [...] precisa ser tutelada” (Gallo, 2019, p. 115), ou seja, a sociedade construiu um complexo “dispositivo pedagógico” para enquadrar as crianças num conceito de infância que garanta seu controle e conformação ao mundo adulto. Isso é especialmente evidenciado na seguinte passagem:

Inventada a infância, foi preciso enquadrar as crianças neste conceito. Para tal empreendimento, a sociedade moderna colocou em funcionamento o maquinário de um complexo dispositivo pedagógico. Nele, a escola tem um papel central, mas o dispositivo é muito mais abrangente e segue operando sua lógica de infantilização (Gallo, 2019, p. 118).

Gallo (2019) ressalta a complexidade do dispositivo pedagógico moderno, destacando a centralidade da escola como parte desse sistema abrangente de infantilização. Destaca ainda que, na perspectiva de Foucault sobre a “arqueologia da infância”, revela como a produção de conhecimento sobre as crianças resulta em um poder dos adultos sobre elas. Esse poder é exercido através da segregação da infância do mundo adulto, colocando as crianças em um estado de subjugação onde são moldadas e conduzidas para se tornarem adultos de acordo com os desejos e expectativas da sociedade. Essa “colonização da infância”, como apontada por Gallo (2019), visa conservar o *status quo* do mundo adulto, impedindo a emergência de novas formas de ser e de novos mundos.

Ainda falando com Foucault, a arqueologia da infância mostra que a produção de um saber sobre a criança, agora destacada do mundo adulto, devidamente segregada, produz um poder dos adultos sobre as crianças, coloniza-as, para delas extrair os efeitos desejados: sua condução ao mundo adulto, num processo de conformação que implica a conservação deste mesmo mundo. A colonização da infância tem por objetivo impedir que o novo se construa, que novos mundos se possam constituir (Gallo, 2019, p. 117).

Neste contexto, o “dispositivo pedagógico da infância” representa um conjunto complexo de práticas, discursos e instituições que moldam a experiência e a subjetividade da criança, ao mesmo tempo em que reflete e reforça relações de poder na sociedade. Busco aqui observar a relação entre filosofia e subjetividade, partindo também de princípios de encontros, de relações e de experiências de pensamento.

A análise das relações de poder, saber e subjetividade na Educação Infantil, à luz das teorias de Michel Foucault, oferece uma compreensão profunda das dinâmicas que influenciam não apenas a sociedade em geral, mas também a experiência das crianças. Ao

adotar essa abordagem, surge a necessidade de refletir como essas dinâmicas afetam a formação das subjetividades infantis, considerando especialmente como o poder atua para restringir ou moldar essas subjetividades. Foucault não apenas nos oferece uma lente analítica para examinar essas questões, mas também nos desafia a pensar em como podemos transformar essa compreensão em práticas educativas de liberdade que afirmem, de fato, as experiências das crianças.

Ao trazer a perspectiva foucaultiana para o diálogo sobre a filosofia com crianças pequenas somos levados a uma exploração contínua das complexidades envolvidas. A filosofia com crianças, como promovida por Kohan e outros, propõe uma abordagem pedagógica que enfatiza o pensamento, o pensar sobre si, sobre o outro e sobre o pensamento do outro. Esses elementos são fundamentais não para preparar a criança para o mundo adulto, mas, sim, para o cultivo de suas subjetividades, permitindo que elas construam suas identidades e resistam às formas opressivas de poder que tentam moldá-las conforme as expectativas da sociedade adulta.

Ao explorar a perspectiva de Foucault, a partir da análise de Gallo, somos levados, também, a questionar e repensar nossas práticas educativas, de modo que a busca por respostas cede espaço para uma exploração constante e um questionamento contínuo, possibilitando olhares outros sobre as complexidades da experiência, da infância, do currículo, do espaço e do tempo na educação.

A Educação Infantil, sob a ótica das teorias de Michel Foucault, evidencia sintomas de práticas e de dispositivos pedagógicos que disciplinam, controlam e moldam as subjetividades infantis. Exemplos práticos desse controle são amplamente perceptíveis em elementos como o apostilamento e o uso de livros didáticos, que padronizam o que ensinar, ignorando as especificidades e singularidades das crianças e dos grupos a quais pertencem. Além disso, há uma ocupação excessiva do tempo infantil, com atividades estruturadas e dirigidas que deixam pouco espaço para brincadeiras livres ou explorações espontâneas, substituindo o tempo de ócio e da criação por um tempo “produtivo”.

Outro exemplo evidente são os planejamentos prontos vendidos para professores e escolas, que transformam o currículo em um pacote comercializado, esvaziando as possibilidades de criação docente e de escuta ativa das crianças. Essa lógica contribui para a formação de crianças como sujeitos adaptados a um sistema que valoriza a produtividade, o desempenho e a preparação para o futuro, alinhados às demandas sociais e econômicas impostas por um biopoder que regula e normatiza.

Pesquisas em educação têm demonstrado em que medida a escola opera como uma instituição disciplinar, regulando o tempo, o espaço e os movimentos dos corpos. Esse controle é particularmente evidente na Educação Infantil, em que horários cada vez mais rígidos, rotinas ininterruptas e planejamentos lineares delimitam como a criança deve estar, agir e aprender. A configuração dos espaços, muitas vezes estática, é pensada para facilitar o controle, em vez de promover a liberdade de exploração e criação.

Na Educação Infantil esse modelo disciplinar é frequentemente “achatoado” pelo formato do Ensino Fundamental, promovendo uma antecipação de práticas e objetivos que não atendem às necessidades e características dessa etapa. A Educação Infantil torna-se, assim, um mero antecessor do Ensino Fundamental, centrando-se em práticas de alfabetização precoce e no cumprimento de metas e competências para atingir objetivos já definidos. Para nos defendermos dessa lógica muitas vezes somos solicitados a reafirmar que “a Educação Infantil não é Ensino Fundamental”, embora essa postura, por si só, não resolva as práticas que colonizam a infância com os objetivos que pertencem a outra etapa educacional. Essa pressão é ainda mais evidente sobre o “pré-escolar”, lócus dessa pesquisa.

Nessas condições, as crianças aprendem a ser um determinado tipo de sujeito: aquele que é disciplinado, obediente às normas e padrões, e moldado para atender às expectativas sociais e econômicas. O espaço e o tempo rigidamente organizado e controlado promovem uma subjetividade voltada à conformidade, na qual o tempo livre é frequentemente percebido como tempo ocioso, um “não fazer nada”, e, portanto, como um momento sem valor para a educação. Nessa perspectiva, a subjetivação não ocorre de forma livre, mas como uma resposta às forças que buscam moldar o sujeito de acordo com convenções adultocêntricas.

Por exemplo, ao ensinar uma criança a cumprir metas e a executar tarefas com objetivos pré-definidos a escola reforça a ideia de que sua existência é validada pelo desempenho e pela produtividade. Esses processos se alinham à governamentalidade descrita por Foucault, na qual os indivíduos internalizam as normas de conduta esperadas e passam a governar a si mesmos segundo esses padrões.

Ao propor uma reflexão inspirada em Foucault quanto ao conceito de cuidado de si, da ética e da subjetivação essa pesquisa se desloca da análise puramente disciplinar e normativa para explorar as possibilidades de resistência e de respiros. Nesse contexto, o cuidado de si emerge como uma prática que não apenas desafia os dispositivos que regulam as subjetividades, mas também convida a uma reflexão ética sobre as relações entre crianças, adultos e instituições.

Esse cuidado de si, como sugere Foucault, é um movimento que se dá na relação, no encontro. É o espaço em que o adulto, como referência, cria condições para que uma criança se perceba como sujeito ativo de suas experiências. Essa abordagem ética permite compensar o papel do professor como guia, não para se conformar, mas para inspirar e desafiar normatividades.

Assim, minha pesquisa busca refletir como a filosofia com crianças pode operar como um espaço de cuidado de si e de resistência aos modos de governo que achatam a infância. Nesse cenário, a prática filosófica não busca respostas prontas, mas abre possibilidades para que as crianças pensem sobre si mesmas, sobre o outro e sobre o mundo, permitindo que suas subjetividades encontrem liberdade para pensar novos mundos e novas formas de se constituir neste mesmo mundo, fugindo às formas opressivas de moldagem social.

### **3.6.1 Experiência na Educação Infantil: diálogos entre Foucault, López, Benjamin e Han**

A relação entre experiência e Educação Infantil tem sido objeto de análise e debate em diversos campos acadêmicos. Aqui exploraremos as conexões entre diferentes conceitos de experiência e sua relevância para a prática pedagógica na Educação Infantil, pensando como esses conceitos podem informar nossa compreensão da experiência educativa das crianças na primeira infância.

Uma das principais críticas aos sistemas educacionais pautados na produção e gerenciamento de corpos é a falta de abertura para a escuta atenta aos desejos e experiências das crianças, dos professores e das famílias. Tal escuta é fundamental para o desenvolvimento de uma educação que promova o “descaminho” daqueles que aprendem, como menciona Foucault (1988).

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir (Foucault, 1988, p. 13).

O termo “experiência de aprendizagem” é comumente utilizado no atual currículo educacional como um meio de orientar os professores a aplicarem seus conhecimentos em suas práticas, visando o desenvolvimento de habilidades nas crianças. Contudo, é importante considerar que os currículos educacionais muitas vezes adotam uma abordagem uniforme e muitas vezes partem de uma concepção de ensino estruturada na previsibilidade e no controle,

oferecendo caminhos bem delineados e resultados esperados. Essa abordagem ignora um aspecto fundamental do estudo: o fato de que toda experiência obviamente implica deslocamento, risco e, muitas vezes, a necessidade de desaprender.

Inspirados no pensamento de Foucault, podemos questionar se o ato de aprender, longe de ser um processo linear e seguro, não deveria ser visto como uma experiência que nos expõe ao desconhecido, ao erro, à dúvida – aspectos que uma pedagogia tradicional muitas vezes evita ou minimiza. Em um currículo que busca apenas o desenvolvimento de competências previamente definidas, há espaço para a surpresa? Para o estranhamento? Para o pensamento do que não se encaixaria nos moldes pré-fabricados? O estudo, o aprender, o pensamento, nesse sentido, não pode ser reduzido a uma progressão previsível, mas deve ser compreendida como um movimento que nos desafia a olhar e a refletir coisas outras.

Outro aspecto a ser considerado é a ênfase na memorização e/ou conhecimentos adquiridos nas avaliações, o que pode resultar em uma abordagem mecânica à aprendizagem. Isso provoca cada vez mais educadores a aderirem uma posição de transmissores e de preparadores de crianças para o próximo passo. Desta forma o currículo muitas vezes gera expectativas e pressões, sobrecarregando alunos e professores com informações para serem memorizadas e/ou transmitidas, não permitindo as crianças compreenderem verdadeiramente o contexto ou a utilidade dessas informações.

A Educação Infantil não está imune a estas pressões e expectativas que permeiam o sistema educacional. Como educadora, tenho observado de perto como essas pressões por produções e resultados têm se manifestado de maneira cada vez mais intensa e explícita, por meio de discursos e expectativas presentes na construção social. Como alerta López (2022, p. 230), “[...] o neoliberalismo reorganizou a experiência do comum em torno de um gesto apropriativo e privatizante que, no âmbito educativo, operou através do conceito de aprendizagem [...]”. A infância, nesse cenário, torna-se uma etapa funcional dentro da engrenagem produtiva, perdendo sua potência como tempo de experiência e invenção.

A preocupação com a formação acadêmica das crianças pequenas da Educação Infantil é uma questão recorrente, expressa em frases como: “Essas crianças vão sair da Educação Infantil sem nem saber escrever o nome”, ou: “Eles não podem ir para o primeiro ano sem conhecer todas as letras, do contrário como a professora vai alfabetizá-los”. Refletem, assim, a ansiedade de pais e professores em garantir a preparação das crianças para os próximos passos educacionais. Essa ansiedade coloca uma pressão adicional sobre os educadores na Educação Infantil, desafiando-os a conciliar as expectativas acadêmicas com o que entendem como experiências, sejam elas “mais atentas” ou mais “bem-intencionadas”, como sugerido

por Gomes (2017). Esses discursos refletem uma visão reducionista da educação, focada exclusivamente em resultados tangíveis, como a capacidade de escrever o próprio nome ou reconhecer as letras.

Além disso, a falta de tempo é uma realidade enfrentada pelos professores, resultante da necessidade de cumprir as exigências administrativas, como a elaboração de relatórios, planejamentos e reuniões. Essa pressão por resultados muitas vezes desvia o foco do entendimento que estrutura as relações entre infância e educação para uma abordagem centrada exclusivamente em conteúdo, colocando os educadores em um dilema constante.

Essa dinâmica pode afetar negativamente o bem-estar emocional dos educadores, que se veem constantemente sob cobrança, gerando estresse e ansiedade devido ao medo de não corresponder às expectativas. Isso, por sua vez, pode impactar negativamente a potência da Educação infantil e o relacionamento professor/criança/família.

Além das expectativas dos pais e professores, a pressão por resultados também é observada em algumas gestões escolares e na sociedade em geral, evidenciada pela exigência de exposições de produções e atividades quantificadas em folhas de papel. Essa conduta produtivista da educação ignora a complexidade do processo educativo e das interações e experiências vivenciadas pelas crianças.

Ao trazer esses exemplos não pretendo desmerecer essa preocupação, mas, sim, destacar a necessidade de um olhar outro sobre a educação na primeira infância, sobretudo sobre as experiências infantis. A palavra “experiência” é de grande relevância quando pensamos a inter-relação entre filosofia, educação e pensamento.

Maximiliano Valério López (2011) em seu artigo intitulado: *O conceito de experiência em Michel Foucault*, aborda o conceito de “experiência histórica” em Foucault. Segundo o autor está se refere à ideia de que os indivíduos estão imersos em uma rede complexa de relações, discursos e práticas sociais que moldam suas vidas e experiências. Essas experiências históricas, segundo López (2011), são vinculadas às teorias de Foucault quanto a “[...] jogos de verdade, relações de poder e as formas de Subjetividade”.

Esse trabalho de Maximiliano Valério López (2011) sobre Michel Foucault destaca a importância de duas obras específicas: *História da Loucura* e *As Palavras e as Coisas*. Segundo Lopez (2008), essas obras representam “[...] uma pesquisa sobre o modo em que o que somos tem se constituído como experiência”. O autor argumenta sobre os dois livros de Foucault afirmando que:

Ambos os livros demarcam duas linhas de abordagem de um mesmo problema, o problema do limite de nossa experiência, ou seja, do que, num determinado momento histórico, no interior de uma cultura, é possível ver, dizer, pensar. Mas o ato que funda nossa identidade não se confunde com ela. Isso é importante, não se trata de uma história de nossa identidade, se não da arqueologia de uma experiência e seus limites. Uma história do que temos sido, mas também um tipo particular de história que nos mantém, o tempo todo, na beira do abismo, ali onde a identidade perde seus contornos e ameaça desfundar-se (López, 2011, p. 32).

López (2011) menciona dois aspectos a serem pensados: o “limite da experiência” e “[...] uma história que nos mantém, o tempo todo, à beira do abismo.” Estes aspectos nos permitem explorar as condições sob as quais diferentes formas de experiência se tornam possíveis ou impossíveis em se tratando de pensamento filosófico na educação infantil.

Além disso López (2008), em seu livro *Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças* já havia abordado, ainda no contexto do pensamento de Michel Foucault, outro conceito de experiência que oferece uma perspectiva valiosa a esta pesquisa. Neste livro, o autor explora o conceito de “experiência trágica” e seu significado em relação à filosofia com crianças. A “experiência trágica” referida por López (2008) diz respeito ao momento em que um indivíduo se depara com a incerteza, a complexidade e a imprevisibilidade da vida e dos eventos que nela ocorrem. Ele defende que é no confronto com o desconhecido que se desafiam as certezas e se estimula a reflexão. Nesse contexto, a filosofia com crianças, segundo ele, pode criar espaços nos quais as crianças possam vivenciar essa “experiência trágica” de forma curiosa, questionadora e suscitar a busca por respostas em face do inesperado.

Ao refletir sobre essa abertura ao inesperado, é possível pensar a criança como alguém que, por sua própria condição de estar no mundo, desafia constantemente os limites da experiência. Em seus passos leves, nos encontros com os outros e na forma como se apropria dos espaços, ela escancara fronteiras que os adultos já naturalizaram. A Educação Infantil não é apenas um espaço físico a ser ocupado, mas um espaço de pertencimento, de provação e de provocação. Nesse sentido, a experiência trágica que López (2008) nos apresenta como o confronto com a incerteza, também pode ser vislumbrada nas andanças infantis, que desafiam o mundo tal como ele está dado.

O encontro com o inesperado, com o outro e consigo mesmo, carrega sempre uma dimensão trágica, não no sentido do sofrimento, mas no sentido do desajuste, da ruptura com a previsibilidade. As crianças olham com olhos de turista o seu cotidiano e nos mostram que habitar é, também, colocar-se em risco, é deixar-se atravessar. Talvez o que Ferraro (2022) chama de “trágico” em filosofia com crianças esteja justamente nesse gesto: o gesto de

estilhaçar o limite da experiência e transformar o mundo em campo de escuta e transformação.

Se pensar é arriscar-se na travessia da experiência, como podemos continuar a chamar de “experiência de aprendizagem” aquilo que já nasce delimitado, planejado e orientado a um fim? Que espaço resta, aí, para o trágico, para o encontro, para o imprevisível que transforma?

Benjamin (1987) é outro autor importante para pensarmos o conceito de experiência, sobretudo a partir de suas análises sobre a “pobreza de experiência” no mundo contemporâneo. Embora Benjamin (1987) tenha se referido à pobreza de experiência como um fenômeno mais vinculado às consequências da Segunda Guerra Mundial e às vivências totalitárias do fascismo e nazismo na Europa, a noção de uma “experiência pobre” nos ajuda a compreender como esse fenômeno se intensifica ao longo do tempo, influenciando o contexto educacional atual. Benjamin (2013) argumenta que:

[...] nossa pobreza de experiências é apenas uma parte da grande pobreza que recebeu novamente um rosto, nítido e preciso como o do mendigo medieval. Pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós? A horrível mixórdia de estilos e concepções do mundo do século passado mostrou-nos com tanta clareza aonde esses valores culturais podem nos conduzir, quando a experiência nos é subtraída, hipócrita ou sorrateiramente, que é hoje em dia uma prova de honradez confessar nossa pobreza. Sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade (Benjamin, 1987, p. 115).

Benjamin se refere a uma “experiência pobre” que gera uma incapacidade de nos conectarmos verdadeiramente com a cultura, a história, as artes e as pessoas ao nosso redor. Em outras palavras, a experiência pobre é carente de conexões significativas com a vida real, limitando o potencial do pensamento e da curiosidade dos estudantes.

Na citação, o autor sugere que, apesar de possuímos um vasto “patrimônio cultural” de conhecimentos, valores e conquistas, seu valor é limitado quando nossa habilidade de vivenciar e dar importância a esses elementos são diminuídas. A cultura e o conhecimento podem ser ricos e valiosos, mas apenas quando estão relacionados a experiências vividas e sentidas intensamente que os tornam relevantes e de significados.

Assim, podemos entender como “experiência pobre” um cenário educacional que se reduz a um ato técnico, mecânico, de transmitir informações, empobrecendo o processo de descoberta, exploração e construção de subjetividades. Nesse contexto, as crianças são desencorajadas a fazer perguntas profundas, de pensar filosoficamente, de refletir e de desafiar as convenções tradicionais, o que resulta em uma falta de envolvimento genuíno e autêntico, limitando, portanto, o potencial do pensamento e da curiosidade infantil.

Han (2015, p. 33) recorre a Benjamin para entender a importância da atenção profunda e contemplativa na experiência humana e, podemos dizer também, da *escuta perceptiva de mundo*. Ambas as ideias, a meu ver, referem-se a um mesmo sentido, especialmente em contraste com a dinâmica da sociedade contemporânea caracterizada pela fragmentação da atenção e pela busca incessante por desempenho e produtividade. Segundo Han (2015, p. 33-35) “Benjamin, em sua obra, explorou a ideia do tédio profundo como um estado de contemplação e reflexão, no qual surgem oportunidades para o pensamento criativo e para uma conexão mais profunda com o mundo ao nosso redor”.

Ao citar Benjamin, Han (2015) busca argumentar que a capacidade de escutar, observar e refletir profundamente está se perdendo em uma sociedade dominada pela busca frenética por estímulos e informações, chamando a atenção para a necessidade de resgatar essa dimensão contemplativa da experiência humana. Quando pensamos no contexto da Educação Infantil, em que a atenção profunda e a curiosidade são grandes potenciais, o alerta de Han nos parece muito importante. Poderíamos, assim, interpretar a “sociedade do cansaço” de Han (2015) como *a sociedade da experiência contemporânea, ou ainda, a experiência de desempenho*.

Han oferece uma perspectiva intrigante para compreendermos os desafios enfrentados na Educação Infantil, especialmente no que diz respeito à pressão por desempenho e resultados. A aceleração da sociedade, conforme delineada por Han (2015), contribui para a fragmentação das experiências e para a superficialidade das conexões humanas, aspectos que Benjamin já apontava como preocupantes em sua época. Han (2015) emprega metáforas do corpo humano para analisar a dinâmica social contemporânea. Utiliza a concepção de sociedade disciplinar de Michel Foucault para sustentar a tese de que não estamos mais sob a influência dessa sociedade caracterizada por ordens e proibições, mas sim sob a influência de uma sociedade do desempenho, na qual, segundo Han (2015), há uma ênfase na produtividade e no sucesso individual que permeia todas as esferas da vida, incluindo a educação.

A sociedade do século XXI não é mais a sociedade disciplinar, mas uma sociedade de desempenho. Também seus habitantes não se chamam mais sujeitos da obediência, mas sujeito de desempenho e produção. São empresários de si mesmo. [...] A análise do poder de Foucault não pode descrever as modificações psíquicas e topológicas que se realizaram com a mudança da sociedade disciplinar para a sociedade do desempenho. [...] A sociedade disciplinar é uma sociedade da negatividade [...] da proibição [...] do não ter direito. No lugar de proibição, mandamento ou lei entram, projeto, iniciativa e motivação. A sociedade do desempenho, ao contrário, produz depressivos e fracassados (Han, 2015, p. 23-25).

Nesse contexto, as crianças desde cedo são inseridas em uma cultura social que valoriza o desempenho acadêmico e a busca incessante por realizações pessoais. A ideia de que as crianças devem ser preparadas para o Ensino Fundamental, no qual se espera que a professora alfabetize, reflete a lógica da sociedade neoliberal do desempenho descrita por Han (2015). Promove, assim, a ideia na qual as crianças são vistas como projetos em constante otimização, cujo valor é medido por sua capacidade de alcançar resultados acadêmicos e se destacar em um ambiente altamente competitivo.

Esse enfoque em resultados tangíveis pode comprometer a experiência educativa das crianças, reduzindo-a a uma mera preparação para o Ensino Fundamental, em vez de valorizar a exploração, a criatividade, o pensamento e a curiosidade. Assim, Han (2015) oferece uma análise penetrante da dinâmica social que estamos vivendo no século XXI, destacando o surgimento do sujeito de desempenho em contraste com o sujeito da obediência. O autor argumenta que o sujeito de desempenho é caracterizado por sua rapidez e produtividade e representa uma nova forma de disciplina, impulsionada por uma aparência de liberdade. Segundo Han (2015), nessa sociedade a pressão pela realização pessoal cria compulsões internas, levando à busca incessante pelo autoaperfeiçoamento.

Esta pressão por desempenho impacta tanto as crianças quanto os professores de Educação Infantil, que se veem constantemente sob a expectativa de cumprir metas e alcançar resultados. Como mencionado por Han, essa busca incessante por sucesso e validação externa pode levar a sentimentos de inadequação, ansiedade e depressão. Os sujeitos se tornam prisioneiros de uma cultura que valoriza a eficiência e a produtividade, muitas vezes às custas de sua própria saúde mental e bem-estar.

Conforme Han (2015, p. 27), a depressão contemporânea é caracterizada pela busca incessante por realizações pessoais, aliada à falta de conexão genuína com os outros. Ele alerta para o risco da depressão relacionando-a à “carência de vínculos”, “[...] resultante da crescente fragmentação e atomização do social”. Nesse sentido, a cultura do desempenho na Educação Infantil pode ser vista como uma manifestação contemporânea dessa “experiência pobre”. As crianças são submetidas a um ambiente altamente competitivo desde tenra idade.

Han (2015) sugere uma alternativa à lógica dominante da eficiência e produtividade: a sociedade do cansaço. Ele não vê o cansaço como mera exaustão, mas como uma capacidade de contemplação e tranquilidade que transcende a busca incessante pela realização. Esse cansaço permite uma nova percepção do mundo, na qual a conexão com os outros e com o próprio eu se torna mais profunda e significativa.

Esta análise não busca apoiar os currículos e práticas educacionais existentes no conceito de cansaço. O que busco é compreender como, em meio aos dispositivos pedagógicos que frequentemente regulam, controlam e limitam as formas de existência, é possível repensar as relações entre infância, educação e filosofia e, ainda assim, reconhecer a possibilidade de equivocarme quanto do “[...] andar atento aos sinais do caminho” (Edwards; Gandini; Forman, 1999).

Creio que navegar entre as ideias desses autores vem possibilitando criar um terreno fértil que permite olhar para a autenticidade das experiências infantis e pensar possibilidades outras, em que estas experiências coexistam com estes dispositivos de poder, de controle, de governamentalidade e de desempenho em ação. O que devemos desafiar é esta “pobreza de experiências” apontada por Benjamin. Essa pesquisa se propõe, portanto, a capturar e/ou levantar questionamentos junto com a filosofia da infância que permitam pensar sobre os processos que permeiam o fazer pedagógico.

A capacidade dos autores de desafiar e/ou alertar sobre as ideias convencionais relacionadas à infância e à educação também nos desperta interesse e nos convida a reavaliar profundamente a forma como percebemos as crianças e construímos os ambientes educativos. Ao refletirmos sobre alguns pontos de vista, no que diz respeito à experiência, não significa dizer que buscamos aqui encontrar alguma que seja válida, ou definir um conceito mais apropriado para a palavra, pois:

[...] a experiência não pode ser antecipada. Não se pode saber de antemão qual vai ser o resultado de uma experiência, onde pode nos conduzir, o que vai fazer de nós. Isso porque a experiência não tem a ver com o tempo linear da planificação, da previsão, da predição, da prescrição, se não com o tempo da abertura. À experiência sempre tem algo de imprevisível (do que não se pode ver de antemão), de indizível (do que não se pode dizer de antemão, do que não está dito), de imprescritível (do que não se pode escrever de antemão, do que não está escrito). E mais, a incerteza lhe constitutiva. Por que a abertura que a experiência dá é a abertura do possível, mas também do impossível, do surpreendente, do que não se pode ser (Larrosa, 2011, p. 19).

Em outras palavras, qualquer abordagem educacional centrada na experiência deve estar aberta à reinvenção e à exploração constante, pois é um campo que sempre está em processo de ser pensado e repensado. Portanto, compreender a natureza indeterminada e constante da experiência é importante a qualquer abordagem educacional que busque integrar as experiências das crianças ao mundo em que vivem. Esta deve permanecer aberta à reinvenção e a experimentações contínuas, em um processo de constante reflexão e reavaliação.

### 3.7 CRIANÇAS COMO FILÓSOFOS(AS): A INSPIRAÇÃO DE QUEM JÁ EXPERIENCIOU

Kohan, em muitas de suas obras, enfatiza a importância de se considerar a criança como um ser humano completo e potente. Ele defende um gesto pedagógico que respeite a individualidade das crianças e que valorize suas experiências e perspectivas. Além disso, critica a ideia de que a infância é um período de inocência que deve ser protegido da realidade do mundo adulto. Para ele, as crianças são capazes de compreender e lidar com questões complexas.

Nas obras de Kohan são apresentadas reflexões profundas sobre o papel do professor, do estudante, do ensino, do espaço, do tempo, e todas elas contribuem para uma reavaliação crítica de nossas concepções tradicionais sobre educação. Uma das ideias centrais expressas por Kohan (2012) é a crítica de que “[...] o Professor não está para explicar o que sabe e o aluno para aceitar o caminho indicado pelo professor – Cada um deve buscar e encontrar por si mesmo, na companhia de outros, seu próprio caminho” (Kohan, 2012, p. 37).

Kohan (2012) traz reflexões que contribuem para este repensar nossas concepções, quando considera que “[...] é preciso que o estudante aprenda, antes de mais nada, que ele é, em relação ao professor e todos os outros seres humanos, igualmente capaz de aprender e de pensar”. Portanto não devemos sustentar nossa “prática no conhecimento que deve passar nem nas competências que o aluno deve atingir”. E, sim, considerarmos a “[...] maneira em que o aluno quer aprender”, promovendo um currículo que dê abertura a estas possibilidades do pensar juntos, com o outro, de mesma forma que nos instiguem no desejo “[...] que o aluno queira aprender, que busque, que nunca deixe de buscar” (Kohan, 2012, p. 37).

Ao refletirmos mais profundamente sobre essa abordagem argumentada por Kohan (2012) consideramos repensar o papel do professor em considerar uma abordagem mais cooperativa na educação, na qual o propósito do professor tenda a orientar a jornada do aluno em direção à descoberta e compreensão, em vez de meramente preencher suas mentes com informações. Tal abordagem caminhará na linha investigativa, da troca e do *encontro com o outro*. Nesse contexto, a educação se transforma em uma jornada de descoberta compartilhada, interativa e dialogada, na qual tanto o professor quanto a criança são aprendizes ativos, explorando e buscando conhecimento lado a lado.

Outro ponto que Kohan (2007) aborda e que contribui nesta pesquisa é sobre três modelos de tempo, que segundo ele são “[...] fundamentais para compreender a infância.” Kohan (2007) descreve três concepções distintas do tempo: “chrónos”, que representa uma

numeração ordenada, um tempo quantitativo, relacionado ao relógio e a noção convencional de passado, presente e futuro; “kairós”, que se refere à oportunidade, destacando a qualidade e vivência do tempo; e “aión”, que indica a intensidade do tempo na vida humana, uma duração inumerável e não sucessiva, enfatizando o aspecto qualitativo e a temporalidade que transcende a mera cronologia. Este tempo estaria relacionado à experiência, aos momentos significativos e à qualidade das vivências.

Deste modo, Kohan (2007, p. 86) argumenta que “[...] a infância não é apenas uma questão cronológica: ela é uma condição da experiência. É preciso ampliar os horizontes da temporalidade”. Isso significa que a infância não é apenas uma fase de desenvolvimento que ocorre em um período específico da vida, mas é uma maneira de experimentar o mundo. Deste modo, a infância também pode estar presente em adultos.

Giorgio Agamben (2005) comunga com a ideia de uma infância presente na vida adulta, quando reflete a relação entre infância, linguagem e experiência. Ele sugere que a infância de uma pessoa, com suas experiências, continua a influenciar a forma como ela percebe e interage com o mundo, mesmo na idade adulta. Agamben (2005) questiona a ideia de uma infância como uma “substância psíquica pré-subjetiva” argumentando que a infância relacionada a um “sujeito pré linguístico é um mito”. Para Agamben (2005),

[...] infância e linguagem parecem assim remeter uma a outra em um círculo no qual a infância é a origem da linguagem e a linguagem a origem da infância. Mas talvez seja justamente neste círculo que devemos procurar o lugar da experiência enquanto infância do homem. Pois a experiência, a infância que aqui está em questão, não pode ser simplesmente algo que precede cronologicamente a linguagem e que a uma certa altura, cessa de existir para vessar-se na palavra, não é um paraíso que, em um determinado momento, abandonamos para sempre a fim de falar, mas coexiste originalmente com a linguagem, constitui-se aliás ela mesma na expropriação que a linguagem dela efetua, produzindo a cada vez o homem como sujeito (Agamben, 2005, p. 59).

Portanto, a infância está presente ao longo de toda a vida. Ambos os autores questionam a separação entre infância e idade adulta, defendendo a importância de considerar a infância também como um início do pensamento, que coexiste em um tempo “aión” de experiência contínua. Ou seja, “[...] o tempo da vida não é apenas questão de movimento numerado e que esse outro modo de ser temporal parece como o que uma criança faz. Se uma lógica temporal segue os números, outra brinca com os números [...]” (Kohan, 2007, p. 86).

Assim Kohan se torna figura central nesta pesquisa, fornecendo uma base sólida através de suas teorias, que contribuem para pesquisarmos as imanências da infância e da experiência humana, sobretudo das experiências em uma filosofia da infância. Kohan, ao

afirmar a filosofia como uma forma de experiência a ser pensada com as crianças, nos traz elementos profundos para a educação em geral, que nos impele a pensar sobre a abertura para discussões filosóficas e como essa se entrelaça intimamente com a comunicação de ideias e pensamentos, desafiando-nos a explorar horizontes e a questionar os fundamentos do conhecimento. Além disso, a filosofia defendida por Kohan não se limita a respostas definitivas, pelo contrário, envolve uma exploração de ideias efêmeras e conceitos complexos.

Desta forma, esta pesquisa explora o potencial da filosofia na Educação Infantil, tomando como base a abordagem proposta por Kohan. Acredita-se que essa abordagem tem a capacidade de estimular reflexões significativas sobre as práticas educacionais. Ao incorporar uma filosofia no contexto da Educação Infantil, creio podermos promover uma abordagem mais atenta e significativa e ampliar a compreensão sobre aspectos como visão de infância, de tempo, de espaço e de experiência. No entanto, nos questionamos até que ponto esta prática do pensamento filosófico pode provocar olhares outros sobre a Educação Infantil. A prática de estar em filosofia pode ser considerada objeto de estímulo a mentes questionadoras, exploradoras? Pode uma abordagem filosófica introduzir à Educação Infantil outras esferas que compõem o currículo atual? Quais conceitos podem emergir nestes encontros entre filosofia e crianças pequenas? Poderão crianças tão pequenas se aventurar na exploração de questões filosóficas? Que conceitos oriundos da Filosofia da Infância podem transcender as fronteiras da escola tradicional que tanto criticamos?

Vanise de Cassia de Araújo Dutra Gomes realizou, nesse sentido, uma pesquisa linda de filosofia com crianças, intitulada: *Dialogar, conversar e experienciar o filosofar na escola pública: encontros e desencontros* (Gomes, 2017). A leitura deste trabalho apontou para alguns ensaios de “filosofia com crianças” que eu vinha realizando mesmo antes de iniciar o mestrado em Educação.

A pesquisa de Gomes (2017) surge de sua participação no projeto que o NEFI realiza há alguns anos na cidade de Duque de Caxias/RJ, intitulado *Em Caxias a filosofia Encaixa?* Reflete sobre as angústias sentidas na prática pedagógica, tornando este texto muito familiar com minhas próprias formas de agir e pensar. Gomes (2017) traz em seus escritos transcrições das falas das crianças que evidenciam este pensar “com”. Isso é o que me atrai em um projeto de pesquisa como este, concebendo a ideia como uma oportunidade de fala das crianças, permitindo que as próprias crianças se expressem e participem ativamente do processo de pesquisa. Nesse contexto, a infância do pensamento não é apenas o objeto de estudo, mas também transporta a criança a uma espécie de coautora, compartilhando suas perspectivas, experiências e conhecimentos sobre a própria infância. Isso proporciona um modo pedagógico

na qual as crianças não são apenas observadas, mas também se tornam agentes na construção do conhecimento sobre suas próprias vidas e experiências. Gomes (2017) traz o argumento de que em suas experiências de filosofia com crianças tem transitado por caminhos outros, “mais perto da terra”.

Estamos envolvidos com o cotidiano escolar e de alguma maneira temos resistido frente a globalizantes e simplificadoras políticas educacionais e as teorias pedagógicas, criando e recriando projetos que possibilitem a ressignificação da escola e dos processos que a constituem, aquelas que permitem outra forma de transitar pela escola, mais perto da terra, sem tanta pressa, mais atenta do que bem-intencionada (Gomes, 2017, p. 48).

Gomes (2017) incita uma reflexão profunda quando argumenta sobre “[...] outra forma de transitar pela escola [...]”, “[...] sem tanta pressa, mais atenta do que bem-intencionada”. Sugere uma abordagem mais próxima à realidade vivida pelas crianças, uma educação que não está preocupada apenas em seguir um ritmo acelerado de cumprimento de metas, mas, sim em estar presente e envolvida com as experiências e descobertas do cotidiano escolar. Isso implica desacelerar o ritmo, permitindo que haja tempo para observar, ouvir e compreender as necessidades individuais de cada criança, e, também, da comunidade escolar. Mais do que apenas boas intenções este gesto valoriza a atenção genuína, o cuidado compassivo e a conexão autêntica com o ambiente escolar e com as pessoas que o habitam.

A experiência vivida e relatada por Gomes (2017), me toca, me cativa, me afeta. Talvez este sentimento ressoe mais com a escrita desta dissertação como algo que “me passa”, me atravessa. Uma abertura a esta nova experiência explicada por Larrosa (2011): “[...] isso que me passa” não é algo que simplesmente ocorre ou “passa”, mas é o próprio ato de algo acontecer comigo. Em sua tese *Gestos de escrita: pesquisar a partir de uma experiência de Filosofia na escola*, Olarieta (2016, p. 15) argumenta sobre sua experiência com a escrita como sendo “[...] um convite para ir além, para sair, um convite para abandonar o relato repetido”. Talvez seja este “ir além” que me cause estranhamento, desconforto a esta abertura ao desconhecido. Skliar (2003) complementa este entendimento ao argumentar que:

Nenhum saber já dado sobre o outro pode entender o estar sendo, o estar sendo é um acontecimento da alteridade que retira de nossas bocas as palavras habituais, as frases precisas, a gramaticalidade correta. Inibe-nos, como mesmidade, de dizer o que é ou o que não é o outro, do que é ou não sua identidade (Skliar, 2003, p. 47).

Skliar (2003) e Olarieta (2017) trazem reflexões para pensar este estranhamento e medo do desconhecido que muitas vezes acompanham a experiência de escrever uma

dissertação ou de pensar infâncias outras, práticas outras, educação outra. Skliar destaca a ideia de que nenhum conhecimento prévio sobre o outro pode realmente compreender plenamente a experiência do “estar sendo” de outra pessoa. Nossas ideias preconcebidas e nossa gramaticalidade convencional podem não ser suficientes para expressar ou compreender completamente a complexidade do que estamos investigando. Realizar uma pesquisa, escrever uma dissertação, muitas vezes envolve explorar territórios científicos não mapeados, desafiando a nós mesmos a ir além das narrativas existentes e explorar novas perspectivas. Isso é o que “me passa” nesta tarefa assustadora, que implica a abertura para o desconhecido e o abandono das convenções que nos são familiares.

No entanto, ao considerarmos as limitações de nosso conhecimento prévio e ao estarmos interessados em abandonar as estruturas, podemos realmente nos abrir para a descoberta e a compreensão mais profunda. Considero, então, com Olarieta (2017) que o processo de pesquisa para uma dissertação pode ser uma jornada de autodescoberta, em que tanto eu, como pesquisadora, quanto as crianças participantes da pesquisa podem revelar maneiras surpreendentes de atuação no processo educacional, reinventando maneiras outras de pensar o currículo.

Assim como Gomes e Olarieta encontram familiaridade com os pensamentos nas escritas de Kohan em participação ao projeto de *Filosofia com crianças*, também identifico uma teia de pensamentos entre suas práticas, a filosofia, e as abordagens de Loris Malaguzzi e Walter Kohan. Considero, assim, esse sentimento sendo especialmente significativo quando se trata de introduzir a filosofia como uma significativa experiência a ser pensada na Educação Infantil.

As reflexões e experiências vivenciadas e relatadas por Gomes (2017) fazem conexões de pensamentos que corroboram com o que esta pesquisa vem se propondo a fazer, demonstrando uma busca contínua e necessária por conhecer e identificar os aspectos que atravessam à educação.

Considero, então, importantes pesquisas que colocam sobre a mesa o diálogo aberto entre teoria e prática na educação, e que permitem que as vozes das crianças também sejam ouvidas e consideradas, construindo um ambiente de estudo que é verdadeiramente colaborativo, no qual todos, professores e crianças, estão envolvidos em um processo de descoberta e reflexão conjunta. Isso nos oportuniza ampliar as fronteiras da educação, convidando a todos em uma jornada compartilhada de exploração, compreensão e conhecimento. Mas então, que olhares tem sido lançado em pesquisas de filosofia com crianças pequenas?

#### 4 O QUE PASSA ENTRE A FILOSOFIA, AS CRIANÇAS E EU

*Mário: — Os pensamentos são meio que infinitos e não infinitos.*

*Eu: — Não entendi, consegue me explicar melhor?*

*Mário: — Oh, tipo que nem a Terra, é meio infinita e não infinita. Você pode dar voltas e voltar no mesmo lugar, entendeu?*

Essa fala me soa como um convite ao pensamento, ao movimento que pode tanto explorar o desconhecido quanto retornar ao ponto de partida. Pensar parece ser um dos grandes objetivos da filosofia. No entanto, pensar não deve ser apenas um objetivo e nem apenas um pressuposto. Pensar é um processo que nos provoca a olhar para o que pode emergir desse movimento, a interrogar o que nos toca, o que nos afeta, o que nos faz olhar o mundo de outra forma.

Nesta seção, olho para estas *experiências de pensamento* e reflito quanto ao modo como foram vivenciadas, o que provocaram em mim enquanto pesquisadora e professora, o que elas trouxeram à superfície, como me afetaram, quais sentimentos e sensações emergiram ao estar em filosofia com crianças pequenas. É uma tentativa de mapear aquilo que “me passa”, como sugere Larrosa (2011): o ato de algo acontecer comigo, de me transformar na experiência.

Inicialmente, minha intenção era buscar, na relação entre teoria e prática, modos de realizar filosofia com crianças pequenas. A percepção de um espaço cada vez menor para a fala e para o pensamento na Educação Infantil me instigou a olhar para projetos e práticas que oferecem os ouvidos. Ou seja, não é sobre dar voz às crianças, as crianças já têm voz e essas vozes, esses corpos, têm muito a comunicar. No entanto, a filosofia revelou-se menos como um modelo ou método pedagógico e mais como um horizonte de questionamentos, uma superfície instável que exige reflexão constante. O pensamento com crianças aqui compreendido não é algo que possa ser ensinado, mas se dá por encontros que deslocam e desafiam.

Ao longo desse processo, opero simultaneamente em diferentes frentes: com as crianças, com o personagem Ágape (fantoche) e comigo mesma, enquanto professora e pesquisadora. Este trabalho, no entanto, vai além de observar as crianças ou medir resultados da pesquisa. Ele se propõe a questionar os olhares que lançamos sobre a infância, a escola e a educação. Entendo que a forma como olhamos diz muito mais sobre quem somos e como constituímos a produção de cultura e conhecimento com as crianças e as infâncias, ou seja; de

onde nasce nosso olhar? Para onde ele aponta? Ele se fixa na ausência, na crítica e nas deficiências do sistema, ou encontra potência na errância, na diferença, no inesperado?

Essa perspectiva me levou a interrogar o próprio papel do professor: procuramos ideias para transmiti-las ou para dar espaço ao novo, permitindo que sejam desconstruídas, questionadas e ampliadas pelas crianças? Avaliamos o processo pelo resultado que entregam ou pelo que ele nos faz sentir e pensar, pelo que as crianças levam consigo para fora da escola, do espaço educacional?

Pensar, olhar e sentir não são atos isolados. Eles pedem cuidado com extremos. Se por um lado, há o risco de romantizar uma infância autossuficiente, que pensa e pergunta naturalmente, como se a escola fosse desnecessária. Por outro, há o perigo de enxergar a infância como um vazio que precisa ser moldado, fabricado.

Essas experiências de pensamento, marcadas pela busca de criar uma comunidade ética de investigação, me mostraram que o trabalho pedagógico vai além de mediar diálogos. Ele exige um esforço cuidadoso para estabelecer condições de respeito mútuo, no qual as crianças compreendam sua vez e os limites necessários para o diálogo. Esse movimento pedagógico me provoca a pensar: como nossa sociedade dialoga? Sabemos questionar, nos questionar, ouvir o outro? Ou estamos presos a opiniões e certezas?

Por fim, esta seção não é apenas sobre as crianças, mas também sobre mim: minhas expectativas, angústias, deslocamentos e percepções. Ao mergulhar nas experiências filosóficas com as crianças, descobri que pensar junto é, acima de tudo, um ato coletivo de vulnerabilidade e transformação. É nessa partilha de pensamentos, sentimentos e gestos que a filosofia se torna um espaço de possibilidades, onde o encontro se transforma em potência.

#### 4.1 O SENTIDO DE ÁGAPE: ENTRE O PENSAR E O SENTIR

Na filosofia grega, *Ágape* é uma palavra que designa amor, distinta do amor romântico (*eros*) ou do amor entre amigos (*philia*). *Ágape* representa um amor altruísta, incondicional e generoso que se manifesta como cuidado pelo outro. Escolhi esse nome para dar vida a um personagem que atua como ponte entre o pensamento crítico, criativo e cuidadoso, alinhando imaginação infantil e reflexão filosófica. *Ágape* não apenas mediou os encontros filosóficos, mas também encarnou um gesto de escuta e cuidado, algo que tem a ver com “[...] a atenção ao mundo e com a responsabilidade para com o mundo” (Arendt, 2005). Estes gestos são fundamentais para a relação educativa.

O personagem surgiu organicamente dentro do universo simbólico já presente na turma, em que elementos como mapas de tesouro, baús encantados e cartas mágicas eram recorrentes. Assim, sua inserção foi natural e potente. Ele foi apresentado como um ser de outro mundo: laranja, com braços em formato de infinito e uma lâmpada na cabeça, que se iluminava ao ter ideias. Desde a sua chegada despertou curiosidade: “De onde você veio?”, “Onde estão seus pais e irmãos”, “Como é o seu mundo?”.

Mais do que perguntas, essas indagações revelaram o poder do imaginário na filosofia infantil. Além disso, revelam como as crianças receberam Ágape como uma entidade distinta da professora/pesquisadora, sendo tratado como um "outro" dentro da experiência. Esse reconhecimento levou-as a criar formas de interação próprias, como quando Neymar Jr. interveio dizendo na *Experiência de pensamento 1*: “Deixa o guri, deixa o guri”, ou quando o Homem-Aranha Vermelho, mesmo afirmando que a voz vinha da professora, ainda assim o tratou como outra existência.

Além disso, seu nome “Ágape” e sua presença Ágape refletem o vínculo construído entre mim, professora e pesquisadora, e as crianças participantes desta pesquisa. Criamos ao longo de cinco anos de convivência um laço afetivo que se traduz em memórias de momentos significativos que me transformaram e constituíram o que sou hoje.

Investi em Ágape como uma forma de trazer à tona a importância das relações afetivas na construção de um espaço filosófico. Isso pode ser evidenciado na *Experiência de pensamento 7*, quando Voide abraça Ágape e diz “*Eu te amo*”, demonstrando como as crianças viram neste personagem um amigo próximo e confiável. Esse vínculo afetivo se mostrou importante para sustentar o ambiente de reflexão e escuta que caracteriza a filosofia com crianças.

A introdução de Ágape não apenas reforçou o vínculo afetivo, mas também incentivou a disposição das crianças para questionar e construir narrativas coletivas. Durante nossas rodas de “*pensação*”<sup>6</sup>, surgiram debates que combinavam criatividade e argumentação. Na *Experiência de pensamento 8*, propus que as crianças pensassem em algo que enviariam para o Ágape. Elas sugeriram objetos como corações, cobertores, comida e diamantes, mas logo se depararam com uma questão filosófica: como transportá-los? Esse problema levou à criação de novas possibilidades narrativas, transformando o baú mágico em um portal de acesso ao mundo “invisível” de Ágape. Essa experiência dialoga com a ideia de Kohan (2007) de que

---

<sup>6</sup> O termo *pensação* foi criado espontaneamente por uma das crianças participantes da pesquisa durante o trajeto até a biblioteca, momento em que nos dirigíamos para realizar a sexta experiência de pensamento. A palavra surgiu como expressão própria da criança para nomear a atividade filosófica que estávamos por viver.

“pensar é encontrar-se com outra ideia”. No jogo da invenção, as crianças não apenas criaram soluções para o transporte dos objetos, mas também negociaram significados, ampliaram a construção do mundo de Ágape e desenvolveram uma argumentação própria.

*Eu: – Amigos, como que nós poderíamos enviar estas coisas que vocês falaram?*

*Barbie: – Em uma caixa.*

*Mario: – Não! Enviar aqui na biblioteca, por que lembra que eu falei que ele sempre vem aqui na biblioteca?*

*Luiza Rafaela: – No baú mágico.*

*Eu: – Mas tem coisas que não cabem no baú. Alguém diz: O colchão não.*

*Eu: – A casa, os carros e os animais também não cabem.*

*Natan Maromba: – Eu já sei como pode mandar uma cama grande, um carro e uma casa, é só pegar uma varinha mágica e falar ‘sim sa la bim plim plim’, daí vai lá pro Ágape gigante.*

*Eu: – Hum, boa ideia.*

*Guilherme: – Eu tenho outra ideia melhor que a do Natan Maromba. Oh, nós pegamo o carro, entramo, dai fazemo o ‘sim as la bim plim plim’, dai nós ficamos pequenos daí entramos no baú e mandamos lá pro mundo do Ágape, daí ele joga o pó mágico em nós pra ficar lá do tamanho de nós de novo.*

*Bizague: – E se fosse um motorhome? É grande, cabe tudo, daí é só jogar o pó mágico lá.*

*Eu: – Mas mesmo assim não conseguiríamos levar todas as coisas e animais que pensamos, então temos que escolher*

O diálogo acima evidencia que, para as crianças, o pensamento não está restrito à lógica causal ou à busca por uma solução definitiva, mas acontece como experimentação de possibilidades. Suas propostas não são apenas tentativas de resolver um problema prático – como enviar objetos para Ágape –, mas manifestações de um raciocínio que se constrói no jogo da linguagem e na relação com os outros. Guilherme, por exemplo, não refuta a ideia de Natan Maromba, mas a amplia, adicionando novas camadas ao problema e propondo um deslocamento da própria escala corporal para resolver a questão do espaço. Bizague, por sua vez, introduz outro elemento narrativo – o *motorhome* –, expandindo ainda mais as possibilidades do transporte.

Esse movimento revela que pensar, para as crianças, não é um exercício solitário, mas um encontro com outras ideias que se desdobram no coletivo. Aqui, o pensamento se movimenta, cria novas condições para existir e escapa à necessidade de um desfecho definitivo. O diálogo com Ágape não é apenas um jogo imaginativo, mas um experimento filosófico no qual as crianças testam relações entre mundos, questionam limitações e exploram formas de transformar o impossível em possibilidade.

Se, como argumenta Vicenzi (2017, p. 187) a partir de Quintiliano, a “[...] verdade não tem mais a ver aqui [sentido *patológico* da fala] com adequação da linguagem a uma realidade [...]”, mas na “[...] assimilação dos sentimentos daqueles verdadeiramente

envolvidos [...]”, então a fala ficcional das crianças é uma expressão legítima de suas vivências e percepções. Se aceitarmos essa perspectiva, as narrativas infantis ganham um estatuto filosófico e afetivo, funcionando como um espaço de elaboração de sentidos.

O impacto do Ágape se torna, então, visível não apenas como um exercício de imaginação, mas como um modo pelo qual as crianças constroem coletivamente uma experiência filosófica. Suas interações com Ágape evidenciam que o imaginário não se opõe ao pensamento reflexivo, mas se constitui como um de seus territórios fundamentais. No fim, não se trata apenas do que enviar para Ágape, mas do que essa experiência nos ensina sobre o próprio ato de pensar.

#### 4.2 RODAS DE PENSANÇA: FILOSOFIA E LINGUAGEM COMO EXPERIMENTAÇÃO E CRIAÇÃO

A filosofia, historicamente, tem como uma de suas características principais o questionamento das verdades que se manifestam em discursos normalizadores. Esse movimento não significa necessariamente negar ou destruir crenças ou ciências, mas desafiá-las, colocá-las em perspectiva e explorar outras possibilidades de pensar o mundo.

Para Vicenzi (2017) “[...] a fala da ficção pode representar à escola o risco de ter de estabelecer a cada encontro, a cada momento, a cada tempo, a necessidade de construção e reconstrução de mundo, de cultura, de saberes compartilhados”. Ao criar e imaginar as crianças marcam um território estético onde a fala provoca sensações e efeitos de mundo. Isso significa que a fala ou o pensamento das crianças, ao imaginar, não está desconectado da realidade, mas entrelaçada em sua percepção sensível e em seus modos de significar o mundo.

Na *Experiência de pensamento* 8, após todas as discussões sobre o que e como enviar algo para Ágape, introduzi um novo elemento ao debate: a necessidade da escolha. Mesmo com todas as soluções propostas, nem tudo poderia ser transportado, e as crianças precisaram decidir o que era mais importante levar. Esse desafio se transformou em uma reflexão sobre prioridades, valor e renúncia, conceitos fundamentais não apenas para a experiência filosófica, mas para a vida.

Se a escola insiste em valorizar apenas o que é mensurável e objetivo, o que fazemos com a dimensão imaginativa da infância? Se para as crianças a ficção é um caminho de significado, por que a reduzimos a um “faz de conta” irrelevante? Como transformar a escola em um espaço onde essa potência seja acolhida?

Enquanto nós, adultos, muitas vezes julgamos a fala ficcional como inferior ou falsa, as crianças a utilizam para construir universos repletos de possibilidades. Esse movimento revela uma capacidade única das crianças de acessar uma dimensão do pensamento que muitas vezes nos escapa: a liberdade de criar e habitar mundos onde o real e o imaginário coexistem sem fronteiras. Para elas, a ficção não é um desvio da realidade, mas uma extensão dela.

Essas criações imaginativas desafiam nossas percepções do real e nos fazem questionar: o que revelam sobre nossas próprias formas de compreender o mundo? Como transformar o ambiente escolar em um espaço que valorize não apenas o que é mensurável, mas também o que é imaginado, sonhado e sentido? A filosofia com crianças nos apresenta essa provocação: um convite a pensar o mundo não como algo fixo, mas como um espaço de constante reinvenção.

Na “*Experiência de pensamento 6*”, Ágape provocou as crianças com a pergunta: – “Como seria o som de um pensamento?”. Mario sugeriu que o pensamento – “*fala pela cabeça*”, enquanto Neimar Jr. associou o pensamento ao som do ambiente (barulho e música). Essas respostas evidenciam como a imaginação opera simultaneamente em dimensões concretas e abstratas.

Para Larrosa (2011), a experiência ocorre quando algo nos afeta e nos transforma. Ao habitar o mundo das crianças, Ágape abriu espaço para essas transformações. Ele não apenas facilitou as discussões, mas permitiu que a filosofia se tornasse uma experiência vivida, e não apenas um discurso. Isso nos leva a questionar: a imaginação seria incompatível com o pensamento filosófico? Se a vinculamos à infância como algo a ser superado em nome de um pensamento maduro, não estaríamos limitando as possibilidades de criação? Não seria justamente a imaginação que nos permite questionar, criar hipóteses e ressignificar o que tomamos como verdade. E se, em vez de descartá-la, reconhecemos na imaginação um campo da filosofia?

Malaguzzi (1999) sugere que as crianças têm “cem linguagens” para expressar e compreender o mundo. Como o imaginário dialoga com essas linguagens? Como ele se articula com as questões éticas e estéticas da filosofia? Ao enviar algo para o mundo do Ágape, as crianças estavam apenas resolvendo um problema ou se abrindo ao outro?

Ao longo dos encontros, as crianças não apenas interagiram com o personagem, mas construíram um universo coletivo em torno dele. Isso reforça a ideia de que o pensamento filosófico na infância não é individual, mas emerge no encontro com o outro – não apenas um encontro físico, mas um encontro afetivo e conceitual. É um convite à criação conjunta de

sentidos. Isso significa que a fala e o pensamento das crianças, ao imaginar, não estão desconectados da realidade, mas profundamente entrelaçados em sua percepção sensível do mundo.

Se a fala é um espaço de pensamento, não pode a escrita ser sua continuidade? Que tipo de escrita revela essa continuidade? Por que reduzimos, normalmente, a escrita a um código a ser decifrado? Por que valorizamos mais o que pode ser registrado e quantificado daquilo que pode ser sentido e compartilhado?

Como nos lembra Walter Benjamin (1987), há na linguagem uma dimensão expressiva que antecede sua função de comunicação e registro. Antes mesmo da escrita alfabética, a humanidade desenhou símbolos, gravou signos, inscreveu gestos no mundo, não para decifrar, mas para criar. Quando as crianças nomeiam, rabiscam ou tentam escrever o nome de Ágape, não estão apenas praticando um código, mas experimentando a materialidade do pensamento.

Nas *Experiências de pensamento 6 e 8*, ao desenhar o mundo de Ágape, as crianças inseriram letras, números e símbolos aleatórios, como se buscassem capturar o personagem dentro do seu próprio universo de signos. Mulher Maravilha, ao perguntar – “*Como escreve Ágape?*”, talvez não quisesse apenas reproduzir um nome, mas dar-lhe um corpo de palavras, materializando sua existência no mundo.

A escola moderna, herdeira de uma lógica que valoriza o quantificável e o verificável, confere primazia à escrita porque permite o controle, a comprovação e a fixação do saber. O que pode ser registrado torna-se passível de avaliação; o que escapa ao registro – o efêmero, o sensível, o gesto – torna-se secundário. Essa valorização excessiva da escrita formal em detrimento da oralidade e da experimentação sensível ecoa uma longa tradição de hierarquização dos saberes, na qual o domínio técnico sobre a linguagem se sobrepõe à experiência poética do mundo.

O que está em jogo nessa transformação da escrita? Ao separar a escrita de seu poder expressivo, subtrai-se das crianças o direito de errar, de brincar com as palavras, de explorar a materialidade dos traços e de inventar sentidos. Uma criança que rabisca, que deseja letras antes de “saber” escrever, não está apenas praticando um código, está experimentando a linguagem como forma de existência. Como deslocar o foco da escrita como mera decifração para uma escrita como experiência? Ao tratar a escrita como um sistema fechado de correspondência entre som e grafia, não estaria a escola restringindo seu poder de mediação entre o mundo e aqueles que nele recém-chegam?

Esse movimento nos remete novamente ao que Benjamin (1987) chama de “semelhança extrassensível”, uma forma de aproximação com o mundo que não passa apenas

pelo reconhecimento de signos fixos, mas por um jogo de relações invisíveis entre linguagem, imagem e pensamento. Essas correspondências não são apenas formais ou visíveis, mas operam em um nível intuitivo ou perceptivo, quase mágico, que liga sinais, gestos e significados.

Na *Experiência de pensamento 9*, as crianças não se limitaram a definições abstratas, suas respostas foram construídas a partir da experiência e da percepção. Quando Cat Nep fala sobre o que é o amor, por exemplo, diz: – “*É dar um abraço em alguém que tá triste*”. Já Neimar Jr., ao falar sobre fé, afirma: – “*É quando você vai conseguir uma coisa, uma corrida*”. Nessas falas, a linguagem não se apresenta como um código fechado, mas como um campo aberto de experimentação e associação extrassensível, no qual as palavras não apenas representam, mas acontecem no mundo.

Podemos entender, então, a escrita como uma inscrição sensível daquilo que somos e sentimos. Mais do que um meio de registrar o que imaginamos, criamos e sabemos, ela é uma forma de apropriação do mundo, traçando relações invisíveis entre pensamento, gesto e matéria. Se a escrita nasce de uma necessidade expressiva, seu estudo não deveria respeitar esse movimento criativo e espontâneo? A antecipação da alfabetização como técnica a ser dominada inibe a potência criadora da infância, transformando a escrita em um instrumento de controle e, não, de invenção.

Portanto, a relação entre filosofia, imaginação e linguagem (seja ela oral ou escrita) precisa ser pensada. Se considerarmos que a imaginação é um modo filosófico de exploração de mundo, então é importante se perguntar: como o lúdico pode contribuir nesse processo? No fim, Ágape revelou algo importante, ao menos para mim: a filosofia com crianças não precisa romper com a fantasia, mas pode se valer dela como um meio para acessar o pensamento crítico, criativo e cuidadoso.

#### 4.3 PERGUNTAS QUE NÃO TEM FIM: PARA ONDE VÃO AS PERGUNTAS?

A filosofia muitas vezes começa com uma pergunta que desafia o que parece óbvio. Mas será que todas as perguntas têm o mesmo potencial para desconstruir certezas? Como sugerem autores contemporâneos como Walter Kohan e Jorge Larrosa, a filosofia não busca uma resposta definitiva, mas um espaço para pensar e se encontrar com o inesperado. Esse movimento rompe com a ideia de que existe apenas uma verdade fixa e universal, propondo, em vez disso, uma multiplicidade de perspectivas. A filosofia também rompe com as verdades ao ressignificar conceitos e categorias. Por exemplo, ao discutir conceitos como tempo, escola

ou infância, os filósofos frequentemente provocam os sentidos que damos a essas ideias, levando-nos a enxergá-las por outras lentes, outros ângulos.

O ato de perguntar nas rodas de filosofia com crianças emergiu como um ponto central nas dinâmicas de pensamento coletivo. Durante a *Experiência de Pensamento 5*, por exemplo, a brincadeira do “E se” desencadeou uma série de questões abertas e hipotéticas que provocaram reflexões profundas e, ao mesmo tempo, lúdicas. Quando as crianças perguntaram – “*E se você ficasse esquecido dentro do mercado?*”, a conversa rapidamente se transformou em uma troca de hipóteses. Natan Maromba respondeu que – “[...] *ia comer tudo as coisa boa de lá*”. Enquanto algumas crianças criam soluções criativas, outras criam estratégias para provocar o pensamento do colega. Essa interação ilustra como as perguntas funcionam como disparadores de imaginação e pensamento crítico, promovendo uma construção coletiva e comum do saber.

O que chama atenção nessas experiências não é apenas a complexidade das perguntas, mas também a ausência de respostas definitivas. Foi desta forma que tentei operar nas experiências de pensamento com as crianças pequenas. Kohan (2007) argumenta que o ato de pensar com crianças não busca respostas, mas o movimento do pensamento em si, um encontro com o desconhecido. Essas trocas revelam o potencial das perguntas enquanto ferramenta para explorar o mundo e as coisas que podem acontecer nele e criar possibilidades de agir diante dos problemas que se apresentam.

Ainda mais interessante foi observar como as crianças responderam às questões levantadas por seus colegas. Bruna, por exemplo, desafiou algumas ideias, enquanto Luiza Rafaela trouxe um exemplo concreto do que observou sobre carros, para justificar seu pensamento de – “*É só puxar o negocinho que dischaveia*”. Essa dinâmica coletiva de pensar desafios e soluções, não só evidenciou o pensamento em movimento, mas também refletiu o que Larrosa (2011) chama de “saber que nos atravessa”. Algo notadamente também aconteceu com Neymar Jr ao ver uma reportagem sobre – “*O Brasil está pegando fogo*” e trazer esta memória para a roda de discussões desencadeada pelo “E se” de Voide: – “*E se você ficasse em cima de um prédio pegando fogo em uma cidade abandonada*”.

Portanto, as perguntas que são lançadas na roda em contextos filosóficos carregam uma potência que não reside apenas na curiosidade que despertam, mas nos movimentos de afetação que elas promovem. Noto que perguntas mais abertas, que convidam à busca de memórias, argumentos e ideias, provocam nas crianças um esforço de reflexão que as conecta ao que vivem e percebem do mundo. Já perguntas pontuais, que demandam respostas diretas, frequentemente encerram o pensamento, limitando-o ao esperado e, não, ao possível.

Por exemplo, na *Experiência de pensamento 1*, quando eu pergunto: – “*A gente pode mudar nossos pensamentos?*”, esta pergunta delimitou o espaço de reflexão e promoveu uma resposta quase automática e unânime – “*sim*”. Já na intervenção de Ágape: – “*Como a gente muda os pensamentos?*” – a discussão se abre convidando as crianças a explorar as possibilidades e os mecanismos por trás de algo tão abstrato como o ato de pensar.

*Mario: – A gente pensa, pensa né pra pensar e daí troca.*

*Homem aranha vermelho: – Quando quer tirar é porque daí tá preso entendeu?*

*Eu: – Por quê? Que pensamento preso a gente quer tirar?*

*Mario: – É o que a gente não quer mais pensar.*

*Natan Maromba: – É só jogar o pensamento fora.*

*Eu: – Como faz isso?*

*Mario: – O único jeito é cortando a cabeça, mas daí a gente morre.*

Esse movimento, no qual uma pergunta mais aberta provoca um mergulho mais profundo nas ideias, demonstra a importância de uma escuta sensível por parte do educador. Em vez de buscar respostas prontas ou conclusivas, o objetivo passa a ser criar um espaço onde o pensamento coletivo possa fluir, se expandir e, muitas vezes, se confrontar com seus próprios limites. Quando Mario responde – “*O único jeito é cortando a cabeça, mas daí a gente morre*” –, ele introduz um paradoxo que nos lembra da complexidade do pensar e do impacto do que significa “se livrar” de pensamentos indesejados. Além disso nessa frase dita por Mario, o pensamento aparece como algo que não pode ser separado da vida. Cortar a cabeça seria anular a existência. Essa fala nos lembra que pensar é, para as crianças, um gesto profundamente encarnado, inseparável do ser, o pensamento infantil não se limita a abstrações, ele é corpo, afeto e gesto.

A fala, aparentemente desconcertante, carrega uma potência filosófica: o pensamento, para Mario, é inseparável de quem somos. Jogar um pensamento fora, como proposto por Natan Maromba, ou “trocar” pensamentos, como sugerido por Mario anteriormente, revelam visões distintas sobre como lidamos com ideias e sentimentos. Essas respostas não apenas expõem as perspectivas das crianças, mas também nos desafiam, como educadores: como compreendemos o processo de transformação interna?

A experiência transcrita evidencia a importância de cultivar perguntas que desafiam a obviedade. Perguntas que acolhem múltiplas interpretações não apenas ampliam o diálogo, mas também criam um espaço onde o professor também é afetado pela resposta e com isso é deslocado e levado a pensar o próprio ato de perguntar e criar outras formas de pergunta. A potência das perguntas reside, portanto, menos no controle sobre as respostas e mais no movimento de pensamento que elas provocam.

Se as perguntas são capazes de deslocar e provocar pensamento, o mesmo pode ser dito sobre as escolhas pedagógicas. Nesse sentido, a reflexão de Vicenzi (2017) nos lembra que “[...] é da acuidade do olho clínico do professor, ou seja, daquilo que ele julga ser importante [...]”, mas também naquilo que ele escolhe registrar, selecionar e propor, “[...] que pode resultar uma boa escolha ou um bom recorte de que tema, que atividade trazer para o trabalho pedagógico” (Vicenzi, 2017, p. 160).

Na *Experiência de pensamento 2 (Tom)* escolhi o livro *Tom*, de André Neves, e optei pela ausência deliberada do Ágape. Isso me fez olhar para além de “*o que escolhemos pôr na roda*” e pensar em “*porquê vou pôr isso na roda,*”. Essa escolha deliberada carrega a meu ver, por si só, um potencial reflexivo. O ato de escolha demonstra que a ação pedagógica começa antes mesmo da experiência de pensamento, no ato de planejar e selecionar os materiais que irão compor a experiência. O que significa selecionar, por exemplo, literaturas que não possuem uma definição moral ou uma finalidade instrutiva? Esse momento de seleção deu-se através de perguntas lançadas em mim e para mim: *Como eu interpreto isso que a literatura apresenta? Em que pontos me fez refletir? Em que pontos mexeu com as minhas sensações?*

O livro infantil *Tom* foi um ponto de partida para a *Experiência de pensamento 2*. Essa literatura me provocou um espanto, uma surpresa e talvez uma “experiência trágica” como apontada por López (2011). Questões intrínsecas ao texto – “*Por que o Tom gosta da solidão dos pensamentos?*”, “*Onde o Tom guarda seus sonhos?*”, “*É possível escutar o silêncio?*” – ou – “*Por que Tom faz esforço para articular as palavras?*” –, provocaram em mim e nas crianças hipóteses e diálogos que escaparam às intenções da literatura. Aqui a pergunta entrelaçou o mundo da criança e o mundo simbólico do texto, permitindo que novos contextos e significados emergissem e fossem discutidos como “o fim do pensamento”, “o pensamento ligado a fazer algo” e o “pensamento produtor de ideias e sonhos”, como podemos notar no recorte da *Experiência de pensamento 2*, a seguir:

Mario: – *Pra mim os pensamentos são infinitos.*

Neimar Jr: – *Eles acabam sim, quando acaba a gente não tem mais pensamento.*

Neimar Jr: – *Quando acaba os pensamentos bons, só fica os ruins e se a gente soltar da gaiola a gente vira do mal.*

Eu: – *A gente consegue então não pensar em nada?*

Guilherme: – *Sim, tipo aquele dia que eu não conseguia construir um outro tipo de casinha.*

Eu: – *Mas essa não é a ideia que tinha acabado?*

Guilherme: – *É.*

Eu: – *Mas e o pensamento como acaba, o que acabou no seu exemplo não foi a ideia de construir a casinha?*

Guilherme: – *Mas o pensamento acaba junto.*

É justamente no encontro com a incerteza, quando me deparo com múltiplos caminhos, que a “experiência trágica” de López (2011) me toca. Isso não me passou apenas nesta *Experiência 2*, mas em tantas outras, nas quais a imprevisibilidade do pensamento se impôs. Essa multiplicidade de possibilidades nos remete à “escuta sensível” de Malaguzzi e ao que “nos passa” de Larrosa. Se muitos caminhos “me passam”, como discernir o que seguir? Quem escolhe? Quem estabelece o que é mais relevante? Essas questões provocam uma reflexão sobre nossas experiências de pensamento e sobre o papel político do professor diante do imprevisível e da escolha do que propor para as próximas experiências.

Esse movimento convida a uma reflexão sobre como a escolha de uma literatura ou de um objeto pode influenciar as discussões e as perguntas. O que a escolha de um material nos ensina sobre o papel da pergunta na educação? E mais: Como as nossas escolhas, enquanto educadores, também são perguntas implícitas sobre o que queremos explorar com as crianças. Enquanto professora, uma pergunta importante é: como posso atuar para sustentar esse espaço de reflexão, sem encerrar o pensamento?

Ao refletir sobre a ideia de “experiência trágica”, proposta por López (2011), percebo que ela se revela principalmente nas situações em que o pensamento nos confronta com limites, rupturas, incertezas e experiências que nos desafiam a continuar pensando, mesmo quando não há respostas fáceis. Essa experiência trágica não é abstrata; ela se dá no corpo, no afeto, no estranhamento com o mundo e consigo mesmo.

Quando Mario diz: – “*O único jeito é cortando a cabeça, mas daí a gente morre*” –, essa fala traz uma percepção filosófica sobre a relação entre pensamento e vida. Para ele, pensar é parte essencial do estar vivo, não há como abandonar o pensamento sem abandonar a si mesmo. É nesse ponto que a experiência trágica se anuncia. O pensamento não se resolve, não se corrige, ele nos acompanha e, às vezes, nos assombra. Não se trata de resolver o desconforto, mas de habitá-lo, de sustentar o impasse.

Também Neimar Jr., ao dizer: – “*Quando acaba os pensamentos bons, só fica os ruins e se a gente soltar da gaiola a gente vira do mal*” – traz à tona outra dimensão dessa experiência: o medo de alguns modos de pensamento, a tentativa de contê-los, e o risco de libertá-los. Essa fala de Neimar Jr, nos aponta para a tensão entre o controle e a liberdade de pensar. Aqui a experiência trágica aparece como um dilema ético: o que fazer com os pensamentos que nos habitam? Há certo pavor diante da potência do pensamento, como se a própria subjetividade estivesse em jogo.

Essas falas não encerram significados, ao contrário, elas os abrem. Elas me colocam, enquanto educadora, diante do abismo que López (2011) descreve, um lugar em que a

experiência de pensar não é previsível nem conclusiva, mas marcada pela incerteza, pelo desvio, pela suspensão das certezas. Nesse movimento, o pensar com as crianças exige de mim não apenas uma escuta sensível, mas também uma disposição a ser afetada e transformada. O que essas crianças me mostram é que o pensamento pulsa no incômodo, no paradoxo, naquilo que nos escapa. Pensar, talvez, seja justamente isso: habitar o intervalo entre o que se pode dizer e o que ainda se tenta sentir.

Durante a *Experiência de pensamento 2*, fiquei surpresa que perguntas como “*Qual a diferença entre sonho e ideia?*” geraram respostas que conectaram imaginação, memória e vivência. Guilherme, por exemplo, relacionou seus sonhos a uma experiência emocional, dizendo: – “*Quase todo dia faz chorar dormindo*”. Já Bruna, ao afirmar que – “*sonhos acordados*” – estão ligados aos desejos, trouxe uma dimensão subjetiva à conversa.

Perguntas como: – “*Por que o Guilherme só sonha coisas tristes e eu coisas que dão medo?*” – ou – “*Em que aspectos os adultos pensam diferente das crianças, pode me dar um exemplo?*” – apontam para um desejo de compreender o outro. Nota-se que essas perguntas não buscam apenas respostas definitivas ou consideradas verdadeiras e também não abordam apenas a opinião que as crianças têm sobre algo, mas convidam à reflexão e à troca de como pensam e que exemplos conseguem dar em relação à sua própria experiência de existência.

Outro aspecto importante é a relação entre as perguntas, a escuta e o ambiente ético da roda. Em um momento específico percebi que a Mulher Maravilha desejava ser ouvida e, ao notar isso, chamo a atenção das outras crianças para sua fala. Esse gesto evidencia um aspecto fundamental da ética da pergunta: como podemos criar um ambiente em que todas as vozes sejam ouvidas e valorizadas, inclusive aquelas que falam baixo, hesitam em se manifestar ou precisam de mais tempo para elaborar seu pensamento?

Além disso, a ausência de resposta – expressa nos momentos de silêncio ou hesitação das crianças – também comunica algo. O que esses silêncios revelam sobre a pergunta feita? Eles podem indicar um tempo de reflexão, uma dúvida sobre como responder, uma necessidade de reformulação da questão ou até mesmo sentimentos como timidez e insegurança. Afinal, toda pergunta precisa ser respondida? Como podemos acolher também o direito ao silêncio dentro da roda de filosofia?

Esse movimento de atenção à pergunta e à escuta se conecta a outro aspecto fundamental da experiência filosófica com crianças: a abertura para o não fechamento das questões. Em várias rodas de pensamento percebi que buscamos e questionamos respostas, mas nunca chegamos a uma única conclusão. A experiência não se encerra em um ponto final; pelo contrário, ela se prolonga na própria continuidade do questionamento.

Isso se torna evidente, por exemplo, na *Experiência de pensamento 6*, na qual levei objetos do mundo do Ágape. Embora eu soubesse o que eram esses objetos, em nenhum momento as crianças pareceram esperar que eu fornecesse uma resposta definitiva. O que se instaurou foi um campo de possibilidades no qual as perguntas permaneceram no ar, impulsionando novas indagações e caminhos de reflexão.

Esse aspecto revela um deslocamento significativo da lógica tradicional do ensino, que muitas vezes pressupõe que toda pergunta precisa de uma resposta. Na filosofia com crianças, no entanto, o que importa não é fornecer respostas, mas, sim, sustentar a infância do pensamento em seu nascimento, permitindo que o próprio processo de perguntar seja o que dá sentido à experiência. Nesse sentido, pensar junto é mover pensamentos e mantê-lo sempre em jogo.

Dessa forma, até mesmo o silêncio e a hesitação, no caso a escolha pela não-fala diante de uma pergunta, não devem ser vistos como falhas ou lacunas a serem preenchidas, mas, sim, como parte da dinâmica própria do pensamento. O que esses silêncios dizem? Eles podem expressar a necessidade de mais tempo, um processo interno de elaboração ou até mesmo um reconhecimento de que certas questões talvez não possam – ou não precisem – ser resolvidas. A pergunta, então, não se esgota em uma resposta, mas se mantém viva na experiência compartilhada do pensar.

Esse tensionamento entre fala e escuta emerge como um campo potente digno de outras observações e outras problematizações. A fala das crianças, muitas vezes desorganizada, não é sinônimo de um pensamento inferior, falso ou desinteressado. O tempo de vida, as referências e a linguagem em formação atuam como mediadores e o que essa fala desorganizada desafia, portanto, não é o pensamento da criança, mas o discurso adulto que busca categorizá-la.

As falas das crianças nem sempre seguem a lógica linear da língua adulta. Elas misturam tempos, sentidos, sons e imagens de maneira imprevisível, revelando outra forma de organizar o pensamento. Nesse sentido, Manoel de Barros (2018, p. 44) expressa um desejo que ecoa na filosofia com crianças: “[...] quisera uma linguagem que obedecesse à desordem das falas infantis do que as ordens gramaticais”. Um dia “[...] desfazer o normal há de ser uma norma”.

Na infância as palavras não são apenas veículos para transmitir significados, mas brincam e habitam os próprios gestos, criando mundos possíveis. Afinal, o que significa “pensar bem” e “dizer coerente”? E quem define isso como medida?

#### 4.4 ESCUTAR, FALAR E HABITAR O MEIO: O MOVIMENTO DO PENSAMENTO NAS PAUSAS, NAS PALAVRAS E NOS GESTOS DAS CRIANÇAS

*Eu: – Por que o Ágape relacionou os nossos pensamentos com esses objetos? Alguém tem alguma ideia?*  
*Guilherme: – Porque ele faz barulho. Ele bac, bac, bac.*  
*Eu: – Então pensamento é barulho? Nossos pensamentos sempre fazem barulho?*  
*Mario: – Não, tem pensamento que não fala nada, só fica na cabeça.*  
*Eu: – Como assim? O nosso pensamento fala?*  
*Mario: – É, o nosso pensamento fala, dá pra falar pela cabeça.*  
*Eu: – Me explica melhor.*  
*Mario: – Oh, tipo não é que tem uma boca lá dentro do cérebro que consegue falar. É tipo assim como se fosse um pensamento.*  
*Luiza Rafaela: – É, não fala aqui pelo rosto, fala aqui pela cabeça.*  
*Eu: – Calma gente, vamos falar um de cada vez.*  
*Mario: – Por exemplo quando eu estava indo pra escola e minha mãe estava rezando lá... Péra.*  
*Mario fica um tempo sem saber o que falar, parece ter se perdido no pensamento, esperamos um pouco depois tentamos ajudá-lo a lembrar as últimas coisas que tinha dito.*  
*Mario: – Ah, tipo quando eu e minha mãe estava fazendo uma oração eu rezei pela cabeça.*  
*Eu: – Entendi, você está querendo dizer que tem pensamento que quando não sai pela boca é silencioso e não barulhento? Mario: É, mas é que nem a gente fala assim.*

A interação transcrita na “*Experiência de pensamento 6*” revela um momento em que as crianças refletem sobre comunicação não verbalizada, na qual as crianças tentam traduzir o que entendem sobre pensamento, barulho e silêncio. Este, porventura, se mostra uma linguagem tão potente quanto a fala. Esse diálogo aponta para dimensões que ultrapassam a comunicação verbal e nos convida a pensar como a fala e a escuta se manifestam em contextos de filosofia com crianças.

Quando Mario afirma que – “[...] o pensamento fala, dá pra falar pela cabeça” –, ele articula uma concepção de que o pensamento não está limitado à verbalização. Nota-se essa dissociação de pensamento e fala também no que Neimar Jr observa em pessoas com deficiência na fala: – “*Pensa sim, quem é mudo não pode falar*”. Essas percepções sugerem que o pensamento tem sua própria linguagem, que pode ser silencioso, mas, ainda assim, comunicativo. O que significa “*falar pela cabeça*”? Como essa ideia toca a nossa compreensão de fala e linguagem?

Esse trecho também nos faz refletir sobre a natureza da fala na infância. Mario, ao compartilhar seu exemplo da oração, conecta a fala ao domínio espiritual e emocional. Aqui, ele revela que a fala pode ser interna, um diálogo íntimo que não exige a verbalização para

existir. Como a escola pode acolher essas formas de expressão que não são necessariamente verbais, mas que ainda assim comunicam intensamente?

Por que o Tom não diz o que ele sente?

(Estas perguntas constam no livro e ao ler estas perguntas as crianças começam a se manifestar com suas hipóteses sobre o que está acontecendo com Tom.)

*Cat Nep:* – *Ele está falando de boca fechada.*

*Neimar Jr:* – *Não, ele está pensando nas coisas que o irmão fala. É por causa que ele é mudo.*

*Eu:* – *Mas quem é mudo não pensa?*

*Neimar Jr:* – *Pensa sim, quem é mudo não pode falar. O irmão dele não pode perceber que ele está mudo.*

*Mario:* – *Por quê?*

*Neimar Jr:* – *Porque ele fica triste com todas as doenças.*

Alguém pergunta: Doença, o que é doença?

*Luiza Rafaela:* – *Doença é uma coisa assim da sua cabeça.*

*Mario:* – *Eu sei o que é doença, é tipo... ah, depois eu explico.*

Essa relação entre fala e pensamento se desdobra de maneira igualmente interessante. Quando Neimar Jr. afirma que – “[...] *ele está pensando nas coisas que o irmão fala*” – ele posiciona a escuta como um elemento que move o pensamento. A escuta não é apenas receptiva, mas ativa, pois provoca reflexões e conexões. Nesse contexto, a fala do outro não é apenas algo que ouvimos, mas algo que internalizamos, reelaboramos e, finalmente, devolvemos como um novo pensamento ou ideia.

Por outro lado, quando Mário responde – “*Eu sei o que é doença, é tipo... ah, depois eu explico*” –, ele nos mostra o esforço de articular o pensamento em palavras. Esse momento expõe a tensão entre o que se sente, o que se pensa e o que se consegue expressar verbalmente. A pausa e o adiamento na fala de Mario evidenciam o processo de organização interna do pensamento, que nem sempre é imediato.

Por fim, essa interação entre fala e escuta nos convida a pensar a educação como um espaço de acolhimento e considerar o que as crianças dizem e como dizem, não apenas para ouvi-las, mas também para aprender com o que elas nos ensinam sobre pensamento, silêncio e linguagem.

A escuta, nesse contexto, surge como um elemento fundamental para a roda filosófica. Mario hesita, se perde no pensamento e precisa de tempo para organizar e comunicar suas ideias. Nesse momento, a escuta coletiva cria um espaço de acolhimento, permitindo que ele reconstrua sua fala e retome o fio de seu pensamento. Isso nos leva a perguntar: Como a escuta pode ser compreendida como um ato de cuidado? O que significa ouvir o outro com paciência e atenção em uma sociedade atrelada ao tempo “*chrónos*” (Kohan, 2007) e que, portanto, tem valorizado rapidez e eficiência?

A pedagogia da escuta de Malaguzzi (1999) traz esta escuta como um ir além de ouvir palavras. Neste sentido, escutar é também captar os gestos, as pausas e, até mesmo, os momentos em que o pensamento se organiza no silêncio. Essa experiência pode ser entendida como desafio à visão de que a participação em um diálogo depende da fala ativa. Na filosofia com crianças o silêncio pode ser uma pausa necessária para processar o que foi dito e para que o pensamento se forme. Como Larrosa (2011) sugere, o silêncio é parte essencial do encontro, pois é nele que o pensamento acontece.

Nota-se também esse movimento de escuta e fala, na interação com Bruna, uma criança que, no início do ano, evitava falar nas rodas. Suas intervenções vinham após as sessões, como se precisassem desse tempo para amadurecer antes de serem ditas. Porém, ao longo das sessões filosóficas, Bruna começou a se expor: – “*Antes eu tinha vergonha de falar na rodinha, agora não tenho mais*” –. O que mudou? Seria o espaço criado, a qualidade das perguntas ou o ambiente que não julgava suas palavras? Talvez tudo isso, ou nada disso.

O que ficou evidenciado nestas experiências de pensamento, ao menos para mim, é que a filosofia com crianças envolve mais do que argumentação ou construção de conceitos. Ela se aproxima de uma experiência estética, no sentido de um encontro sensível com o pensamento, em que se unem mundos, mesmo em silêncio. A estética aqui não se reduz à arte, mas se refere a uma disposição para sentir, ser afetada e perceber isso em si. Como Larrosa (2002) sugere, a experiência não é simplesmente algo que se tem, mas algo que nos acontece, que nos transforma.

Poderíamos olhar também para a frase dita por Bruna como uma “experiência de si”. Quando ela afirma: – “*Antes eu tinha vergonha de falar na rodinha, agora não tenho mais*” –, evidencia um ato de reconhecimento de sua própria transformação. Sua fala indica que ela se percebe em um movimento de mudança – uma mudança que não foi imposta de fora, mas que emergiu no encontro com o espaço filosófico criado na roda.

Como Larrosa (1994, p. 43) descreve: “[...] a experiência de si é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo [...]”. Bruna, ao nomear sua mudança, não apenas constata um fato, mas realiza um gesto de interpretação de sua própria experiência, tornando-se consciente do percurso que viveu. Esse movimento sugere que a filosofia com crianças não apenas produz conceitos ou argumentações, mas abre caminhos para que elas se percebam de novas maneiras, elaborando experiências que deixam marcas em sua forma de ser e estar no mundo.

E, nesse sentido, o ambiente filosófico pode ter possibilitado a Bruna um espaço onde a palavra não era uma obrigação, mas uma escolha, e onde o silêncio também era parte da escuta. Mas o que, exatamente, na experiência filosófica permitiu que ela se sentisse mais segura para participar?

Voltemos à fala de Bruna. Ela faz ali uma relação entre falar e sentir vergonha em expor pensamentos, apontando uma dimensão profundamente humana do ato de comunicação. A fala, especialmente em contextos de troca de ideias, exige coragem para se expor ao olhar, ao julgamento e à interpretação do outro. Para uma criança, esta exposição pode ser ainda mais desafiadora, pois muitas vezes ela está organizando seus pensamentos. Confiar no espaço que lhe é oferecido pode levar um tempo.

A vergonha mencionada por Bruna pode ser compreendida como um sinal de que, inicialmente, ela não se sentia completamente acolhida ou segura para compartilhar suas ideias. Isso não significa necessariamente que o ambiente seja hostil, mas talvez ela precise de tempo para testar os limites desse espaço de escuta, para sentir suas palavras adequadas sem julgamento ou correção.

Refletindo sobre isso, podemos nos perguntar: a vergonha de falar está necessariamente ligada ao medo do julgamento ou ao medo de não corresponder a uma expectativa? O que cabe ao educador nesse contexto? Parece que a escuta atenta, a criação de um ambiente não hierárquico e o respeito ao tempo de cada criança são elementos fundamentais para minimizar essa vergonha e permitir que a fala surja como expressão legítima do pensamento.

A filosofia, nesse sentido, pode contribuir justamente por não exigir respostas prontas nem cobrar acertos, mas, sim, abrir um espaço onde a dúvida, a contradição e a experimentação do pensamento são valorizadas. Diferente de outras práticas pedagógicas que buscam respostas corretas e objetivas, a filosofia com crianças possibilita um modo de aprender no qual pensar é mais importante enquanto movimento e exercício do que “fazeção” e acerto. Ao ouvir diferentes perspectivas e perceber que suas falas são acolhidas sem julgamentos, as crianças podem se sentir mais seguras para se expressarem, mesmo que suas ideias ainda estejam em construção. Assim, o espaço filosófico não apenas minimiza a vergonha de falar, mas também amplia a própria noção de fala, de educação, de estudo, enfatizando o pensamento como um movimento contínuo de descoberta.

A experiência de si, vivenciado por Bruna, evidencia que a roda de filosofia não é um espaço apenas de troca intelectual, mas também um território de afetação, onde pensamento e sensibilidade se entrelaçam. Não conseguimos responder o que exatamente contribui para essa

percepção de Bruna, no entanto, o que importa é que, na experiência do encontro com a filosofia, ela se reconhece diferente – e esse reconhecimento, por si só, já é uma marca da experiência vivida.

Vicenzi (2017), apoiado em Quintiliano, oferece uma reflexão que amplia essa discussão sobre a fala verbalizada: “O que Quintiliano afirma sobre a voz é que nela não se passa nada, não se transmite nada. Colocamos algo nela e ela produz isso no outro. [...] Ela é o intermediário. [...] Temos assim, em oposição à imagem tradicional de transmissão em educação, a simples afetação”. A voz, nesse sentido, carrega mais do que conteúdo: ela afeta, desloca, transforma. E as perguntas agem como geradoras desse movimento de afetação, e também são afetadas por quem as ouve. Assim, a fala, a voz, “habitam o meio” (Vicenzi, 2017, p. 190).

Esse “*habitar o meio*” sugere que a voz, o som e, mesmo, a escuta não pertencem exclusivamente a quem fala nem são completamente capturados por quem ouve. Eles existem como materiais que se espalham pelo ambiente, vibrando no ar, ressoando nos corpos, reverberando no espaço compartilhado. O meio, portanto, não é apenas um canal ou veículo, mas uma dimensão viva e sensível, em que o encontro entre as vozes se dá como um processo físico e relacional. Podemos pensar a voz e a escuta como parte da natureza que nos atravessa e nos afeta. O impacto da fala não se limita ao conteúdo do que está aqui, mas se manifesta na vibração do som, no timbre, no ritmo, na pausa, elementos que, ao serem percebidos e sentidos, apresentam experiências que constituem as subjetividades.

Ao pensarmos nesse habitar, podemos recorrer à ideia de que a experiência de pensar juntos – característica das sessões de filosofia com crianças – é também a experiência de construir um tempo e espaço comuns. É nesse meio que as palavras ganham vida, que os silêncios se tornam perguntas íntimas, não ditas e abrem caminhos. O espaço/tempo do meio é, portanto, um território de encontro, onde as diferenças coabitam em tensão criativa.

Outro ponto relevante é a maneira como a fala se distribui na roda. Mario, ao explicar seu pensamento, tem sua vez garantida porque é ajudado a organizar a fala. Nesse momento podemos considerar a atuação do professor como um papel importante para garantir que a escuta seja possível. No entanto, isso nos faz refletir sobre as relações de poder na fala: quem tem o direito de falar em um espaço educativo? Como garantir que todas as vozes, inclusive as mais tímidas ou hesitantes, sejam ouvidas e respeitadas? Pensando sobre estes aspectos notei que algumas crianças monopolizam as discussões. É aí que buscamos atuar enquanto educador escutador, percebendo os silêncios e captando os gestos que se manifestam de alguma forma.

Na *Experiência de pensamento 3*, por exemplo, optei por dividir a turma em dois grupos: os que mais expõem suas reflexões e os que quase não expõem suas reflexões oralmente. Essa divisão foi pensada como uma estratégia para observar como a dinâmica em grupos menores poderia influenciar a participação das crianças, especialmente no que diz respeito à oralidade. Notei que, no grupo dos “quietinhos”, houve uma participação mais ativa em termos de fala, embora algumas crianças, como Duda, tenham escolhido permanecer em silêncio, mesmo em um ambiente aparentemente mais acolhedor. Isso aponta para a complexidade do ato de falar, que não está apenas relacionado às condições externas, mas também às disposições internas e aos tempos próprios de cada criança.

Outro aspecto significativo dessa experiência foi perceber que, mesmo utilizando os mesmos recursos e temas, as discussões, em cada grupo seguiram caminhos completamente diferentes. Isso reforça a ideia de que a filosofia com crianças não se apoia em trajetórias previsíveis e planejadas. Ao tentar trazer para um grupo algumas das ideias levantadas pelo outro, percebi que as afetações que emergem no diálogo não podem ser replicadas ou controladas; elas são únicas e refletem o momento vívido para aquele grupo específico.

O inesperado mostrou-se uma constante e uma certeza nesse processo. Ainda que eu pudesse pensar em inícios, em pontos de partida, o percurso era causado pelas crianças. Suas falas, silêncios, perguntas e respostas abriram caminhos que eu não poderia antecipar e refletiram aspectos que em uma pedagogia convencional não seriam tratados.

Essa experiência me ensinou que a prática pedagógica em filosofia com crianças não é sobre direção, mas sobre acolher os desvios, as pausas e as singularidades que surgem ao longo do caminho. Esse processo reafirma o poder das afetações e das múltiplas possibilidades que emergem nas interações. Ele nos desafia a pensar não apenas nos resultados, mas nos movimentos, que se constroem coletivamente, reafirmando o papel do educador como alguém que não conduz a algo específico e determinado, mas que caminha junto, e nesse caminhar junto vai tecendo sentidos nesse espaço, nesse chão nômade.

A escuta, neste sentido, não é neutra; ela envolve escolhas e valores. Escutar uma criança é ter consciência de que sua fala tem valor, mesmo quando ela parece confusa ou distante das expectativas dos adultos. Como Mario expressa, o pensamento pode ser silencioso ou barulhento, mas, em qualquer forma, ele merece ser acolhido.

[...] Uma fala, um argumento, não vale somente pelo que afirma, mas por aquilo que ele não diz, mas afirma no silêncio. Quem fala, para quem fala, por que fala, eis toda uma série de dados que não são necessariamente enunciados nas falas, mas que também dizem muito e levam a interpretar, julgar, às vezes até, ao contrário do que está sendo diretamente falado (Vicenzi, 2017, p. 177).

A fala das crianças, como destaca Vicenzi (2017), não se limita ao que é verbalizado, mas inclui os silêncios, gestos e contextos que a cercam, revelando sentidos que muitas vezes contradizem ou expandem o que foi dito explicitamente. Esse olhar nos convida a escutar além das palavras, acolhendo o não-dito como parte essencial do pensamento que emerge nas rodas de filosofia, onde até mesmo o silêncio e as pausas se manifestam.

Mario, após a *Experiência de pensamento* 6, em que conversávamos sobre o mundo de Ágape, traz uma reflexão: – “*Prof, você acredita em coisas invisíveis? Eu acredito porque Deus é invisível, o vento é invisível, as formigas são quase invisíveis e o mundo do Ágape eu acho que também é invisível, porque ele é mágico*”.

Isso nos impulsiona a olharmos para a fala das crianças por outros ângulos, sem enquadrá-las nas categorias adultas de “fantasia” e “imaginação”, que já carregam em si uma separação entre o real e o irreal, o concreto e o ficcional. Para as crianças, suas falas não estão necessariamente situadas dentro dessa oposição; elas falam sobre visibilidade e invisibilidade sem necessariamente questionar a existência do que dizem. Suas palavras não precisam estar submetidas à lógica adulta da comprovação ou da distinção entre verdadeiro e falso.

Seus discursos sobre o que é *visível* e *invisível*, sobre presenças e ausências, não são meras invenções lúdicas, mas modos de perguntar, testar e construir sentidos para aquilo que escapa ao imediato, para aquilo que acreditam ou não da realidade. Se, muitas vezes, essas falas são vistas pelo olhar adulto como um afastamento do concreto, talvez seja necessário reconsiderar essa perspectiva e perceber que a infância pensa e investiga, sem a necessidade de validar suas perguntas dentro de uma lógica binária entre o que existe e o que não existe concretamente.

E poderíamos mesmo questionar, com as crianças: o que define a existência? O que significa dizer que algo é real? Se, para as crianças, o mundo invisível é parte do mundo visível, talvez devêssemos perguntar menos sobre o que é “fantasia” e mais sobre como estamos dispostos a escutar o que se revela no modo de pensar das crianças. Em vez de reduzir suas falas ao imaginário ou à ingenuidade, poderíamos compreender que elas abrem outros modos de pensar e investigar o mundo, modos que podem escapar às categorias adultas que delimitam o real e o irreal, o concreto e o fantástico.

A infância não precisa da chancela do pensamento lógico para ser legítima em sua investigação do mundo. Talvez o que nos desafie, enquanto adultos, seja justamente o fato de que as perguntas das crianças, longe de buscar respostas definitivas, instauram um campo de possibilidades, de mistério e de pensamento em aberto – algo que muitas vezes tentamos domesticar dentro dos limites da razão moderna.

#### 4.5 O TEMPO QUE ESCAPA: AS TEMPORALIDADES DA INFÂNCIA E OS DESAFIOS DE HABITÁ-LAS NO ESPAÇO ESCOLAR

*O tempo perguntou para o tempo: quanto tempo o tempo tem?  
O tempo disse para o tempo que o tempo tem mais tempo do que a gente tem.*

Essa rima, guardada na memória desde a infância, evoca um tempo que parecia infinito, em que brincar, imaginar e explorar diluíam as horas. A infância, com seu jeito peculiar de habitar o tempo, desafia a linearidade imposta pela vida adulta e nos convida a repensar nossas próprias percepções temporais.

Inspirado no texto *Tempo* de Manoel de Barros (2018), sinto que, ao pesquisar sobre filosofia com crianças, também fiz um movimento de retorno à infância: “[...] hoje eu estou quando Infante. Eu resolvo voltar quando Infante por um gosto de voltar. Como quem aprecia de ir às origens de uma coisa ou de um ser. Então agora eu estou quando Infante. [...] Porque o tempo não anda para trás” (Barros, 2018, p. 49). A infância não é um tempo que passa, mas um modo de habitar o mundo que pode ser reencontrado sempre que nos permitimos desacelerar e olhar para as coisas como se fossem a primeira vez.

Habitar esse tempo na infância é um desafio para a lógica escolar, estruturada pelo *chrónos*, o tempo cronológico que organiza a rotina, controla o horário e dita a cadência do dia. No entanto, nas rodas de filosofia com crianças, outros tempos emergem e desafiam essa linearidade. Se, como sugere Larrosa, devemos abandonar a “vontade de saber e de poder” em favor de uma “acolhida serena”, então como podemos redefinir nossa posição como educadores que, necessariamente, carregam consigo a responsabilidade de guiar, acompanhar e, muitas vezes, decidir?

Larrosa nos leva a questionar como o tempo da escola, com seus cronogramas rígidos e metas definidas, entra em conflito com os ritmos da infância. As crianças vivenciam o tempo de forma própria, guiadas pela curiosidade, pela liberdade de explorar e pela intensidade do presente. No entanto, o sistema educacional muitas vezes tenta encaixar as crianças em um tempo artificial, de resultados, avaliações, prazos, datas. Como seria possível, então, pensar a educação como um espaço que respeite os ritmos da infância? Como educadores, podemos nos permitir desacelerar, abandonar a pressa de cumprir conteúdos e dar mais espaço para que as crianças explorem seu entorno no tempo que precisa?

A filosofia com crianças nos permite transitar por essas múltiplas temporalidades, apontando brechas nas quais a experiência e a vivência do tempo infantil podem emergir sem

as amarras do calendário escolar. Criar essa abertura é um ato de resistência, pois afirma que o tempo do pensamento, da imaginação e da escuta pode coexistir com o tempo institucionalizado, tornando a escola um território de possibilidades e encontros.

Talvez a “*Experiencia de pensamento 7*” nos auxilie a perceber como essas brechas se insinuam. Nessa experiência, o tempo se manifestou de maneira evidente. As crianças, ao cavarem na areia em busca de “tesouros”, mergulharam num tempo de imersão em que o brincar e a exploração suspenderam a percepção do tempo cronológico. Ignoraram as instruções da professora e até mesmo a presença de Ágape, criando um espaço de vivência intensa.

Entretanto, a interferência do *chrónos* escolar se fez presente quando chamei as crianças de volta ao combinado, tentando recuperar o foco na exploração do “mundo de Ágape”. Essa escolha revelou uma tensão entre o tempo controlado pela escola e o tempo vivido pelas crianças, que se desdobra de maneira imprevisível. Essa tensão entre temporalidades nos convida a questionar: é possível abrir espaço para outros tempos na escola? Malaguzzi (1999) sugere que a escola seja um lugar onde o tempo do brincar e da criação coexistam com o tempo da organização. Isso exige uma reconfiguração das estruturas escolares para valorizar outros tempos, permitindo que as crianças vivam plenamente suas experiências e transformem o tempo em algo que as pertence.

Habitar o tempo é mais do que medi-lo ou planejá-lo; é escutar e ser atravessado pelo que “me passa”. Nas rodas de filosofia, o passado, o presente e o futuro se entrelaçam: memórias das crianças, perguntas do agora e possibilidades imaginadas para o porvir criam um tempo vivido que escapa à cronologia. A filosofia com crianças nos convida a viver nesse “meio”, onde o encontro entre diferentes temporalidades gera transformação.

O “tempo livre”, apontado por Venturini e Schuler (2020), se conecta a essa perspectiva, propondo o *tempo do ócio* como espaço para a liberdade exploratória<sup>7</sup>. Nesse tempo, as crianças brincam de maneira livre, sem as restrições de metas educacionais predeterminadas, encontrando oportunidades de criar significados e construir subjetividades. Esse tempo do ócio, entendido como o *aión* da experiência infantil, é um convite para que a educação se torne um espaço de possibilidades infinitas, no qual crianças e educadores se transformam mutuamente no fluxo contínuo entre o planejar e o imprevisto.

No entanto, o tempo escolar não pode ser apenas um espaço de tempo livre, nem mesmo na Educação Infantil. Isso pode anular a função social da escola enquanto espaço de

---

<sup>7</sup> Ver a esse respeito, também, a discussão de Masschelein e Simons sobre o conceito de *skholè* presente na obra **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2014a.

formação. A escola é antes de tudo um tempo/espço de “encontros”, onde a “[...] acuidade do olhar clínico do professor [...]” diante da pluralidade e do coletivo, se realiza na construção social do conhecimento. “A escola não é uma empresa” (Laval, 2019), como o neoliberalismo tenta impor, mas um espaço de formação humana, de leitura, escrita, conversação, arte e construção social.

A escola precisa ser um lugar em que o brincar conviva com o pensar junto, onde a experiência lúdica se articule com a experiência reflexiva. A educação não pode ser reduzida a um processo individualizado e espontâneo, mas deve se constituir na relação, no encontro com o outro e na produção coletiva do pensamento.

Nesse sentido, a escola pode ser compreendida como um espaço comum de construção do conhecimento, onde o pensar acontece de maneira compartilhada. Como aponta Venturini (2024, p. 187), “[...] pensar na escola é diferente de pensar em casa ou na rua, pois a escola determina um modo de ser coletivo que vai na contramão da lógica do pensar somente por e para si mesmo”. Ainda segundo as autoras, “[...] essa escola mostrou-se como um lugar comum para as crianças. Um lugar de tempo, de atenção, de escuta, de palavra, de gesto com o outro” (Venturini, 2024, p. 187). Dessa forma, a Educação Infantil não deve ser vista como um espaço de mero espontaneísmo, mas, sim, como um território de formação, no qual a construção do conhecimento ocorre na relação com os outros e no diálogo com o mundo.

Assim, a escola deve subsidiar tanto as crianças quanto os educadores, possibilitando um ambiente onde o tempo livre e o tempo de estudo coexistam, sem hierarquias, mas em complementaridade. Nesse sentido, a experiência do ócio não pode ser vista como ausência de sentido, mas, sim, como parte integrante de um processo educativo que se dá na relação entre estrutura e liberdade, entre o espontâneo e o pensado, entre o brincar e o estudar<sup>8</sup>.

A questão do tempo também se desdobra nas *Experiências de pensamento 2 e 9* nas quais a escola, para as crianças, aparece como um elemento presente e estruturante em suas experiências cotidianas. Na “*Experiência de pensamento 2*”, Neymar Jr. relaciona o sonho à escola ao dizer: – “*O sonho é um alarme pra acordar pra ir pra escola*” –. Esse enunciado sugere que a escola é um marco na organização do tempo das crianças, algo que delimita os momentos do dia.

Mulher Maravilha, na mesma experiência, reforça essa relação ao afirmar: – “*Quando eu não consigo dormir e ter sonho é só colocar uma musiquinha de soninho, igual aqui da*

---

<sup>8</sup> Ver a respeito das potencialidades de retomada do termo “estudo” em Educação a coletânea de textos organizada por Fernando Bárcena, Maximiliano Valério López e Jorge Larrosa em **Elogio do Estudo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

escola” –. O ambiente escolar, então, não apenas ordena o tempo, mas também se torna referência sensorial e afetiva, um espaço que organiza rotinas e experiências.

Na “*Experiência de pensamento 9*” Moranguinho amplia essa percepção ao trazer a escola como lugar de construção de relações: – “*Oh, tipo aqui na escola, quando eu tenho uma ideia de arrependimento é porque uma pessoa bate na outra, daí fica com arrependimento que daí quer ser amigo do outro de volta*” –. Aqui, a escola aparece como espaço de entrosamento social, no qual as crianças experimentam emoções e elaborações éticas sobre convivência.

Essas falas mostram que a escola, para as crianças, não é apenas um local de aprendizado formal, mas um espaço que estrutura suas percepções de tempo, relações, emoções e convivência. A escola é, assim, um território de significação onde se constroem sentidos e referências que transcendem a sala de aula, permeando o imaginário infantil e organizando a experiência de mundo.

Essa relação entre tempo e escola se torna ainda mais evidente na fala de Natan Maromba, que afirma: – “*A pressa é que tá muito apressado, tem que correr muito rápido se não vai perder o horário e já vai fechar a escola, vai tocar o sinal*” –. Essa fala é particularmente interessante porque revela a internalização de um ritmo escolar baseado em horários, mesmo que na realidade da escola em questão não haja toque de sinal. O tempo cronológico, contudo, com atividades sequenciais e “fechamentos” já se faz presente.

Nesta mesma experiência de pensamento 9, Cat Nep acrescenta outra dimensão à pressa: – “*A pressa é quando vai comer, tem que comer rápido porque senão acaba o tempo e todo mundo volta pra sala e tem que jogar a comida fora*” –. Aqui, a pressa não é apenas um conceito abstrato, mas algo vivenciado corporalmente em nosso contexto escolar. A relação entre tempo e alimentação evidencia como a lógica escolar estrutura e restringe a vivência infantil, restringindo até mesmo o ato de comer em uma corrida contra o relógio.

Essas reflexões nos provocam: como criar espaços para que as crianças vivam o tempo de forma mais autêntica, sem a constante imposição do *Chrónos*? Contudo, é bom lembrar que *Chrónos* também desempenha um papel essencial na organização da vida coletiva, permitindo a convivência em um espaço comum. As rotinas escolares, como os momentos de lanche ou de transição entre atividades, são marcadas pelo tempo cronológico, mas isso não significa que a experiência das crianças se reduza a ele.

Mesmo dentro do *Chrónos* há aberturas para que o *Aión* e o *Kairós* se manifestem. O tempo do lanche, por exemplo, pode parecer um tempo cronometrado, mas para cada criança pode se desdobrar de maneira diferente: algumas podem vivê-lo com atenção ao sabor e ao

prazer da comida, outras podem transformá-lo em um momento de interação e conversa, e há aquelas que podem estar envolvidas em pequenas brincadeiras ou desvios, sem pressa.

Assim, não se trata de opor *Chrónos*, *Aión* e *Kairós*, mas de perceber como esses diferentes tempos se entrelaçam no cotidiano escolar, possibilitando vivências que escapam da linearidade e do controle estrito do tempo medido. Perceber as brechas do tempo e no tempo e suas potencialidades, mesmo que ao final *Chrónos* nos alcance a todos, como no mito.

Ao observar a trajetória das experiências de pensamento realizadas com as crianças, nota-se também uma transformação silenciosa, mas significativa, na duração das rodas de filosofia. Nas primeiras sessões, os encontros duravam em média de vinte a vinte e cinco minutos, tempo inicialmente delimitado pela minha própria expectativa de atenção e envolvimento das crianças. No entanto, à medida que o grupo se familiarizou com o espaço filosófico, o tempo das experiências se alongou espontaneamente, chegando a durar quarenta, cinquenta minutos nas últimas sessões.

Essa ampliação do tempo vivido na roda não foi planejada, emergiu do próprio desejo das crianças de continuar pensando, perguntando, escutando e argumentando. É como se as crianças tivessem criado um tempo dentro do tempo cronológico ao qual já não dava conta de interromper. Este movimento pode ser percebido na *Experiência de pensamento 2*, quando encerramos a experiência por conta do horário de almoço, mas Natan Maromba insiste em continuar me explicando sobre suas ideias relacionadas à diferença entre o pensamento em adultos e crianças.

*Eu: – Tá, mas quem disse que sim que os adultos pensam diferente? Consegue me dar um exemplo do que eles pensam diferente?*

*Neimar Jr: – Os adultos não têm alegria.*

*Mario: – Tem sim.*

*Natan Maromba: – Mas é que às vezes eles têm umas coisa ruim.*

*Eu: – Que coisa ruim?*

*Natan Maromba: – Ah, tipo, trabalhar com martelo, enxada e daí cansa.*

*Eu: – Alguém consegue me dar outro exemplo.*

*Natan Maromba: – Eu sei, eles pensam que a criança é mais fraquinha, pequena.*

Surgem algumas denúncias, queixas dos colegas.

Refaço a pergunta

*Natan Maromba: – Oh, os adultos pensam que as crianças não pensam.*

*Eu: – Como você sabe disso?*

*Natan Maromba: – Porque eu já sabia.*

Muitos começam a mexer nos brinquedos, nos livros.

*Eu: – Acho que vamos encerrar, né? – E começamos a nos retirar.*

Natan Maromba insiste em continuar me explicando a diferença: – *As crianças pensam coisas mais legal que os adultos, o pensamento dos adultos é mais triste, só um pouquinho feliz, assim médio e as crianças é muito, muito mais alegre.*

Essa mudança revela uma apropriação coletiva da experiência, em que o tempo do pensamento deixou de ser um tempo imposto para se tornar um tempo compartilhado, desejado e sustentado pelas próprias crianças.

A ampliação espontânea do tempo das rodas revela algo importante: quando respeitamos o ritmo do pensamento infantil, as crianças permanecem inteiras nesse tempo. Isso nos convida a pensar: será que o problema está, de fato, no “tempo de atenção” das crianças ou no tempo que nós oferecemos para que elas possam, com profundidade, habitar o próprio pensamento?

Se o tempo da infância escapa às amarras do *Chrónos* e se manifesta no *Aión* então a escola precisa ser mais do que um espaço de controle de tempos: deve ser um território de encontros, onde a experiência estética e filosófica possibilite a criação de sentidos, e não apenas a transmissão de conteúdo.

#### 4.6 PODEM AS EXPERIÊNCIAS DE PENSAMENTO SER UM EXERCÍCIO DE HUMANIDADE?

As experiências de pensamento as quais vivenciei com as crianças pequenas configuraram-se como exercícios de imaginar, questionar e refletir juntos, nos quais busquei pensar dentro dos percursos e não no resultado final. Foi nesse contexto que começaram a surgir questões fundamentais: Seria a experiência de pensamento uma experiência estética? É na experiência estética que tudo converge? Como a experiência estética desafia o modo de olhar a educação?

Vicenzi (2017) sugere que, na sala de aula, deveríamos buscar as sensações provocadas, o mistério, o questionamento e a beleza, assim como em um bom filme ou peça de teatro. “Na experiência estética compartilhamos mundo, mesmo em silêncio, e mesmo que as impressões sejam todas diferentes” (Vicenzi, 2017, p. 147). A filosofia com crianças me ensinou que há algo fundamental na experiência que não pode ser medido, quantificado ou transformado em resultado concreto. O pensamento infantil se revela na potência dos encontros e na capacidade de provocar espanto. Como nos lembra Manoel de Barros (2018, p. 43), “[...] a importância de uma coisa não se mede com fita métrica, nem com balanças, nem com barômetros, etc.”. Talvez seja essa a medida do que vale a pena preservar na Educação Infantil: o que se mede na experiência estética é o que provoca em nós, é o encantamento e o fazer vibrar a infância.

Na “*Experiencia de pensamento 1*”, quando Ágape foi apresentado, as crianças não apenas o aceitaram como mediador, mas decidiram construir com ele um laço e um diálogo reflexivo. Perguntas sobre seu mundo e o nosso mundo foram seguidas por reflexões sobre a própria ideia de “mundo”. Essa transição da curiosidade inicial para discussões filosóficas refletiram o potencial de um personagem em mobilizar o pensamento. Essas questões não só revelam a curiosidade ou a imaginação infantil, mas também abrem espaço para um diálogo sobre a diferença, o desconhecido, o real como verdade e o imaginado como mentira ou utopia.

Como pensar essa prática em tempos em que as relações humanas parecem cada vez mais mediadas por conflitos e violência? Que lugar ocupam essas rodas em um mundo onde ataques às escolas, guerras entre países e desigualdades ganham destaque nos noticiários? Essas “*Experiências de pensamento*” – compostas por crianças, perguntas, pensamentos e tempos – criam uma forma de resistir ao imediatismo e à imposição de verdades? Ao lidar com os “*discordo*”, ou “*tô com o Neymar*” como evidenciado na *Experiencia de pensamento 9*, entendemos sobre nós mesmos e sobre o outro. Durante a discussão, as crianças enfrentaram a possibilidade de discordar e, ao mesmo tempo, de conviver com as diferentes ideias e opiniões. Em que medida podemos pensar essas rodas filosóficas, então, como um exercício de humanidade? O que aprender, enquanto educadores, ao escutar suas reflexões?

Durante a *Experiencia de pensamento 9*, na qual discutíamos sobre sentimentos, por exemplo, a discussão sobre o amor surgiu de forma espontânea e trouxe múltiplas interpretações e questionamentos. Mário, ao afirmar que – “[...] o rosa é o amor” –, iniciou uma troca de ideias que desafiou as percepções de seus colegas, como quando Barbie contesta sua ideia, propondo o vermelho como a cor do amor, mas foi lembrada por Emilie Vick que o vermelho já representava a raiva.

Quando a conversa se aprofundou as crianças trouxeram exemplos do que o amor significa para elas. Para Cat Nep, amor é – “[...] fazer carinho e massagem no pé das mãos” –. Para Moranguinho, é – “[...] quando uma pessoa faz uma coisa para outra e a outra diz obrigada” –. Natan Maromba, por sua vez, integrou uma perspectiva social, conectando o amor à ideia de casamento e ao gesto de dar um anel como símbolo desse sentimento. Essas falas mostram como as crianças percebem o amor em múltiplas dimensões: no cuidado, na reciprocidade e nos gestos que reforçam vínculos.

Ao pensar suas perspectivas sobre “O que é o amor?” ou “Como é o mundo do Ágape?”, as crianças exercitavam o pensamento na busca por argumentos e ideias para explorar as possibilidades de significado e de sentido. Mário, ao associar o amor à cor rosa,

não só trouxe uma representação visual, mas também ajudou a iniciar um debate sobre o que realmente define esse sentimento. Emilie Vick, ao sugerir que o amor também é dar um abraço, reforçou a dimensão afetiva e relacional do sentimento, enquanto Natan Maromba ao trazer a ideia de que “amor é querer casar”, conectou o sentimento a um marco simbólico que observa no mundo adulto. No caso do amor, as crianças não apenas pensaram sobre a pergunta do que ele é, mas também compartilharam como o experimentaram e o observaram em suas vidas.

Essa multiplicidade de visões dialoga diretamente com as “cem linguagens” de Malaguzzi, que reconhece que as crianças têm inúmeras maneiras de expressar e compreender o mundo. O amor, para elas, não é uma ideia única ou limitada; é uma experiência vívida, compartilhada e interpretada de acordo com suas realidades e imaginações. Quando as crianças discordavam sobre a cor do amor ou sobre o que ele significava, elas não estavam apenas compartilhando opiniões, mas questionando associações culturais e construindo coletivamente novas formas de pensar.

A filosofia com crianças, assim, deixa de ser uma busca por respostas e se torna um espaço para explorar e vivenciar os sentimentos que nos unem como seres humanos. Jorge Larrosa e Walter Kohan reforçam que a filosofia é menos sobre afirmar certezas e mais sobre se abrir ao que nos transforma. Larrosa (2011) sugere que a experiência filosófica acontece quando somos atravessados por algo que nos desafia e nos tira do lugar-comum. Esse cruzamento frequentemente exige romper com as verdades que nos sustentam para permitir o surgimento de novas formas de pensar. O pensar filosófico, assim como o amor que dá nome a Ágape, é um ato de cuidado e abertura. Ele acolhe a pluralidade das vozes infantis, suas perguntas e interpretações, e nos lembra que a filosofia é, antes de tudo, um espaço para imaginar outros mundos e pensar novas formas de ser e de estar nele.

## 5 DO CONTROLE AO ENCONTRO: REFLEXÕES NÃO-FINAIS SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE PENSAMENTO COM CRIANÇAS PEQUENAS

Refletir sobre a escola vai muito além de ilustrar suas carências materiais ou seus resultados mensuráveis. Podemos resgatar aqui o diálogo entre a “pobreza de experiência” apontada por Benjamin (2013) e a “experiência de pós-guerra” vivenciada por Malaguzzi e a comunidade de Reggio Emília. Ambos os contextos nos provocam a pensar a escola como um espaço de potência criativa e emocional, no qual a experiência educativa não se reduz ao ensino de conteúdos, mas à produção de sentido e à reconstrução de vínculos. Para Benjamin (2013), a modernidade nos afastou da experiência autêntica, enquanto Malaguzzi (1999) enxergou, nos escombros do pós-guerra, a oportunidade de reconstruir não apenas escolas, mas também relações, afetos e propósitos comuns.

Benjamin e Malaguzzi nos lembram que a transformação educacional deve começar pelo resgate das emoções, das singularidades e da cultura local, um gesto que valoriza a participação coletiva e cria laços que transcendem a lógica utilitarista. A infância parece compreender isso de forma intuitiva, vendo beleza no que escapa à razão. Como diz Manoel de Barros (2018, p. 48): “A beleza se explica melhor por não haver razão nenhuma nela”.

Nesse contexto as experiências de pensamento com as crianças demonstraram que o *ato de pensar é também um ato de sentir*. Filosofar com crianças é, em muitos aspectos, um exercício de amor. Talvez o maior desafio da educação hoje seja o de criar experiências que não apenas instruam, mas que transformem, que acolham as emoções, as dúvidas e os afetos. Pois, em um mundo cuidado de amor, o pensamento, quando compartilhado, pode ser um ato revolucionário.

Nesse sentido, a filosofia com crianças surge como um caminho para resgatar a experiência, não no sentido de acumular saberes, mas de criar um repertório de mundo ao mesmo tempo em que construímos um repertório de nós mesmos. A prática filosófica abre espaços em que o inesperado pode acontecer, em que o pensamento não precisa se conformar a um plano pré-determinado, mas pode errar, pausar, se perder, se refazer e reiniciar.

É nesse espaço de pensamento compartilhado que me encontro com as crianças pequenas, em que cada sessão de filosofia carrega em si o potencial de transformação – para elas, para mim e para a própria ideia de escola. Entre tantas coisas que me atravessam nessas experiências, uma das mais marcantes foi a frustração ao perceber que os corpos das crianças não seguiram o ritmo que eu, inconscientemente, esperava. Não era o imprevisível que me desestabilizava, mas o confronto com a minha própria vontade de organizar e dar forma ao

que deveria acontecer. Foi nesse choque entre a liberdade dos corpos e o meu desejo de ordem que encontrei um espelho para pensar minha prática.

Durante os encontros filosóficos, percebi que as perguntas e as reflexões das crianças me deslocaram de posições previamente pensadas. Nem sempre sei o que esperar ou como as discussões irão se desenrolar, e é nesse espaço de incerteza que a experiência ganha sentido. Como escreveu Manoel de Barros (2018, p. 37): “Sempre compreendo o que faço depois que já fiz. O que sempre faço nem seja uma aplicação de estudos. É sempre uma descoberta. Não é nada procurado. É achado mesmo”. A filosofia com crianças, nesse sentido, não se trata de uma técnica, mas de um acontecimento que se dá no encontro, no pensamento que escapa ao controle.

Portanto, a prática pedagógica é também uma prática de “cuidado de si” (Foucault, 2006) que exige que o educador reconheça seus próprios limites e esteja aberto a ser transformado pelos encontros. Essa abertura foi importante para transformar o que inicialmente parecia um “erro” em parte do próprio exercício filosófico. A sessão de filosofia na areia é um exemplo marcante disso. O caos aparente, as brincadeiras paralelas, corpos em movimento (cavar, perguntar, denunciar, reclamar), os barulhos que escapavam ao controle, evidenciou que o saber pode emergir de lugares imprevistos. Entende-se, nesse sentido, que a experiência do saber não está necessariamente vinculada a uma lógica utilitarista, ou a propósitos pedagógicos bem definidos. Ela é frequentemente marcada pelo encontro com o imprevisível, pela errância, pelo escape.

E foi justamente nesse espaço que a curiosidade espontânea das crianças trouxe à tona questionamentos e conexões que não poderiam ser antecipados. Contudo, em vez de interpretar esta experiência de pensamento como um “fracasso” ou como uma ruptura do plano, fiz o movimento de me perguntar: *“o que foi revelado nisso que eu não esperava”?*

Essa mudança de perspectiva permitiu que eu percebesse que sempre algo nos escapa, nem sempre as crianças estarão alinhadas aos objetivos predeterminados pelo professor e, talvez, esse seja justamente um dos grandes problemas da pedagogia: querer atribuir seu próprio sentido a tudo que a criança faz na escola. As crianças têm suas próprias formas de criar sentido, que não se resumem a uma rotina de “fazeção” de coisas, que supostamente as subjetivam desta ou daquela forma.

O planejamento, então, se torna mais um ponto de partida do que um roteiro fechado. Na areia, entre brincadeiras dispersas e perguntas inesperadas, percebi que o pensamento emerge não quando tudo segue conforme o esperado, mas justamente quando algo escapa. Se,

no momento, pensei em não registrar essa experiência em meu diário de bordo, hoje entendo que era ali, na aparente desordem, que se revelava o poder do filosofar com crianças.

Importante pensar aqui que esta é apenas uma das muitas nuances que habitam o espaço/escola. Talvez o problema seja pensar a escola somente a partir da norma. Escola é também aquilo que as crianças fazem corrompendo e desafiando as expectativas da escola sobre ela. Talvez isso seja mais escola que a própria escola imagina ser. Talvez o olhar do pedagogo devesse ir em outras direções.

Ao corromper, as crianças estão, na verdade, criando novos significados e modos de habitar a escola. Essas criações desafiam o educador a enxergar o potencial do imprevisível e a transformar o que parece “erro” em matéria-prima para novas reflexões. Como operar com isso? Como acolher esse corrompimento como oportunidade de criar uma ideia outra de escola parece ser um dos muitos pontos em questão.

A prática filosófica com crianças não apenas acolhe o caos e o imprevisível, mas oferece elementos importantes de reflexão e de transformação. Nesse contexto, pensar sobre como operar com o inesperado exige que nós, educadores, aceitemos entrar no jogo do desconhecido, no qual o aprendizado se dá no compartilhamento, na escuta e na abertura ao que emerge.

Inspirado no texto *Olhar*, de Manoel de Barros (2018), percebi que ao longo dessa pesquisa fui aprendendo a “despraticar normas” e abraçar o inesperado. Achei certo despraticar as normas. Acho que essa frequência nos desencontros diários com as minhas contradições me ajudou a “ver oblíquo”. Tenho me dedicado a aprender a escutar o que já está ali, no modo como elas se relacionam com o mundo, no jeito como transformam objetos em perguntas e perguntas em mundos. Ver oblíquo, nesse sentido, é uma abertura para a infância como potência, para o pensamento como experiência e para a escola como espaço de invenção, um espaço que precisa se permitir o desencontro para que novos encontros possam emergir.

Filosofar com crianças pequenas, portanto, vai além de um ato pedagógico. É um convite para habitar o desconhecido coletivamente, num processo de transformação mútua entre adultos e crianças. É nesse espaço compartilhado que mundos são criados, que laços são tecidos e que a educação se ressignifica como uma prática ética e estética, abrindo caminhos para infinitas possibilidades de pensar e viver.

Assim, entre a escuta e a palavra, entre o previsto e o imprevisível, a experiência de pensamento com crianças se projeta como um convite ao devir. Entre uma escola que se desdobra, uma professora que se reinventa, entre sujeitos que se transformam no encontro e se

afetam no diálogo. Talvez seja disso que a escola precisa: um espaço onde se possa errar sem medo, dançar com as perguntas, se perder no pensamento e se reencontrar no inesperado.

Entre o silêncio e o barulho, entre a pergunta e a escuta, esta dissertação se fez como um sopro de palavras que carregam tanto o amor quanto o desamor pelo que se pode dizer. Ela é o rastro de um pensamento que se arrisca, que tateia entre a leveza filosófica, a intensidade do meu eu e a autenticidade das crianças. No entrelaçar de ideias, encontros e escritas, este texto se torna mais do que pesquisa: é uma declaração de amor – ao mundo, às crianças, à filosofia, à educação e a tudo que, ao longo deste caminho, me atravessou e transformou.

Que este texto não seja apenas um sopro que passa, mas um gesto que marca, que inquieta, que convida. Que algo dele fique como rastro, como faísca, como pergunta que insiste. E que, ao fechá-lo, eu não encerre pensamentos, mas provoque novos caminhos, novos encontros, novos olhares e novas possibilidades de filosofar e pensar educação.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina J.; MORUZZI, Andrea Braga. Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil? **Debates em Educação**, [S. l.], v. 8, n. 16, p. 46, 2016. DOI: 10.28998/2175-6600.2016v8n16p46. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2385>
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- BÁRCENA, Fernando; LÓPEZ, Maximiliano Valério; LARROSA, Jorge (org.). **Em defesa do estudo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.
- BARROS, Manuel de. **Memórias inventadas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 110-113.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaaios sobre literatura e história da cultura. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebim. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 114-119.
- BENJAMIN, Walter. **1892-1940. Rua de mão única**: infância berlinense. Tradução João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, Diário Oficial da União. Seção 1. Ano 134. N. 248. P. 1. 23 dez. 1996. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=23/12/1996&totalArquivos=289>
- BRETON, Hervé. Investigação narrativa: entre detalhes e duração. **REPI- Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 1, n. 1 (especial), p. 12-22, 2020. E-ISSN: 26753294 DOI: <http://dx.doi.org/1018227/2675-3294repi.v1i1.6255>
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Mariza Vorraber Costa (organizadora). 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEMO, Pedro. **Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância**. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

FERRARO, Giuseppe. **Crianças em Filosofia**. 1. ed. Rio de Janeiro: Nefi, 2022.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 16. ed., Rio de Janeiro: Editora Vozes. 1997.

FOUCAULT, Michel. **1926-1984. O governo de si e dos outros: curso Collège de France (1982-1983)**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2022.

FOUCAULT, Michel. Estratégia, poder-saber. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos IV**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b.

GALLO, Silvio. Educação infantil: do dispositivo pedagógico ao “ir junto” com as crianças *In*: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela. **Infância e pós-estruturalismo**. São Carlos, SP: Pedro e João, 2019. p. 113-130.

GOMES, Vanise de Cassia de Araújo Dutra. **Dialogar, conversar e experienciar o filosofar na escola pública: encontros e desencontros**. 1. ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2017.

HAN, Byung Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

KOHAN, Walter Omar; WAKSMAN, Vera (orgs.). **Filosofia para crianças na prática escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

KOHAN, Walter Omar. **Infância: entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter Omar; OLARIETA, Beatriz Fabiana; WOZNIAK, Jason. Repensando, com outras vozes, os sentidos de filosofar. *In*: KOHAN, Walter Omar; OLARIETA, Beatriz Fabiana (orgs.). **A escola pública aposta no pensamento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

KOHAN, Walter Omar. Visões de Filosofia: Infância. **ALEA**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2. p. 216-226, jul./dez. 2015. <https://doi.org/10.1590/1517-106X/172-216>. Acesso em: 16 maio 2023.

KENNEDY, David. **A comunidade da infância**. 1. ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2020.

KUHLMANN JR, Moysés. Pedagogia e rotinas no “jardim da infância” *In*: KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

LARROSA, Jorge. Experiencia e Alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n 2, p. 4-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/rea.v19i2.2444>. Acesso em: 21 jun. 2023.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 6. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. (Coleção Educação: Experiência e sentido).

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S141324782002000100003>. Acesso em: 09 jul. 2023.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Marian Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIPMAN, M. **A filosofia vai à escola**. São Paulo: Summus, 1990.

LÓPEZ, Maximiliano Valério. **Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LÓPEZ, Maximiliano Valério. O conceito de experiência em Michel Foucault. **Revista Reflexão e Ação**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 42-55, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/rea.v19i2.2367>. Acesso em: 13 out. 2023.

LÓPEZ, Maximiliano Valério. O estudo como uso não apropriativo do bem comum *In*: CARVALHO, José Sérgio Fonseca de (org.). **Jacques Rancière e a escola**: educação, política e emancipação. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. Entrevista concedida a Lella Gandini. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Tradução de Deyse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 59-104.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia e a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014a.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, Maarten. **Em defesa da educação:** uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2014b.

MENDES, Sarah de Lima; MENEZES, Antônio Basílio Novaes Thomaz de. The Kindergarten Aurea Barros: a brief history. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 7, n. 8, p. e1378381, 2018. DOI: 10.17648/rsd-v7i8.381. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/381>. Acesso em: 9 abr. 2024.

OLARIETA, Beatriz Fabiana. **Gestos de escrita:** pesquisar a partir de uma experiência de filosofia na escola. 1 ed.; 1. reimp. Rio de Janeiro: NEFI, 2017.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emília:** escutar, investigar e aprender. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos outros: diferença, auteridade, diversidade e o outro “outros”. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003.

VENTURINI, Gabriela; SCHULER, Betina. Pensamento, experiencia e o tempo do ócio na educação infantil. **Revista Childhood & Philosophhy**, Rio de Janeiro, v. 16, dez. 2020, p. 0127. DOI: 10.12957/childphilo.2020.53797.

VENTURINI, Gabriela. **Crianças e filosofia na Educação Infantil:** brincócio, equipagem e vida digna. 2024. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2024.

VICENZI, Vinicius Bertoncini. **Fala, gesto, silêncio:** uma questão pedagógica. A discussão entre sofistas e filósofos pelo sentido e poder de ensinar. Rio de Janeiro: NEFI, 2017.

## APÊNDICE I – TRANSCRIÇÕES DAS EXPERIÊNCIAS DE PENSAMENTO DO 1º AO 10º ENCONTRO

### *Experiência de pensamento 1: A introdução do Ágape*

Data: deu-se na primeira seção oficial desta pesquisa ocorrida no dia 28/08/2024

Local: Biblioteca da escola.

Participantes: 15 crianças (Mulher Maravilha, Guilherme, Neimar Jr., Luiza Rafaela, Emilie Vick, Ketlen, Bruna, Voide, Homem Aranha Amarelo, Homem Aranha Vermelho, Duda, Mario, Natan Maromba, Bisague e Mulher Aranha) e as professoras Anelise e Poly.

Neimar Jr diz: – “Deixa o guri, deixa o guri”. – Se referindo ao Ágape.

Eles riem e comentam: “É a prof Poly que está falando”.

Homem Aranha vermelho: – “Ele tem um poder que faz a voz da prof Poly”.

Alguém pergunta: – “Como é o nome dele mesmo”?

Guilherme: – “Cabeça de lâmpada”.

Homem Aranha vermelho: – “Você consegue falar de jeito de grande”.

Percebi um movimento muito rápido de interação com o Ágape como ser outro que não eu prof Poly.

Algumas perguntas mais pontuais surgem direcionadas ao Ágape como: – “Quantos anos você tem?”, “Como você sabe nosso nome?”, “Quem é sua mãe?”, “Você veio lá do outro planeta Terra?”, “Você pode ir lá na minha casa, eu moro no condomínio?”

Pensei na hora que a referência condomínio para Guilherme já deixava claro para ele, o lugar onde ele morava e Ágape questiona: – Condomínio?

Mario: – “É uma cidade”

Guilherme: – “Não, não é uma cidade, é uma coisa lá que é fechado por volta e tem um monte de casa”

Mario: – “Como se fosse um mundo aberto, tem um monte de lugar assim”

Ágape tenta explicar que estava ali para conversar sobre o pensamento, estava curioso para saber como ele foi parar no pensamento da prof e como saiu de lá. Para isso ele trouxe algumas imagens. Assim que disposta as imagens.

Bruna: – “É o pensamento”

Todos sobem em cima das imagens e surge outra tentativa de organização por parte das crianças.

Luiza Rafaela, bate palmas e diz: – “gente, gente, vamos se arrumando aí” –. Tentando conter os amigos nos seus lugares.

Ágape: – “De onde vem o pensamento?”

Luiza Rafaela: – “Da cabeça”

Natan Maromba: – “Eu tenho vários pensamentos”

Ágape: – “E como eles vão pra nossa cabeça?”

Mulher Aranha: – “Tem um burquinho”

Natan Maromba: – “Não, tá ali assim pra saber o que quer”. “Sabe como que tira o pensamento? Nós tem. uma ideia e tira assim na lâmpada”

Aqui notei que Natan Maromba relacionou a lâmpada de Ágape como representando ideias.

Homem Aranha vermelho analisa uma das imagens e diz: – “Ele não quer mais pensar essas coisas”

Eu: – “a gente pode mudar nossos pensamentos?”

Unânime: sim

Ágape: – “Como a gente muda os pensamentos?”

Mario: – “A gente pensa, pensa né pra pensar e daí troca”

Homem aranha vermelho: – “Quando quer tirar é porque daí tá preso entendeu?”

Eu: – “Por quê? Que pensamento preso a gente quer tirar?”

Mario: – “É o que a gente não quer mais pensar”

Natan Maromba: – “É só jogar o pensamento fora”

Eu: – “Como faz isso?”

Mario: – “O único jeito é cortando a cabeça, mas daí a gente morre”

### *Experiência de pensamento 2: Tom*

Data: 03/09/2024

Local: Biblioteca da escola.

Participantes: 16 crianças (Mulher Maravilha, Guilherme, Neimar Jr., Luiza Rafaela, Emilie Vick, Bruna, Voide, Homem Aranha Amarelo, Homem Aranha Vermelho, Duda, Mario, Natan Maromba, Bizague, Mulher Aranha, Cat Nep, Mônica) e as professoras Anelise e Poly.

– Por que o Tom gosta da solidão dos pensamentos?

– Por que o Tom não brinca?

– Por que o Tom não diz o que ele sente?

Estas perguntas constam no livro e ao ler estas perguntas as crianças começam a se manifestar com suas hipóteses sobre o que está acontecendo com Tom.

Cat Nep: – “Ele está falando de boca fechada”.

Neimar Jr: – “Não, ele está pensando nas coisas que o irmão fala”. É por causa que ele é mudo.

Eu: – “Mas quem é mudo não pensa?”

Neimar Jr: – “Pensa, quem é mudo não pode falar. O irmão dele não pode perceber que ele está mudo”.

Mario: – “Por quê?”

Neimar Jr: – “Porque ele fica triste com todas as doenças”

Alguém pergunta – “Doença, o que é doença?”

Luiza Rafaela: – “Doença é uma coisa assim da sua cabeça”

Mario: – “Eu sei o que é doença é tipo... a depois eu explico.” Continuamos a leitura.

Neimar Jr: – “Deixa eu ver esta família. Por que esta velhinha está aí?”

Homem aranha: – “Mas você está falando mal dos outros, daí os outros vão falar mal de você”.

Neimar Jr: – “Mas eu nem falei mal”.

Homem aranha: – “Falou sim, falou velhinha, não pode chamar velhinha”.

Neimar Jr: – “É só uma história”.

Continuamos a leitura

Pergunta no livro: – “Onde o Tom guarda todos os seus sonhos?”

Natan Maromba: – “Aqui ó” mostrando a cabeça.

Neimar Jr: – “No pensamento, na cabeça,”

Eu: – “Qual a diferença de um sonho e uma ideia?”

Mario: – “Não é igual”

Eu: – “Por que não é igual, me dá um exemplo”.

Mario: – “Tipo assim, o sonho a gente não pensa, já a ideia é diferente entendeu?”

Eu: – “Não entendi, alguém consegue ajudar o Mario a explicar essa diferença?”

Mario: – “tipo assim, um exemplo se a gente quer desenhar e não sabe o que desenhar aí a gente pensa e desenha.”

Eu: – “Essa é a ideia?”

Mario afirma que sim

Eu: – “Mas e o sonho então, com o é?”

Neimar Jr: – “O sonho é um alarme pra acordar pra ir pra escola”

Guilherme: – “O sonho, quase todo dia faz chorar dormindo”

Eu: – “Todo mundo que tem sonho, chora dormindo?”

Guilherme: – “Não, só eu, por que eu sonho coisas tristes”

Duda: – “Um dia eu Dormi chorando”

Eu: – “Mas a gente só tem sonhos dormindo então?”

Há nesse momento um alvoroço todos querendo contar sobre algum sonho que tiveram.

Notei uma criança que quase não se pronuncia Mulher Maravilha, falou baixo e não consegui escutar, pedi – “Calma eu não consegui ouvir a mulher maravilha”.

Mulher Maravilha: – “Quando eu não consigo dormir e ter sonho é só colocar uma música do soninho”. – Ela se referia ao momento de sono da rotina escolar.

Eu: – “Tá, mas então a gente nunca consegue ter sonho acordado?”

A maioria em coro diz sim, mas outra criança que raramente se pronuncia solta um “Tem sim.

Esta criança quando se pronuncia fala baixinho e as vezes seus comentários passam despercebidos.

Eu: – “Bruna disse que tem sim” –, vamos ouvir o que ele pensa. – “Que sonhos Bruna que a gente tem acordada” –.

Bruna: – “Quando a gente quer uma coisa”.

Eu: – “A tipo um desejo”? Ela afirma com a cabeça

Neimar Jr: – “Por que o Guilherme só sonha coisas tristes e eu coisas que dá medo?”

Eu: – “A gente também pensa então quando está dormindo?”

Em coro respondem sim

Eu: – “Como vocês sabem disso?”

Neimar Jr: – “Ó tem um botãozinho na nossa cabeça que é o cérebro que aperta e faz sonhar”

Eu: – “Todo mundo concorda com o Neimar que tem um botãozinho na nossa cabeça e é assim que acontece os nossos pensamentos e os sonhos?”

Mario: – “Não, não tem botão algum”

Neimar Jr: – “Tem, tem uma mesa de comando”

Luiza: – “A que nem o lá do, dos sentimentos”

Eu: – “A vocês estão falando do filme divertidamente?” – “É” –, vários confirmam.

Homem aranha amarelo ergue o dedo pela primeira vez nesta seção.

Homem aranha amarelo: – “No divertidamente, os sentimentos apertam os botão pra nos controlar”.

Neste momento há outro alvoroço, todos falando juntos, ninguém escutava ninguém, queriam fazer comentários sobre o filme, muitos assistiram no cinema. Para retornarmos ao assunto sugeri que continuássemos a leitura da história.

Li: – “Meu irmão adora escutar o silencio e faz um esforço danado pra articular as palavras”

Eu: – “É difícil as vezes a gente falar aquilo que a gente está pensando?”

Mario: – “É meio difícil. Por que as vezes não dá certo.”

Eu: – “O que por exemplo?”

Mario: – “Às vezes a gente tem que pensar tudo de novo.”

Voltaram a falar do filme divertidamente, uns dizendo que eles só controlavam os pensamentos das Riley, outros dizendo que eles controlavam os pensamentos de todo mundo.

Voltamos ao livro.

Neimar Jr observa a imagem e diz: – “A cabeça dele tá presa em algum lugar daí, não consegue pensar”.

Natan Maromba: – “É quando tem pensamento ruim, daí prende pra ter pensamento bom”

Neimar Jr: – “Quando acaba os nossos pensamentos a gente, não consegue mais pensar”.

Eu: – “Todos concordam que os nossos pensamentos acabam”

Mario: – “Pra mim os pensamentos são infinitos”.

Neimar Jr: – “Eles acabam sim, quando acaba a gente não tem mais pensamento”

Neimar Jr: – “Quando acaba os pensamentos bons, só fica os ruins e se a gente soltar da gaiola a gente vira do mal”.

Eu: – “A gente consegue então não pensar nada?”

Guilherme: – “Sim, tipo aquele dia que eu não conseguia construir um outro tipo de casinha”

Eu: – “Mas essa não é a ideia que tinha acabado?”

Guilherme: – “É”

Eu: – “Mas e o pensamento como acaba, o que acabou no seu exemplo não foi a ideia do que construir?”

Guilherme: – “Mas o pensamento acaba junto”

Eu: – “E o que faz pra ele voltar então?”

Guilherme: – “Pensa”

Eu havia disposto as imagens do primeiro encontro logo ao fim da leitura da história, para ver se alguém iria pegar e/ou falar algo sobre e neste momento Natan Maromba pega uma das imagens e diz:

Natan Maromba: – “Ó tem o fio redondinho na cabeça do outro e tem o fio ficado bagunçado na cabeça do outro”

Eu: – “Sim e esse fio está indo na cabeça dos dois. Será a gente pensa o pensamento dos outros?”

Natan Maromba: – “Sim”

Neimar Jr.: – “É o pensamento bagunçado quer fazer as atividades bem riscada”

Cat Nep: – “É quer bater nos outros”

Neimar Jr: – “E o pensamento redondinho que fazer caprichado e devagar”

Eu: – “Mas e os adultos pensam diferente das crianças ou pensam igual?”

Coros de sim e não

Neimar Jr: – “Os adultos só pensam em trabalhar”

Natan Maromba: – “Ó, deixa eu te falar, esse aqui é que ele tá irritado.” Mostrando outra imagem de um adulto.

Eu: – “Tá, mas quem disse que sim que os adultos pensam diferente? Consegue me dar um exemplo do que eles pensam diferente?”

Neimar Jr: – “Os adultos não têm alegria”

Mario: – “Tem sim”

Natan Maromba: – “Mas é que as vezes eles têm umas coisa ruim”

Eu: – “Que coisa ruim?”

Natan Maromba: – “A tipo trabalhar com martelo, enxada e daí cansa”

Eu: – “Alguém consegue me dar outro exemplo?”

Natan Maromba: – “Eu sei, eles pensam que a criança é mais fraquinha, pequena” Surge algumas denúncias, queixas dos colegas.

Refaço a pergunta

Natan Maromba: – “Os adultos pensam que as crianças não pensam”

Eu: – “Como você sabe disso?”

Natan Maromba: – “Porque eu já sabia”

Muitos começam a mexer nos brinquedos, nos livros.

Eu: – “acho que vamos encerrar né?” E começamos a nos retirar.

Natan Maromba insiste em continuar me explicando a diferença.

Natan Maromba: – “As crianças pensam coisas mais legal que os adultos, o pensamento dos adultos é mais triste, só um pouquinho feliz, assim médio e as crianças é muito, muito mais alegre”

### ***Experiência de pensamento 3: Pensamento***

Data: 09/09/2024

Local: Biblioteca da escola.

Participantes: 12 crianças (Mulher Maravilha, Neimar Jr., Ketlen, Bruna, Voide, Homem Aranha Amarelo, Homem Aranha Vermelho, Duda, Mario, Cat Nep, Mônica, Barbie) e professora Poly. A professora Anelise ficou em sala com metade do grupo

Ágape: – “Bom dia amigos, bom dá última vez que nos encontramos vocês falaram que o pensamento vinha da cabeça, mas ninguém me explicou o que é o pensamento e como isso acontece”.

Cat Nep: – “É o cérebro”

Mulher Maravilha: – “É quando a gente quer falar uma coisa pro amigo, a gente pensa e fala”

Eu: – “Todos concordam que o pensamento é o cérebro e que é quando a gente quer falar algo?”

Duda diz não, mas quando questionada do porquê não concorda, o que é o pensamento para ela, sacode a cabeça com negação para não falar. Já notei em outros momentos ela ter esta mesma reação concordar ou discordar, mas não querer explicar por quê.

Voide: – “O pensamento, pra mim é desenhar”.

Ágape: – “E a gente consegue ouvir ou ver nossos pensamentos?”

Bruna: – “O pensamento a gente pensa o que a gente quer, daí tipo se quer uma comida você faz”.

Ágape: – “A daí se você faz o que você pensou, você consegue ver?”

Bruna: – “É”.

Ágape: – “E só as pessoas pensam, ou os animais e as plantas por exemplo também pensam?”

Em coro respondem não.

Mulher maravilha discorda: – “Os animais pensam, porque eles querem ir no rio, ou eles querem beber água, umas coisas assim”.

Bruna: – “É eles pensam em comer”.

Bruna como os demais tinha dito que eles não pensavam, mas o argumento de mulher maravilha a fez reconsiderar suas verdades referente a animais ao argumentar “é eles pensam em comer”.

Ágape: – “Eles pensam diferente de nós então?”

Em coro respondem que sim

Ágape: – “Mas eles pensam então?”

Agora o coro diz sim. O grupo todo parece reconsiderar a possibilidade de os animais pensarem diante do discurso de Mulher Maravilha.

Ágape: – “E as plantas?”

Mulher Maravilha: – “Não porque elas só ficam assim, parada. Mas pode ser que elas também pensam que querem água”.

Bruna: – “Mas nem todo mundo pensa”.

Ágape: – “Exemplo?”

Bruna: – “As flores, os matos, as árvores”.

Mulher Maravilha: – “É as plantas não pensam, porque elas não conseguem, elas tão prezas, só ficam paradas”

Ágape: – “E as crianças e os adultos pensam igual?”

Em coro sim.

Ágape: – “Como vocês sabem que as crianças pensam igual os adultos? Conseguem me dar um exemplo?”

Mulher maravilha: – “Quando a gente pensa a gente quer falar igual o adulto”

Eu: – “E os bebês que não falam? Eles pensam diferente?”

Bruna: – “Eles pensam, eles dormem e sonham daí”

Eu: – “E quando ele está acordado daí não pensa?”

Bruna: – “Não sei”

Mulher Maravilha: – “O meu irmão é bebê e ele pensa, ele quer pegar as coisas e ele chora que quer mamar”

Cat Nep: – “A mamãe precisa ensinar eles a falar, daí vai crescendo e fala”

Bruna: – “É as vezes a gente não entende o que eles falam”

Ágape: – “A gente não sabe o que eles pensam porque não falam?”

Bruna: – “É”

Mônica: – “Eu tenho uma prima bebê, que ela já fala alô quando pega um celular na mão”

Ágape: – “Eu vi que vocês leram a historinha do Tom e na história dizia que o Tom gostava da solidão dos pensamentos eu fiquei pensando que ele gosta de ficar sozinho quando quer pensar. Vocês acham que a gente pensa melhor sozinho ou junto com outras pessoas?”

Mulher maravilha: – “Eu acho que quando a gente está junto com outras pessoas”

Cat Nep: – “É, junto com as pessoas fica feliz, as pessoas pensam”

Eu: – “Todos concordam que a gente pode pensar junto?”

Duda novamente discorda com a cabeça, mas não fala nada.

Bruna: – “Sim, mas cada um pensa sua coisa”

Ágape: – “Tem algum pensamento que a gente não pode pensar?”

Em coro sim

Eu: – “O que por exemplo?”

Homem aranha amarelo: – “Palavrões”

Bruna: – “É quando a gente pensa um pensamento de falar bobeira pra outras pessoas”

Acabou o tempo deste primeiro grupo

Iniciamos com o segundo grupo da mesma forma, mas Natan Maromba levanta o dedo que quer muito contar uma coisa para o Ágape.

Natan Maromba: – “Sabia que eu viajei pra outro mundo?”

Mario: – “Não, Ágape ele tá querendo dizer que ele foi pra outro país”

Natan Maromba: – “É eu fui pro Portugal”

Homem aranha vermelho: – “Ó, mas como que ele foi pro país do Portugal se é do Cristiano

Ronaldo e fica mais longe do país do Neymar?”

Natan Maromba: – “Ágape, mas nenhum dos jogador existe”

Mario: – “Existe”

Homem aranha Vermelho: – “É mas eles existem lá longe”

Neimar Jr: – “Não eles já morreram”

Homem aranha vermelho: – “Não morreram não”

Natan Maromba: – “Só existe em desenho”

Ágape: – “O Neymar e o Cristiano Ronaldo são desenhos?”

Homem aranha vermelho: – “Sim, mas o Cristiano Ronaldo já tem muito anos”

Ágape: – “Então todas as pessoas que a gente vê na televisão são desenhos? Elas não existem de verdade?”

Neimar Jr: – “É eles nasceram primeiro que nós, quando a gente nasceu eles já eram muito velhinhos”

Ágape: – “Mas quando a gente assiste o futebol eles estão jogando. Não?”

Homem aranha vermelho: – “Mas é só na televisão, porque ele era antigo aquela coisa”

Ágape: – “Então é tudo gravação antiga? A gente só assiste coisas que não existem mais?”

Homem aranha vermelho: – “É verdade, o Neymar Jr está falando sério”

Ketlen levanta o dedo e diz: – “Só no mundo de youtubers que vive todos os youtubers que a gente vê na tv e eles moram lá longe”

Ágape: – “Os youtubers existem então?”

Em coro não

Neimar Jr: – “Os youtubers eles já faz muito tempo que aqueles filme, aqueles filme a gente nunca viu daí a gente tem que ver. Daí a gente só vê eles, mas eles já morreram”

Me chama a atenção que Ketlen faz umas expressões de discordância, mas não defende sua ideia de existência dos youtubers em outro mundo.

Ágape: – “Todo mundo que aparece na tv então já morreu?”

Neimar Jr: – “É”

Mario: – “Nem todos, eles pegam os personagens e fazem uma gravação pra fazer os desenhos, uma vez eu tava passeando com a minha mãe e ela me disse que ali atrás daquele muro, ali onde nós tava passando tava tendo o jogo de futebol”

O assunto “mundo” retorna a discussão

Mario: – “Você sabia que a terra é infinita. Ela é meio que infinita e não infinita”

Ágape: – “Como assim, me explica”

Ketlen: – “É, eu não entendi nada”

Mario: – “Ela é meio que infinita e não infinita, porque tipo assim, você pode acabar dando voltas assim no planeta, é como se fosse infinita e não infinita”

Ágape: – “Infinita porque se pode ficar o tempo todo dando voltas. Tipo uma jornada Infinita?”

Ketlen: – “Eu entendi, é tipo quando a gente vai num lugar e vai e vai e volta no mesmo lugar que estava”

Natan Maromba: – “Ágape sabia que o mundo era mais legal”

Ágape: – “Era? Não é mais legal?”

Natan Maromba: – “É porque, os escolhidos por Jesus, fez assim nós, ó, o Jesus colocou o teu nome de Ágape, e o meu de Natan Maromba,” ele vai falando o nome dos colegas que segundo ele Jesus escolheu.

Ágape: – “Jesus que escolheu o nome de todo mundo então?”

Mario: – “Eu discordo”

Ketlen: – “É, foi os pais”

Mario: – “Deixa eu falar, a minha mãe perguntou que nome tu quer pro teu irmão quando ela tava grávida dai meu irmão que escolheu meu nome”

Ketlen: – “É a tia Bruna que escolheu meu nome, mas o meu vô fica mentindo que foi ele”

Neimar Jr: – “Ágape sabia que o mundo, cada vez que passa, cada dia ele fica mais longo? Cada vez demora mais pra ficar de noite”

Mario: – “Eu discordo. Pra mim isso aí é uma bobeira, porque tipo assim”

Nesse momento Mario se cala buscando argumentos para explicar. Aguardamos um tempinho e ele diz “deixa pra lá”

Neimar Jr: – “Ágape eu te falei que as vezes a gente não cria ideias? Se lembra aquele dia? Então eu falei que a gente não cria tantas ideias, mas só que as ideias falam agora”

Tento aqui tentar entender o que Neimar quis dizer com “mas só que as ideias falam agora”, mas surgem mais perguntas pessoais ao Ágape, tais como se ele vai morar na escola, entre outras e acabo esquecendo de voltar a ideia do Neimar Jr.

Natan Maromba: – “É por isso que é mais difícil pros grandes do que pras crianças. Ó você antes era pequeninha daí não sabia nada, daí cresce e fica sabendo”

Aqui Natan Maromba se refere a mim prof como se eu fosse a única adulta presente o que entendo que ele considera o Ágape um ser menor que adulto, talvez por sua posição de querer descobrir e conhecer o mundo.

Ágape: – “E as crianças de agora não sabem então porque não são adultas?”

Natan Maromba: – “Agora já sabem”

Ágape: – “Então não precisa mais crescer pra saber as coisas?”

Natan Maromba: – “Precisa sim, por que daí como vai ter família?”

Ágape: – “Então a gente cresce só pra ter família? Não precisa crescer para saber as coisas?”

Natan Maromba: – “É, mas só que a gente tem saber de tudo, mas chega cansado do trabalho, daí não fica sabendo mais nada”

Conversas paralelas sobre dentes caindo

Natan Maromba: – “Deixa eu falar uma coisa com o Ágape. Sabia que os adultos não pensam que as crianças pensam”

Ágape: – “Como assim me explica?”

Natan Maromba: – “As crianças pensam uma coisa em casa mais melhor que os adulto, os adulto pensa em uma coisa ruim”

Mario: – “Eu discordo”

Natan Maromba: – “Não, não discorda”

Ketlen: – “É tipo o meu pai só pensa em assistir futebol o dia inteiro e nem brincar comigo”

Mario: – “Mas a minha mãe brinca comigo” Começam a falar de bicicleta.

Ágape: – “E os animais e plantas pensam?”

Mario: – “Eu concordo que os animais pensam, mas deixa eu pensar um pouco”.

Mario novamente se cala como se estivesse tentando buscar em seus pensamentos argumentos para explicar o porquê ele acredita que os animais pensam.

Natan maromba discute com as crianças ao seu entorno novamente sobre Jesus. Tento ouvir o que discutem, mas não consigo outras crianças falam juntas outros assuntos, acaba o nosso tempo e precisamos encerrar por conta do horário de almoço.

#### ***Experiência de pensamento 4: Emoções***

Data: 11/09/2024

Local: Biblioteca da escola.

Participantes: 13 crianças (Mulher Maravilha, Neimar Jr., Emilie Vick, Ketlen, Bruna, Voide, Homem Aranha Amarelo, Homem Aranha Vermelho, Duda, Mario, Barbie, Moranguinho, Mônica) e as professoras Poly e Anelise.

Ágape: – “Amigos eu vi lá do meu mundo o dia em que vocês discutiram sobre as mães e os bebês e achei muito legal a brincadeira com a bolinha do pensamento e por isso trouxe pedaços de lã com cores para juntarmos na nossa bolinha e deixarmos ela ainda maior”.

Mônica: – “É eu lembro pro a mãe do Mario tinha razão, eu perguntei pra minha mãe, ela disse que Deus coloca uma sementinha na barriga que vira bebê.”

Ágape: – “Ok, agora cada um de vocês vai escolher uma cor, dentre as cores roxo, amarelo, vermelho, azul e verde”.

Houve alvoroço na escolha das cores, todos falando juntos eu quero verde, eu quero azul

Homem aranha Vermelho: – “Eu quero vermelho do flamengo”

Emilie Vick: – “Eu também quero vermelho”

Ágape: – “Calma tem pra todos, tem cores repetidas”

Ágape: – “Lembram que estávamos conversando sobre as emoções?”

Em coro sim

Ágape: – “Então agora cada um tem que lembrar e falar sobre uma emoção e o que pensou, mas as emoções dependem das cores.”

Ketlen: – “É tipo o verde é da nojinho, o azul da tristeza”

Ágape: – “Isso como no filme divertidamente. Então quem escolheu roxo vai lembrar de um momento em sua vida que sentiu medo, quem pegou o amarelo lembra de um momento de alegria, quem pegou o vermelho lembra de um momento que sentiu raiva, quem pegou azul lembra de um momento que sentiu tristeza, e o verde pensa em um momento da sua vida que sentiu nojo. Começa você então Ketlen.”

Ketlen: – “O meu é tristeza”

Ketlen pensou um tempinho e os amigos estavam respeitando em silencio neste momento.

Ketlen: – “Foi aquele dia que eu chorei porque eu to com saudade do [nome], ele era namorado da minha mãe, mas agora ele não é mais. A mãe terminou com ele porque ele brigava comigo”

Homem Aranha vermelho: – “Mas porquê ficar com saudade se ele te fez mal?”

Ketlen: – “Porque eu gostava dele, ele era legal”

Eu: – “Ele brigava mesmo com você?”

Ketlen: – “Só um pouquinho”

Ketlen: – “Um dia estava vindo um carro e ele me socorreu e brigou comigo. Ele não queria que eu fosse atropelada”

Várias crianças se manifestaram juntas dizendo quem brigava com eles (elas).

Ágape: – “Ok. Agora é a vez da Barbie”

Barbie: – “Um dia eu estava dormindo e ouvi um barulho na cozinha, mas era o gato”

Ágape: – “E sobre o que este medo te fez pensar?”

Barbie: – “Eu achei que era um fantasma”

Todos riram

Ágape: – “É sua vez Homem Aranha Vermelho”

Homem aranha vermelho: – “Foi quando eu fui lá no meu pai e a minha mãe estava lá”

Ágape: – “O que isso te fez pensar?”

Homem aranha vermelho: – “Eu dei um abraço nela”

Homem Aranha Vermelho tinha dito que queria vermelho, mas na hora da escolha pegou a cor amarelo que era da alegria.

Ágape: – “O próximo”

Homem aranha amarelo sacudiu a cabeça e disse: – “não lembro”

Ágape: – “Tudo bem, vai pensando aí, se lembrar de algo você fala”

Duda: – “Um dia meu pai me deu um tapa”

Ágape: – “E isso te deixou com medo?”

Duda só acenou que sim com a cabeça

Ágape: – “E o que você pensou naquele momento?”

Duda só acenou com a cabeça negativamente e não quis falar mais nada. Duda é uma criança que tem se recusado a manifestar seus pensamentos de forma oral, nas rodas quando solicitada apenas acena com a cabeça, nunca se manifesta com palavras nem quando a atenção não está voltada para ela, pouco diferente de Bruna que se manifesta oralmente com voz alta quando a atenção de todos não está sobre ela e escolhe não falar ou fala bem baixinho quando a atenção está sobre ela. No entanto neste dia Duda disse que um dia seu pai lhe deu um tapa. Foi a primeira vez que vi Duda oralizar um pensamento perante o grupo e não qualquer pensamento foi uma denúncia de agressão.

Ágape: – “Muito bem Duda, alguém nos bater nos dá muito medo mesmo”

Moranguinho: – “Quando o pai do meu irmão bateu na minha mãe eu também tive medo”

Moranguinho era a próxima

Ágape: – “Então já pode ser a sua vez, o seu é vermelho é o da raiva”

Moranguinho: – “Quando ele bateu na minha mãe eu tive medo e raiva”

Ágape: – “E o que você fez? O que isso te fez pensar?”

Moranguinho: – “Eu queria pegar a vassoura e bater nele e pegar o celular da minha mãe e ligar pra polícia, mas daí ele saiu bem louco.” Aqui surge outra denúncia de agressão.

Como conheço a família de Moranguinho sei que este padrasto e a mãe não se relacionam mais e como ele não é o pai dela não mantém contato.

Já Duda tem contato com o pai, assim será necessário tomar providencias.

Homem aranha vermelho: – “Ele é do mal né, se fosse eu tinha dado uma voadora nele”

Nem eu nem Ágape, nos manifestamos neste momento. Fiquei sem saber o que falar.

Ágape: – “Agora é a vez da Mônica ela também é a raiva”

Monica: – “Quando eu cheguei em casa e não tinha café”

Ágape: – “Por que isso te deixou com raiva? E o que isso te fez pensar?”

Mônica: – “Eu queria pegar a garrafa e bater na cabeça do meu gato”

Eu: – “Tadinho do gato, que culpa ele tem de não ter café?”

Monica: – “A eu só estava com raiva”

Todos riem

Ágape: – “É a vez de Bruna”

Alvorço alguns querendo falar de momentos de raiva

Eu: – “Amigos é a vez de Bruna ela fala baixinho, vamos ouvi-la”

Ágape: – “Pode falar Bruna vamos te ouvir, você pegou o verde né o verde é o nojo”

Bruna: – “Eu e meu pai estava almoçando e o resto de comida que ficou na pia eu fiquei com nojo”

Ágape: – “E você pensou alguma coisa além de ficar com nojo?”

Monica: – “Eu só fiquei com nojo, falei eca tinha até mosca”

Ágape: – “É eu também teria nojo”

Ágape: – “Agora Mulher maravilha”

Mulher maravilha: – “Quando eu fui na praia eu fiquei, feliz”

Vários comentários, “Eu também fico feliz quando vou na praia”, “a minha vó mora lá na praia”, “quando vim o verão a minha mãe vai levar eu lá na praia”

Eu: – “Calma amigos, calma, já entendemos todos gostam muito de praia, mas vamos continuar aqui é a vez do Neymar Jr”

Neymar Jr: – “Quando eu estava no meu irmão, ele tem 11 anos, eu fui embora, eu chorei de saudade”

Eu: – “Mas você não tem irmão Neymar Jr.”

Neymar Jr: – “É, mas eu fiquei com saudade”

Neymar não tem irmão, eu confirmei com a família, no entanto “ele tem um primo irmão de 11 anos que ele gosta muito” disse a mãe.

Ágape: – “É a vez do Voide ele pegou o verde. Que lembrança você tem de algum momento em que sentiu nojo Voide?”

Voide: – “Cheiro de bosta”

Ágape: – “Onde? Quando?”

Voide: – “Do meu cachorro lá no meu lote ele faz um monte de cocozão”

Todos riem

Mario estava ansioso pela sua vez, vi que em alguns momentos tentou trocar de lugar para falar antes, o que não foi permitido. No entanto foi visível que ele ficou pensando sobre o nojo de Bruna ao ver mosca no resto de comida e fez também relação com o coco de cachorro de Voide.

Mario: – “O meu também é verde e é eu agora”

Ágape: – “Fale então o que deu nojo em você?”

Mario: – “Eu vi um vídeo no celular da minha mãe que a mosca fez coco na comida e elas pousam no coco dos cachorros.”

Eu: – “Verdade, as moscas comem fezes de animais”

Mario: – “As borboletas também comem fezes e frutas podres”

Ketlen: – “O meu gato também come coco”

Emilie: – “O meu cachorro um dia comeu o coco dele e comeu também o vomito dele”

Eu: – “Minha nossa amigos essa conversa está me dando nojo. Vamos continuar, é a vez da Emilie”

Emilie: – “O meu cachorro não parava de me pular, daí eu bati nele.”

Prof. Anelise: – “Verdade Prof. eu conheço o cachorro da Emilie, ele é bem louco”

Eu: – “É profa Anelise? Não é aquele preto que vem com ela aqui pra escola?”

Emilie: – “É bem aquele, ele foge, fica pulando, meu irmão tem que levar ele todo dia pra casa, mas ele foge e fica lá na escola do meu irmão.”

Eu: – “Tá agora é a minha vez, eu peguei tristeza”

Eu: – “O dia que fiquei mais triste foi quando minha mãe morreu”

Neymar Jr: – “É quando morre, vira estrelinha, daí a gente fica triste”

Eu: – “Eu fiquei pensando na saudade e na falta que a minha mãe ia me fazer”

Mais alvorço, todos querendo contar sobre alguém que já perderam, “a vó”, “a mãe do meu pai” etc.

Ágape: – “Agora a prof Anelise ela pegou amarelo da alegria”

Prof Anelise: – “Eu sinto alegria quando a minha família se reúne fazendo bagunça, festa, churrasco”

Ágape: Ok terminamos.

Neymar Jr: – “Você não falou”

Eu: A verdade Ágape você nem pegou o fio.

Ágape: – “A esqueci, vou falar de uma alegria então, pode ser”

Todos dizem pode

Ágape: – “Eu senti muita alegria quando eu vim para a escola conhecer vocês”

Voide: – “Eu também senti feliz”

Ágape: – “Alguém quer falar mais alguma coisa que ficou pensando sobre as coisas que todos falaram aqui?”

Mulher maravilha: – “Minha tia faleceu”

Bruna: – “A vó do pai faleceu”

Voide: – “Quando eu me mudei eu fiquei feliz porque a casa era nova, fico feliz quando vou no mercado grande.”

A cada vez de alguém falar os fios das emoções eram unidos e enrolados no novelo de lã.

Eu: – “Ok, vamos encerrar então”.

Mario: – “Vai prof. guarda aí os nossos pensamentos”.

Eu: É hoje vamos juntar nossos pensamentos com as nossas emoções.”

Neimar Jr: – “É agora está ficando colorido”

### ***Experiência de pensamento 5: E se?***

Data: 20/09/2024

Local: Nossa sala

Participantes: 8 crianças (Guilherme, Neimar Jr, Luiza Rafaela, Voide, Homem aranha vermelho, Homem aranha amarelo, Duda, Bruna) e professoras Poly e Anelise.

Iniciei explicando como era a brincadeira: – “E se?”

As crianças teriam que imaginar uma situação e pensar que “e se acontece o que fariam”? Também teriam que escolher alguém para responder sua pergunta.

Eu: Eu começo. “E se, você ficasse preso em casa?”

Guilherme: – “Eu ia quebrar uma janela e gritar socorro”

Guilherme: – “E se, você tivesse caído num buraco bem fundo, o que você faria?”

Neimar Jr: – “Eu ia pegar uma escada e subir”

Bruna: – “Mas como você ia pegar uma escada se você ia tá preso lá no fundo?”

Neimar Jr: – “A, então eu ia me agarrando na parede”.

Neimar Jr: – “E se, você ficasse colado na cadeira da escola e fosse todo mundo embora?”

Homem Aranha vermelho: – “Eu ia tirar minha roupa e sair pelado e deixar minha roupa colada”.

Aqui ocorreram risos

Neimar Jr: – “E se, ficasse colado na escola, com as mãos também?”

Homem aranha vermelho: – “Eu ia, a não sei.”

Eu: – “Tá então agora faça a sua pergunta.”

Homem aranha vermelho: – “E se, você ficasse esquecido dentro do supermercado?”

Natan Maromba: – “Eu ia comer tudo as coisa boa de lá”.

Eu: – “Você iria ficar lá só comendo? Não ia tentar sair?”

Natan Maromba: – “Eu não, eu ia ficar comendo bolacha, salgadinho, até abrir o mercado de novo, dai quando abrisse a porta eu ia pra casa.”

Neimar Jr: – “Mas como você ia pra casa se você não sabe ir sozinho”

Natan Maromba: – “Eu sei sim, é só ir reto lá numa rua e depois virar na outra e já chega.”

Eu: – “Bom acho que as pessoas do mercado iriam ver que você comeu as coisas sem pagar.”

Novamente risos

Natan Maromba: – “E se, você ficasse trancada dentro do carro?”

Luiza Rafaela: – “Eu ia puxar o negocinho lá da porta e sair.”

Natan Maromba: – “Mas a porta tá chaveada.”

Luiza Rafaela: – “Mas é só puxar o negocinho que dischaveia”.

Luiza Rafaela: – “E se, uma bruxa te transformasse em sapo?”

Duda: – “Eu ia sair correndo”

Pro Anelise: – “Mas você já foi transformada em sapo, o que iria fazer?”

Duda: – “Mas eu ia correr antes de virar sapo”

Eu: – “Duda agora é sua vez de perguntar. “E se”.

Duda sacudiu a cabeça que não queria perguntar. Foi respeitada sua escolha

Eu: – “Bruna vai você então e ainda falta o Homem Aranha Amarelo, o Voide e a pro Anelise”

Bruna: – “E se, você ficasse preso no salão de festas do seu prédio e tivesse as janelas e portas tudo trancada?”

Homem Aranha Amarelo: – “Eu ia pegar meu celular e ligar pra minha mãe.”

Bruna: – “Mas como se você nem sabe o número dela”.

Homem aranha amarelo: – “Eu sei sim”

Bruna: – “Mas e se você nem tivesse com o celular?”

Homem aranha amarelo: – “Eu ia quebrar os vidro e sair pela janela”

Natan Maromba: – “Mas se as janela tão com cadeado, mesmo se quebrar o vidro não dá de sair.”

Homem aranha amarelo: – “Dá”

Eu: – “Amigos agora vamos deixar ele fazer a pergunta, “E se”

Homem aranha amarelo: – “E se, você ficasse preza em cima de uma árvore bem alta?”

Voide: – “Eu ia descendo devagarinho, eu sei descer de árvore.”

Voide: – “E se, você ficasse em cima de um prédio, numa cidade abandonada?”

Anelise: – “Pera, como eu cheguei lá?”

Voide: – “De carro?”

Anelise: – “Eu iria descer, pegar o carro e ir embora”

Voide: – “Mas não dá de descer a escada tá pegando fogo.”

Anelise: – “Hum eu não posso descer pela escada, mas pelo elevador eu posso?”

Voide: – “Não, não tem elevador”

Anelise: – “Então eu ia pegar meu celular e ligar para o bombeiro”

Neimar Jr: – “Mas não dá, não tem bombeiro a cidade é abandonada”

Anelise: – “A verdade, já sei, então eu iria pular lá dentro da piscina que tem lá embaixo do prédio e não vale dizer que não tem piscina.”

Risos na turma.

As buscas pensadas pelo grupo giraram em torno de formas de se salvar de algo. As crianças estavam se divertindo em pensar formas, soluções de o que fazer nas situações apresentadas.

Me chamou a atenção o “E se” de Voide que escolheu a professora Anelise para responder.

Conforme Anelise pensava em uma solução Voide acrescentava um “E se”, dificultando as formas de ela pensar para se salvar. Notei outros movimentos também de querer dificultar as respostas esta sessão em especial me marcou muito, me surpreenderam as possibilidades apresentadas pelas crianças tanto na provocação do pensamento do colega quando nos escapes que criavam.

Neimar emenda no “E se”, outra discussão: – “O pro você sabia que o Brasil está pegando fogo?”

A partir daí o assunto fogo foi o que rendeu as falas seguintes, deixei fluir já que já tínhamos garantido a participação de todos na brincadeira do “E se”, também porque faltavam 10 minutos para o horário de almoço da turma. Fui apenas anotando suas falas pensei que de repente algo surgisse dessa observação.

Eu: – “Verdade eu vi uma reportagem que está queimando as florestas do Brasil”

Voide: – “Vai queimar nossa casa?”

Eu: – “Creio que não, nós moramos no Brasil, mas o fogo está lá nas florestas por enquanto, muitas pessoas estão lá tentando apagar”

Bruna: – “Mas pegou fogo na casa da vó da Monica”

Este relato é referente a um acontecimento bem recente ocorrido na casa da avó de Mônica e que a turma esteve envolvida com suas famílias e professoras para arrecadar doações.

Homem aranha vermelho: – “Ainda bem que tá chovendo né pro?”

Eu: – “E vocês reclamando da chuva que não nos deixou brincar no parque”.

Homem Aranha vermelho: – “Mas agora então vai apagar tudo o fogo lá também”

Eu: – “Vamos pesquisar aqui no youtube a reportagem”.

Procurei na televisão da sala, enquanto eles organizavam as cadeiras para sentar-se em frente a televisão.

Começaram a assistir bem interessados, nunca antes paramos para assistir uma reportagem.

Homem aranha Vermelho: – “Agora sim está dando medo mesmo né?”

Neimar Jr: – “Olha, olha eu falei, eu falei”

Engraçado que está era uma reportagem gravada que eles estavam assistindo na televisão e que Neimar Jr., considerou como algo que estava acontecendo agora e não coisa de muito tempo atrás como ele falou da última vez onde acreditava que os jogadores de futebol que apareciam na televisão já tinham morrido porque os jogos que assistiam eram gravados a muito tempo.

Homem Aranha vermelho: – “Nossa está cheio de fogo né”

Neimar Jr: – “Ainda bem que não atacou as outras cidades”

Homem aranha vermelho: – “Todo mundo está lá, até a polícia apaga incêndio, todo mundo ajuda né”

Homem aranha amarelo: – “É até o bombeiro”

Guilherme: – “Ó eles apagam até com aqueles assopradores de folha”

Luiza Rafaela: – “Foi legal aquela água”

Guilherme: – “O avião tem uma caixa de água?”

Neimar Jr: – “Ele vai lá no mar e pega a água”

Guilherme: – “É daí ele larga a água em cima do fogo. “Um milhão o que, que ele falou pro?”

Eu: – “Ele falou do tamanho, a extensão de floresta que já foi queimada que equivale a um milhão de campos de futebol”

Homem aranha amarelo: – “Um dia quando eu estava chegando perto da casa da vó, eu vi um avião queimado.”

Homem aranha vermelho: – “É muito terrível né pro?”

Neimar Jr: – “Muito chata essa floresta tudo queimada né, todo dia falando, vamos ajudar o Brasil”

Homem aranha vermelho: – “Como que a gente vai lá ajudar se a gente nem sabe onde que é?”

Eu: – “Não a gente não pode ir lá ajudar, é perigoso, é perigoso até para os bombeiros que estão lá, mas eles são preparados, tem roupas especiais”

Homem aranha amarelo: – “Um dia eu já queimei esse dedo aqui ó, dói muito”  
 Mudam as imagens da reportagem e conforme o que aparece ou o que falam as crianças trazem seus argumentos.  
 Homem aranha amarelo: – “É aqui na nossa cidade pro?”  
 Eu: – “Não. É no nosso país Brasil, na nossa cidade Lages não está acontecendo, mas tem outras cidades que estão acontecendo, São Paulo, Amazonas.”  
 Homem aranha vermelho: – “E como que o fogo não pega aqui?”  
 Anelise: – “O vento está trazendo o fogo pra cá”  
 Homem aranha vermelho: – “Tomara que não aconteça aqui eu já vou sair desta cidade”  
 Neimar Jr: – “Se o fogo vim pra cá eu vou correr igual o flecha”  
 Eu: – “Olha os animais, ficaram sem suas casas nas florestas que dó”.  
 Neimar Jr.: – “Vamos adotar?”  
 Neimar Jr: – “Olha, olha, foi um homem que tacou fogo, falei”  
 Homem aranha vermelho: – “Por que ele fez isso né? Ele é do mau”.  
 Homem aranha amarelo: – “Tadinho do Brasil”  
 Homem aranha amarelo: – “O pro está vindo o fogo pra nossa escola?”  
 Eu: – “Não, calma”  
 Neimar Jr: – “Acho que vai demorar um ano pra vir o fogo pra nossa cidade por que sempre chove”.  
 Homem aranha amarelo: – “Mas o fogo está perto da nossa cidade?”  
 Neimar Jr: – “Ó, melhor não vim o verão aqui se não pode piorar”  
 Homem aranha vermelho fecha as mãos em forma de oração e diz: – “Por favor Deus, só vem chuva”  
 Homem aranha vermelho: – “O pro e se estourar o mundo?”  
 Eu: – “Se explodir? Acabar o mundo?”  
 Homem aranha vermelho: – “É”  
 Eu: – “Daí a gente não vai mais existir eu acho? O que você acha?”  
 Homem aranha vermelho: – “Acho que daí o mundo vai cair, não vai mais ficar grudado”.  
 Eu: – “O que ficar grudado?”  
 Homem aranha vermelho: – “O planeta”  
 Eu: – “Ficar grudado onde?”  
 Homem aranha vermelho: – “Não vai dar certo, porque quando corta o planeta não desce”.  
 Eu: – “Mas se o mundo, o planeta explodir, tudo vai morrer, não vai?”  
 Homem aranha vermelho: – “É, mas daí não vai cair no chão, vai ficar lá tudo quebrado”  
 Eu: – “A entendi, o planeta vai ficar explodido, mas ainda flutuando no espaço”  
 Homem aranha vermelho: – “É, eu não sabia fala isso”  
 Neste momento já estávamos atrasados para ir para o almoço tivemos que encerrar o assunto.

### ***Experiência de pensamento 6: Objetos***

Data: 23/09/2024

Local: Biblioteca

Participantes: 14 crianças (Mulher maravilha, Guilherme, Neimar Jr, Luiza Rafaela, Voide, Homem aranha vermelho, Homem aranha amarelo, Duda, Mario, Natan Maromba, Bizague, Cat Nep, Barbie, Moranguinho) e as professoras Poly e Anelise.

Eu: – “Amigos eu vou abrir o baú, mas vocês não podem pegar ainda os objetos, combinado? Depois nós vamos passar pelas mãos de cada um para ver bem de perto”

Em coro: sim

Sacudi o baú e fez um barulho

Guilherme: – “Fez barulho de ferro. Será que é uma piscina de ferro?”

Homem aranha vermelho: – “Será que é um livro de ferro?”

Aqui pensei que Homem aranha vermelho acreditava que era livro porque Ágape só havia enviado livros até então e associou com o barulho de ferro observado por Guilherme.

Abri o baú.

Cat Nep: – “Nossa é de ferro”

As crianças começam a sair do lugar e querer pegar

Eu: – “Olha o nosso combinado, tem gente querendo descumprir o combinado”.

Eu: – “Vamos ver a pergunta do Ágape”

Pergunta: – “Vocês já viram algo parecido com isso?” Uns respondem eu já outros eu não.

Eu: – “Quem disse eu já? “Homem aranha você me disse já”

Homem aranha vermelho: – “Hum, foi o Natan Maromba”

Eu: – “Diga então Natan Maromba, com o que você achou parecido”

Natan Maromba: – “Esse aqui parece o do tambor”

Eu: – “É verdade este parece as baquetas do tambor”

Bizague: – “Parece Xilofone”.

Guilherme: – “Eu acho que é de pegar isso daqui e bater no ferro”

Luiza Rafaela: – “Pega pro o negocinho e bate no ferro”. Esta foi uma sugestão do que fazer para ver o que acontece.

Eu: – “Alguém já tinha visto isso antes?”

Natan Maromba foi o único que disse – “eu já”

Eu: – “Pra que serve então?”

Natan Maromba: – “Não sei”. “Pra bater?”

Luiza Rafaela: – “Pro eu acho que é pra tocar música”

Eu: – “Os dois são para tocar música?”

Luiza Rafaela: – “Esse aqui não”. Apontando para a ocarina

Eu: – “Vamos ver a próxima pergunta do Ágape”.

Pergunta: Como seria o som de um pensamento?

Muitos dizem barulhento.

Eu: – “Nossos pensamentos são barulhentos?”

Natan Maromba: – “Sim”

Eu: – “Por que você acha isso?”

Natan Maromba: – “Porque o ferro faz um barulho barulhento”

Mario: – “É verdade, por exemplo se você vai no alto de um morro e joga um ferro é claro que vai fazer barulho, se bate o ferro na pedra vai fazer barulho”.

Eu: – “Por que o Ágape relacionou os nossos pensamentos com esses objetos? Alguém sabe?”

Guilherme: – “Porque ele faz barulho. Ele bac, bac, bac.”

Eu: – “Então pensamento é barulho? Nossos pensamentos sempre fazem barulho?”

Mario: – “Não, tem pensamento que não fala nada, só fica na cabeça.”

Eu: – “Como assim? O nosso pensamento fala?”

Mario: – “É o nosso pensamento fala, dá pra falar pela cabeça.”

Eu: – “Me explica melhor”

Mario: – “O tipo não é que tem uma boca lá dentro do cérebro que consegue falar. É tipo assim como se fosse um pensamento”.

Luiza Rafaela: – “É não fala aqui pelo rosto, fala aqui pela cabeça”

Eu: – “Calma gente, vamos falar um de cada vez.”

Mario: – “Por exemplo quando eu estava indo pra escola e minha mãe estava rezando lá... Péra”

Mario fica um tempo sem saber o que falar, parece ter se perdido no pensamento, esperamos um pouco depois tentamos ajudá-lo a lembrar as últimas coisas que tinha dito.

Mario: – “A tipo quando eu e minha mãe estava fazendo uma oração eu rezei pela cabeça”.

Eu: – “Entendi, você está querendo dizer que tem pensamento que quando não sai pela boca é silencioso não barulhento?”

Mario: – “É, mas é que nem a gente fala assim”

Cat Nep: – “O prof, o prof o papai usa uma furadeira e faz muito barulho.”

Mario: – “É furadeira faz barulho e como a coisa que corta lá é de ferro também”.

Eu: – “Tá vamos pegar agora e analisar, vou bater pra ver.”

Vai passando os objetos e as crianças vão fazendo seus comentários.

“Faz barulho diferente”, “é um apito”, “tem buracos, é pra sair o ar”, “cuidado vai quebrar”, “o Ágape vai ficar triste se quebrar”, “parece aquelas coisas de desfile”, “deu é minha vez”.

Eu: Ok agora vamos por ali no meio da roda de novo e vamos ver as outras perguntas que o Ágape enviou.

Alguns reclamam dos colegas que saíram da roda, que estão na sua frente, peço para se organizarem novamente.

Pergunta: – “O que vocês sentiram ou pensaram quando ouviram o som destes instrumentos?”

Luiza Rafaela: – “Calma”

Guilherme: “Me fez sentir legal”

Moranginho: – “Senti um barulho bem legal aqui” mostrando o peito.

Eu: – “O barulho estava dentro de você ou fora de você?”

Moranginho: – “Aqui dentro”

Bisague: – “Eu senti calma”

Mario: – “Eu senti barulho”

Homem aranha amarelo: – “Eu não senti nada”

Eu: – “Olha a outra pergunta do Ágape.”

Pergunta: “O que vocês acham que acontece quando as pessoas tocam isso aqui no meu mundo?”

Moranginho: – “Eu acho que eles ficam feliz”

Neimar Jr: – “Eu acho que eles tocam pra avisar quando vai vir uma bomba”

Guilherme: – “Eu acho que quando está pronto o almoço lá no mundo dele a mãe dele toca”

Neimar Jr.: – “Não, eu já sei, é quando ele está almoçando e ele demora muito a mãe dele toca pra ele ficar com medo e comer rápido.”

Eu: – “Qual nome poderíamos dar a esses objetos?”

Mario: – “Esse pode ser tipo de apito”

Neimar Jr.: – “E esse tipo de bateria então”.

As crianças riem.

Eu: – “Alguém tem outra ideia?”

Mario: – “Eu chamaria de canudo de ferro, porque parece um canudo e é de ferro”

Eu: – “Alguém tem outra ideia de nome e pra que eles usam isso lá no mundo do Ágape?”

Moranginho: – “Eu acho que a mãe dele faz o barulho quando ele faz bagunça no quarto dele, daí o barulho chama ele pra arrumar o quarto”.

Bizague: – “É pensar em se acalmar”

Mario: – “descansar”

Homem aranha amarelo: – “Comer tudo, ficar de boa”

Mario: – “Prof eu não sei por que o Ágape está misturando instrumento com pensamento?”

Guilherme: – “Eu sei, é porque ele está fazendo uma brincadeira.”

Neimar Jr.: – “É esses são brinquedos dele. Ô mas pode ser que quando ele tem tarefa da escola pra fazer e não sabe daí ele toca essa música de pensamento”

Luiza Rafaela: – “Pra pensar se uma coisa que dá certo?”

Neimar Jr.: – “Não, é pra ele fica inteligente”

Luiza: – “É, pra ajudar ele a pensar melhor”

Eu: – “A gente pensa melhor ou pior?”

Cat Nep: – “É ele usa pra estudar mais rápido”

Mario: – “É porque quando ele está com a lâmpada ele consegue fazer tudo sozinho e quando ele não está com a lâmpada ele não consegue ele precisa de ajuda, daí ele usa isso pra conseguir fazer tudo sozinho”

Homem aranha amarelo: – “O pro sabia que lá na minha casa eu comi pão com ovo e tomate e morango?”

Mario: – “A mais o que isso tem a ver?”

Homem aranha amarelo não responde nada, fica pensando

Eu: – “Amigos estou pensando aqui, por que será que este objeto tem desenhos e imagens?”

Neimar Jr.: – “Ele veio do Japão, no Japão tem esses desenhos”

Mario: – “Não, o Ágape nasceu do pensamento da prof, da criatividade dela, não do Japão”

Neimar Jr.: – “Eu já sei ó, o, o, o deixa eu falar”

Neste momento ocorre um alvoroço para observar novamente a ocarina, as imagens que tem nela e Neimar Jr., cobra o silêncio para todos ouvi-lo.

Neimar Jr.: – “O Ágape foi lá no Japão pra comprar isso”

Mario: – “Mas o Ágape não conhece o nosso mundo direito, então claro que ele não vai saber onde fica o Japão”

Eu: – “E o Japão é do nosso mundo?”

Mario: – “Sim ele é do nosso mundo, mas fica em outro lugar”

Nota-se que Mario define outros países como outros lugares distantes, mas ainda pertencentes ao nosso mundo, em outra sessão ele corrigiu o colega dizendo que “ele não está falando de outro mundo, ele está falando de outro país o Portugal”

Eu: – “Mario por que você acha que ele não conhece nosso mundo direito?”

Mario: – “Lembra que ele disse que ele tinha acabado de nascer e que tinha vindo pra conhecer nosso mundo?”

Eu: – “É verdade, lembrei que quando vocês perguntaram quantos anos ele tinha ele disse que tinha 5 dias e que era de outro mundo”

Natan maromba: – “Prof ele já tinha esses brinquedos”

Neimar Jr.: – “Eu acho que a vó dele mora lá no Japão e deu de aniversário pra ele, de quando ela era criança”

Neimar parece considerar aqueles objetos brinquedos antigos ou de outros lugares “Japão” já que ele não os conhece.

Mario: – “Não, mas se o Ágape tivesse mãe, pai, vó, a prof ia ter nos contado por que foi ela que teve a criatividade de criar o Ágape, porque se ela tivesse criado uma vó, pai e mãe ela teria nos falado”

Eu: – “Então como eu criei o Ágape ele não pode ter família? Pra ele ter família eu preciso criar esta família?”

Mario: – “É isso que eu estou falando”

Eu: – “Tá, mas e os símbolos então que estávamos falando, o Ágape então é como um símbolo do meu pensamento?”

Neimar Jr.: – “Não ele é uma pessoa.”

Mario: – “Pra minha ideia o símbolo do pensamento é só um cérebro mesmo.”

Eu: – “Alguém tem uma ideia diferente de como seria um símbolo do pensamento?”

Neimar Jr.: – “Eu já sei, alguém construiu isso e desenhou”

Eu: – “Se eles pudessem nos contar como é o mundo do Ágape o que vocês acham que eles fariam?”

Neimar Jr: – “Eles falam a mesma coisa que eles tocam.”

Eu: – “Como assim me explica melhor”

Neimar Jr: – “Eles tem uma tv com letras daí da de ler o que eles falam.”

Mario: – “Ó tipo eles falam com o som que eles fazem”

Eu: – “Então se os objetos falam eles também pensam?”

Mario: – “Não eles não pensam, eles não têm cérebro”

Bizague: – “Eles só fazem barulho”

Eu: – “Mas vocês falaram que eles podem falar pela tv lá no mundo do Ágape. Então o que eles falam lá é o pensamento de alguém?”

Em coro vários dizem sim

Eu: – “Então será que tem pensamentos guardados ali dentro dos objetos?”

Mario: – “Não a única coisa que guarda os pensamentos é o nosso cérebro?”

Eu: – “Mas aquele dia que nós estávamos na outra filosofia alguém falou que estávamos guardando nossos pensamentos no novelo de lã?”

Mario: – “É, mas era só uma brincadeira.”

Neimar Jr: – “É, só que assim se a gente bater uma vez forma uma letra, se a gente bater mais vezes forma uma palavra. Daí é só a gente ler. Entendeu?” Neimar Jr tem o pai que é músico, então pensei que ele estava tentando organizar um argumento referente a este contato direto que sua família tem com relação a música, ao qual cada letra tem um som e várias letras juntas ou vários sons juntos dizem alguma coisa, talvez uma relação com as partituras letras musicais. Mas está aqui um adulto tentando interpretar o pensamento infantil.

Eu: – “A entendi e essas letras juntas falam alguma coisa?”

Neimar Jr. “É”.

Eu: – “Então vou bater várias vezes para ver o que eles falam” Eu bati no pim algumas vezes.

Neimar Jr: – “Viu está falando”

Eu: – “E aí o que eles falaram?”

Anelise: – “Não seria os nossos pensamentos que são transmitidos através do som?”

Eu: – “Todos concordam com a Anelise”

Sim disseram

Eu: – “por que você concorda Natan Maromba?”

Natan Maromba: – “Porque eu acho que pode ser verdade”.

Anelise interrompe a “pensação” dizendo: – “Prof, já é 11: 07, estamos atrasados para o almoço”

Eu: – “Ok, vamos encerrar por hoje.”

### ***Experiência de pensamento 7: Areia’***

Data: 01/10/2024

Local: Caixa de areia

Participantes: 13 crianças (Mulher maravilha, Guilherme, Neimar Jr, Luiza Rafaela, Emilie Vick, Voide, Bruna, Homem aranha vermelho, Homem aranha amarelo, Mario, Natan Maromba, Cat nep, Barbie e as professoras Poly e Anelise.

Nos encaminhamos para a caixa de areia. As crianças tiram os calçados enquanto analisam onde vão cavar partes de morros de areia.

Homem aranha vermelho: – “Achei, achei”

Todos ajudam ele a desenterrar

Homem aranha amarelo: – “Prof, nós vamos brincar aqui?”

Ágape: – “Sim, vamos brincar e conversar”

Eu: – “Calma amigos, não abram ainda o baú”

Alguns continuam cavando argumentando que pode ter mais tesouros. Acabam achando brinquedos esquecidos enterrados na areia.

Homem aranha vermelho: – “Neimar Jr vem, me enterra”

Alguns começam a reclamar de colegas, dizendo que estão lhes jogando areia.

Voide: – “Ágape, eu te amo”

Voide sempre vem nos abraçar e dizer “te amo” quando propomos fazer algo que ele gosta muito.

Ágape: – “Eu também te amo Voide.” Os dois se abraçam.

Cat nep: – “Ágape me dá um abraço também?”

Ágape: – “Sim, claro”. Se abraçam

Natan maromba: – “Prof eu vi uma minhoca” Duas crianças se aproximam dele para ver.

Natan Maromba: – “Tava aqui ó”

Aguardo um tempo para ver se as crianças se interessariam em ver o que tinha no baú mas o interesse foi só quando desenterraram, a maioria estava interessada em continuar cavando, acreditavam ter mais coisas.

Emilie Vick: – “Ágape você vai brincar com nós na areia?”

Ágape: – “Não sei ainda, estou com medo”

Emilie Vick: – “Não precisa ter medo, é só areia”

Cat nep: – “Olha eu fiz um bolinho pra você”

Ágape: – “Hum que delícia”

Emilie Vick: – “Vamos cantar parabéns, parabéns pra você nesta data querida”

Eu: – “Amigos eu estou curiosa para ver o que o Ágape trouxe no baú”

Homem aranha amarelo: – “eu também, nossa o baú tá tudo sujo de areia”

Neste momento pensei que talvez o baú não seja mais novidade e por isso o desinteresse já que pedi que aguardassem nos organizarmos para abri-lo, não que não quisessem ver o que tinha dentro, mas estavam aguardando como combinado.

Eu: – “Vamos abrir então?”

Em coro respondem vamos

Homem aranha vermelho: – “Eu já sei, é conchinha”

A maioria se aproxima apenas Natan Maromba e Voide continuam cavando.

Cat nep: – “eu sei o que é, é ferro igual aquele dia”

Abro o baú e tem mais gritos e pegam as coisas, Natan Maromba corre para ver o que é.

Homem aranha vermelho: – “Eu falei que era conchinha”

Homem aranha vermelho foi que achou o baú e acho que quando foi desenterrar deve ter dado uma abertura que ele visualizou.

Mario está mais atras dos outros e fica gritando Mario: – “Deixa eu ver, eu não consigo ver prof” –. Mais gritos de eu também não consigo ver.

Eu: – “Amigos sentem então na areia que eu pego de dentro do baú e mostro para todos. Penso que esta foi a decisão errada pois eles voltam a cavar, cobrir os pés com areia.

Mario se aproxima

Mario: – “A é pedra prof”

Eu: – “Amigos o Mario disse que são só pedras, vocês concordam?”

Em coro sim

Eu: – “E porque o Ágape nos trouxe pedras como um tesouro do mundo dele?”

Emilie Vick: – “Eu já sei eu acho que é da rua que ele achou, lá da rua do mundo dele”

Luiza Rafaela: – “eu acho que ele achou no mar”

Eu: – “Será que ele vive no mar então”

Mario: – “Não porque senão ele já teria morrido, porque se ele vivesse no mar você também ia ter que viver no mar”

Eu: – “Como assim, você acha que eu vivo no mesmo mundo do Ágape?”

Mario: – “É porque a tua mão encaixa nele”

Eu: – “Mas vocês falam que ele é mágico, será que ele precisa de mim lá no mundo dele?”

Mario: – “Pois é mas o mundo dele é a biblioteca porque ele sempre tá lá”.

Eu: – “E quanto a sua ideia de que tinha um portal mágico que dava acesso pra ele passar e vir pro nosso mundo?”

Mario: – “Prof, ó escolhe outro amigo pra deixar eu pensar aqui”

Natan Maromba vem e pega as pedras

Natan Maromba: – “Ó eu acho que é preciosa essas pedras”

Mario: – “Mas essa parece caco de vidro”

Guilherme: – “Não parece gelo”

Mulher maravilha: – “É parece um gelo” Mais denúncias de colegas jogando areia.

Neimar grita mais distante: – “Isso ai tá parecendo um diamante”

Homem aranha vermelho: – “Mas diamante é precioso, custa muito dinheiro”

Eu: – “Coisas que custam dinheiro são importantes?”

Ágape: – “É também estou curioso pra saber isso, aqui no mundo de vocês as coisas que custam dinheiro são importantes? Ou tem outras coisas que são importantes e não custam nada?”

Mario: – “Tipo um diamante custa dinheiro, mas se eu achar não custa nada”

Eu: – “E o que torna ele precioso então se você achou e não precisou pagar nada?”

Mario: – “É porque ele é brilhoso daí eu posso vender pra quem quiser comprar”

Neimar Jr: – “É precioso porque ele achou bonitas essas pedras”

Mario: – “É porque o dinheiro lá no mundo do Ágape é mágico, ele achou essas pedras na natureza e trouxe pra nós ver”

O barulho é constante desde o começo desta sessão o que torna difícil a escuta da parte de todos. Falas aleatórias, denúncias de jogar areia, brigas por pazinha. Neste momento me frustro crendo que esta não foi uma boa ideia.

Houve um esforço tremendo para capturar as hipóteses e questionamentos sobre o mundo do Ágape e as crianças estavam mais interessadas em brincar na areia do que o Ágape e seus tesouros.

Pego a concha e assopro.

Todos fazem um silêncio por segundos e levantam ver a concha que fez aquele barulho.

Sopram e discutem de quem é a vez

Neimar Jr: – “Parece buzina de trem”

Os que assopram voltam a brincar na areia.

Guilherme: – “Isso faz muito barulho”

Eu: – “A nossa pensação de hoje também está barulhenta”

Ágape: – “Verdade prof, na última vez lá na biblioteca eu vi que vocês falaram que os pensamentos são barulhentos, mas aquele dia não tinha barulho, então eu fiquei pensando agora qual a diferença entre o barulho e o silêncio”

Mario: – “Tipo quando todo mundo fica quieto é o silêncio e quando todo mundo fala junto é o barulho”

Ágape: – “E algum é mais importante que o outro?”

Mario: – “Eu acho o silencio mais importante que o barulho, porque dá pra escutar o que a prof e os outros estão falando”

Eu: – “Todos concordam com Mario, que o silencio é mais importante?”

Gritos de sim e não

Natan Maromba: – “eu não concordo”

Eu: – “Porque você não concorda me explica”

Natan Maromba: – “Os dois são importantes, porque se não quando o carro dá barulho, quando ele vai andar ele precisa fazer barulho pra saber que tá funcionando e o silêncio é importante quando a gente vai dormir precisa ficar quietinho”

Nesse momento Homem aranha vermelho joga areia no rosto de Mario e precisamos encerrar as pressas para atendê-lo.

### ***Experiências de pensamento 8: Coisas do nosso mundo***

Data: 08/10/2024

Local: Biblioteca

Participantes: 17 crianças (Mulher maravilha, Guilherme, Neimar Jr, Luiza Rafaela, Emilie Vick, Voide, Ketlyn, Bruna, Bizague, Homem aranha vermelho, Homem aranha amarelo, Duda, Mario, Natan Maromba, Bizague, Monica, Barbie e as professoras Poly e Anelise.

Aqui as discussões iniciam com a proposta de pensar em algo do nosso mundo para enviar para o Ágape la no mundo dele.

Eu: – “E aí alguém tem uma ideia?”

Luiza Rafaela: – “Tem que ser alguma coisa que ele goste”

Guilherme: – “Um coração”

Eu: – “Que tipo de coração você pensou?”

Guilherme: – “É só desenhar, daí recortar, daí você desenha no quadro como é que escreve eu te amo Ágape pra gente copiar”

Luiza Rafaela: – “É tipo uma carta”

Ketlyn: – “Eu acho que nós podia mandar um livro”

Emilie Vick: – “Não um Papai Noel”

Mario: – “Você tá doida, como que nós vamos pegar um Papai Noel pra mandar?”

Alguns riem

Eu: – “Porque você acha o Papai Noel importante no nosso mundo?”

Emilie Vick: – “Pra brincar”

Alguém disse: – “Nem dá pra brincar com Papai Noel” –, não consegui definir quem disse isso, alguns já estavam fazendo denúncias de colegas que estavam arrancando a tinta do chão.

Emilie Vick: – “Mas é um Papai Noel de brinquedo”

Mario: – “Brincar não é importante”

Eu: – “Brincar não é importante Mario?”

Mario: – “É pra nós é”

Homem aranha vermelho: – “Ó prof eu já sei, a gente pode desenhar o Papai Noel de papel”

Emilie Vick: – “A não, não é pra brincar, é pra ligar assim uma luzinha pra dormir”

Luiza Rafaela: – “A sei uma coisinha assim que fica a luzinha lá no teto, eu não sei o nome”

Eu: – “Tipo um abajur?”

Homem aranha vermelho: – “Eu tenho uma luz que é de bola”

Eu: – “E porque isso é importante?”

Luiza Rafaela: – “Pra conseguir dormir bem”

Eu: – “A Monica está com o dedo levantado”

Monica: – “Eu não to falando de ideia é que a Mulher maravilha tá fazendo pouquinho de espacinho aqui”

Mulher maravilha arrumou-se para dar mais espaço para a colega e disse: – “Prof a gente podia comprar uma capa de por no travesseiro dele pra ele dormir”

Ketlyn: – “Gostei da ideia dela”

Mario: – “Eu discordo”

Eu: – “Porque você discorda Mario?”

Guilherme: – “É importante sim, porque se não existisse capa de travesseiro nó ia deitar naquele pelo e ia passar calor”

Mario: – “Prof uma luminária é mais importante que a capa de travesseiro”

Natan Maromba: – “Eu acho que mais importante é o diamante e o ouro”

Mario: – “E como nós ia achar diamante e ouro?”

Homem aranha vermelho: – “Podia ser de desenho também”

Natan Maromba: – “Não eu vou achar de verdade, é só cavar assim bem no fundo”

Eu: – “Todos concordam que diamante e ouro são importantes no nosso mundo?”

Em coro sim

Eu: – “Porque estas coisas são importantes?”

Emilie Vick: – “Porque da pra ganhar dinheiro, casa, tudo”

Luiza Rafaela: – “É fica rico”

Eu: – “E ter dinheiro no nosso mundo é importante?”

A maioria diz sim

Homem aranha vermelho: – “Não, não”

Mario: – “É importante sim pra comprar coisas”

Emilie Vick: – “O sonho da minha mãe era ter um Camaro”

Homem aranha vermelho: – “Prof, é importante fica pobre né?”

Eu: – “Porque você acha isso”

Natan Maromba: – “Dai você não vai ter nada pra comer”

Homem aranha vermelho: – “Sabe porque, porque daí tem que ajudar as pessoas”

Luiza Rafaela: – “Ajudar as pessoas pobre”

Natan Maromba: – “Mas eu ajudo, tem que ter dinheiro inteligente”

Esse inteligente me soou um pouco irônico.

Natan Maromba: – “Daí eu vou achar alguma pessoa e dar o diamante pra ela”

Eu: – “O que mais é importante em nosso mundo?”

Guilherme: – “Uma casa, uma casa é importante, pra ter onde morar”

Eu: – “A Barbie não falou ainda. O que é importante pra você Barbie?”

Eu: – “Amigos, calma, nós precisamos escutar os colegas, vamos ouvir a Barbie”

Percebo Emilie Vick olhando e dançando para a câmera.

Barbie: – “Prof pode deixar eles sem parque e sem brincar na bolinha de sabão”

Eu: – “Fala agora Barbie qual era a sua ideia de coisa importante no nosso mundo?”

Barbie: – “Roupa, porque daí o dia que tinha chuva lá no mundo dele ele ia ficar com frio” Natan Maromba: – “E como que nós ia ficar pelado sem roupa”

Risos

Natan Maromba: – “É bom nós mandar, uma jaqueta e blusa e moleton e uma coberta pra esquentar e nunca mais ficar com frio”

Homem aranha vermelho: – “Eu queria mandar uma Ferrari pra ele”

Emilie Vick: – “Mas como ele ia dirigir ele tá sem as mãos”

Neimar jr: – “Não ele tem mãos”

Mario: – “Mas como que ele vai dirigir se ele tá com livro na mão”

Emilie Vick: – “Não ele não pode dirigir porque ele não tem pé pra colocar no freio”

Natan Maromba: – “É prof mas a mão dele também não é igual a nossa pra pegar assim” Algumas reclamações de colegas que bateram, denúncias de outros dois colegas que saíram da rodinha.

Eu: – “Amigos o que mais vocês acham importante em nosso mundo”

Emilie Vick: – “Já sei, maquiagem”

Luiza Rafaela: – “Ele não é menina”

Mario: – “Mas ele pode dar para a mãe dele”

Emilie Vick: – “É ou pra fadinha”

Barbie: – “Tem que levar um colchão pra ele, como que vai dormir no chão?”

Mario: – “É e uma coberta”

Homem aranha amarelo: – “Uma curucaca”

Eu: – “Uma curucaca?”

Homem aranha amarelo: – “É uma curucaca de pelúcia”

Um alvoroço muitos falando juntos

Barbie fala em tom mais alto: – “Eu quero falar”  
 Eu: – “amigos a Barbie quer falar”  
 Barbie: – “Comida é importante porque se não ia morrer de fome”  
 Alguém grita uma salada alguns se agitam  
 Natan Maromba se levanta: – “Eu quero falar também”  
 Eu: – “Fale”  
 Natan Maromba: – “Os animais”  
 Estalos de boca  
 Pego o instrumento da concha aquela enviada pelo Ágape que parece buzina de trem, estava em meu bolso e assopro. Eles se assustam e silenciam, outros riem.  
 Eu: – “Calma amigos, vocês estão falando todos juntos, não estou entendendo ninguém, achei uma função pra isso que o Ágape mandou”  
 Eu: – “Amigos, como que nós poderíamos enviar estas coisas que vocês falaram?”  
 Barbie: – “Em uma caixa”  
 Mario: – “Não enviar aqui na biblioteca, porque lembra que eu falei que ele sempre vem aqui na biblioteca?”  
 Luiza Rafaela: – “No baú mágico”  
 Eu: – “Mas tem coisas que não cabem no baú”  
 Alguém diz: – “O colchão não”  
 Eu: – “A casa, os carros e os animais também não cabem”  
 Emilie Vick: – “Pode ser tudo de brinquedo, uma cama, os animais.”  
 Natan Maromba: – “Eu já sei como pode mandar uma cama grande, um carro e uma casa, é só pegar uma varinha mágica e falar sim sa la bim plim plim daí vai lá pro Ágape gigante.”  
 Eu: – “Hum boa ideia”  
 Guilherme: – “Eu tenho outra ideia melhor que a do Natan Maromba. Ó nós pegamo o carro, entramo dai fazemo o sim as la bim plim plim dai nós ficamo pequeno daí entramo no baú e mandamo lá pro mundo do Ágape, daí ele joga o pó mágico em nós pra ficar lá do tamanho de nós de novo”  
 Natan Maromba: – “Mas não vai dar certo, como que vai pegar o pó magico la no mundo do Ágape se nós não sabe onde que é o mundo dele?”  
 Voide: – “E se taca um pozinho mágico no Ágape e ele ficar gigante?”  
 Bizague ergue o dedo pela primeira vez nesta seção  
 Eu: – “Bizague está com o dedo erguido”  
 Bizague: – “E se fosse um motorhome? É grande cabe tudo, daí é só jogar o pó magico lá”  
 Eu: – “Mas mesmo assim não conseguiríamos levar todas as coisas e animais que pensamos, então temos que escolher”  
 Luiza Rafaela: – “É, vamos levar só gato e cachorro”  
 Homem aranha amarelo: – “Gato não, gato arranha”  
 Barbie se aproxima de mim  
 Barbie: – “Prof mas cachorro também não dá porque ele ia cagar e mijar na viagem e ia ficar fedendo”  
 Risos, “é”, “eca”, “nós ia vomitar”.  
 Muitos já brincando, saindo do lugar e decidimos encerrar.

### ***Experiência de pensamento 9: Sentimentos***

Data: 16/10/2024 e 18/10/2024

Local: Nossa Sala

Participantes: 17 crianças (Mulher maravilha, Guilherme, Neimar Jr, Luiza Rafaela, Emilie Vick, Voide, Cat Nep, Ketlyn, Bruna, Homem aranha vermelho, Homem aranha amarelo, Mario, Natan Maromba, Bizague, Monica, Moranguinho, Barbie e as professoras Poly e Anelise.

Eu: – “Amigos hoje o Ágape nos enviou uma história eu vou ler, mas vamos combinar de não interrompe-la, vamos conversar sobre ela somente depois, quando eu terminar a leitura, certo?”

Em coro dizem certo

Comecei a leitura

Guilherme: – “A, parece o filme da Alegria”

Eu: – “Olha o combinado, hoje não podemos interromper a história”

Emilie Vick: – “O verde é o nojinho” (O verde nesta história representa o sentimento de calma e não de nojo).

Emilie Vick questiona: – “Não, mas ta errado”

Neimar Jr: – “eu to sentindo alegria no coração”

Mario: – “Eu acho que o rosa é o amor”

Na história não tinha o monstinho amor, mas tinha um monstinho rosa no fim questionando que sentimento seria aquele?

Estas falas acima transcritas saíram durante a história, mesmo nós tendo feito o combinado.

Emilie Vick: – “Não tem a ansiedade nessa história”  
 Eu: – “É não tem a ansiedade e vários outros sentimentos que sentimos, não tem nem na história e nem no filme”  
 Mario: – “É não tem o amor”  
 Eu: – “Isso. Então o Ágape nos enviou aqui outros sentimentos e pediu pra gente ajudar ele a entender estes outros sentimentos. Como podemos fazer isso?”  
 Mario: – “É só falar”  
 Eu: – “E o que podemos falar sobre o amor então?”  
 Natan Maromba: – “É beijar na boca”  
 Emilie Vick: – “Dar abraço”  
 Homem aranha vermelho: – “Beijar na boca kkkkkk”  
 Cat Nep: – “É fazer carinho e fazer massagem no pé das mãos”  
 Homem aranha vermelho: – “E no pé com chulé do papai kkkk”, “Meu pai tem pelo no pé”  
 Cat Nep: – “Ele não deixa eu falar”  
 Eu: – “Homem aranha a Cat Nep ergueu o dedinho, escute, ela quer que todos ouçam”  
 Cat Nep: – “É dar um abraço em alguém que ta triste”  
 Eu: – “Alguém tem outra ideia do que é o amor?”  
 Moranguinho: – “É quando uma pessoa faz uma coisa pra outra e a outra diz obrigada”  
 Eu: – “Mais algum exemplo”  
 Bizague: “É dar beijo, abraço, ajudar o amigo”  
 Natan Maromba: – “Um moço da cadeira de roda e capoco chega uma mulher e daí da anel de casamento pode ser amor também.” “Quando ama quer casar”  
 Eu: – “E que cor poderia ser o monstrinho do amor?”  
 Mario: – “Rosa”  
 Barbie: – “Não, vermelho”  
 Emilie Vick: – “vermelho já é o raiva, rosa mesmo”  
 Eu: – “Agora outro sentimento, a fé”  
 Mario: – “ler a bíblia? Sei lá”  
 Neimar Jr: – “Não a fé é quando você vai conseguir uma coisa, uma corrida”  
 Mario: – “Não, não é isso”  
 Neimar Jr: – “É sim”  
 Eu: – “Qual a sua ideia de fé Mario?”  
 Mario: – “Fé pra mim é ler a bíblia”  
 Moranguinho: – “Igual ler, só que a bíblia”  
 Natan Maromba: – “Eu to com o Neimar”  
 Mario: – “Concordo com a Moranguinho”  
 Eu: – “Alguém tem outros exemplos de fé?”  
 Bruna: – “É ir na igreja”  
 Bizague: – “orar”  
 Eu: – “E que cor poderia ser a fé?” Alguém diz branco, ninguém discorda.  
 Eu: – “Beleza então o monstrinho da fé vai ser branco”  
 Eu: – “Agora outro sentimento o arrependimento”  
 Eu: – “Alguém consegue me explicar o que é arrependimento?”  
 Guilherme: – “O arrependimento pode ser roxo”  
 Luiza Rafaela: – “O arrependimento é quando se arrepende de alguma coisa”  
 Eu: – “tipo o que?”  
 Natan maromba: – “de perigoso”  
 Eu: – “não entendi, me explica melhor”  
 Luiza Rafaela: – “Se arrepende de fazer uma coisa malvada”  
 Mario: – “Eu concordo com o Natan Maromba”  
 Conversas paralelas  
 Eu: – “Amigos a moranguinho quer falar, ela tem outra ideia de arrependimento”  
 Moranguinho: – “Eu tenho a ideia de arrependimento quando uma pessoa bate na outra, daí fica com arrependimento que daí quer ser amigo do outro de volta. Entendeu?”  
 Eu: – “Que cor seria então o arrependimento?”  
 Natan Maromba: – “preto, preto, preto”  
 Guilherme: – “O preto tem o medo, roxo”  
 Alguns falam cores aleatórias azul, amarelo, marrom.  
 Eu: – “Vamos deixar o arrependimento roxo então”  
 Aqui pensei que talvez explorar esta relação das cores com o sentimento pudesse ser uma sessão separada, mas tínhamos prazo para entregar a tarefa para as formadoras e a minha ideia era que eles desenhasssem os

monstrinhos com as cores definidas pelo grupo para dar um tempo aos pais de confeccionarem estes monstrinhos dando vida a eles. Por não chegarem a um acordo rápido sobre a cor dos sentimentos fui decidindo eu mesma.

Eu: – “Agora o sentimento de euforia”

Neimar Jr: – “Eu se fui”, “eu fazia”

Eu: – “Euforia”

Neimar Jr: – “O que é euforia?”

Neimar Jr: – “Acho que é quando sai”

Emilie Vick: – “É pra ir pro shopping”

Eu: – “Alguém tem outra ideia do que é euforia?”

Cat Nep: – “Quando sai comprar coisas”

Voide: – “Eu tenho euforia quando eu vou lá no Bastos e no aeroporto”

Eu: – “Mais alguém consegue dar outro exemplo de euforia?”

Não respondem

Eu: – “Que cor vamos dar pra euforia então?”

Prof Anelise: – “Laranja prof é uma cor vibrante o sentimento de euforia tem relação com a ansiedade”

Eu: – “Pode ser laranja amigos?”

Em coro respondem pode

Guilherme grita mais de longe: – “O pro cinza”

Prof Anelise: – “Guilherme você não está nem na roda”

Guilherme retorna a roda

Muitos falam laranja, laranja, laranja

Eu: – “A maioria prefere laranja então deixamos laranja”

Eu: – “Outro sentimento é a dúvida”

Natan maromba: – “Eu sei”

Eu: – “Diga então Natan o que é a dúvida?”

Natan fica quieto

Neimar Jr: – “É quando fica pensando”

Luiza Rafaela: – “É quando não sabe o que quer uma coisa”

Começam a surgir denúncias dos colegas

Luiza Rafaela: – “Prof o Guilherme está lá em baixo da mesa”

Cat nep: – “É quando uma criança fica pensando muito, muito que quer comer uma coisa”

Mario: – “Não, não é, o pro eu sei o que é a dúvida, a dúvida é que tá pensando se conta pros pais”

Ketlen: – “Dúvida é ter medo”

Eu: – “Medo? Não entendi, me explica”

Homem aranha vermelho: – “Di medo é aparecer um lobisomem e comer qual é”

Eu: – “E qual a relação aí do medo do lobisomem com a dúvida?” Prof Anelise: – “Se correr o bicho pega se ficar o bicho come kkkkk” Nós duas rimos, mas as crianças pareceram não entender.

Eu: – “Lembrei de um exemplo de medo e dúvida que eu acho que aconteceu com a Ketlen”

Eu: – “Aquele dia que seu dente estava molinho e eu pedi pra tirar aí você ficou com medo de doer e duvida se deixava ou não eu tirar.” “É mais ou menos isso que você pensou?”

Ketlen: – “É, mas ainda bem que aquele dente saiu quando eu voltei pra casa”

Moranginho: – “Um dia meu dente tava mole e eu peguei um paninho e puxei e nem doeu”

Neimar Jr: – “O Ketlen eu puxo o teu dente com uma marreta e um pé de cabra.

Eu: – “Que cor vamos escolher pra dúvida?”

Guilherme: – “Cinza”

Eu: – “Pode ser cinza amigos?”

Em coro respondem sim

Homem aranha vermelho: – “Não”

Eu: – “Porque você não concorda Homem aranha vermelho?”

Homem aranha vermelho: – “Eu concordo, pode ser cinza”

Eu: – “Agora vamos conversar sobre a pressa”

Natan maromba: – “Eu sei, é quando tem que ser rápido”

Emilie Vick: – “É pensar rápido”

Luiza Rafaela: – “É que tá muito atrasado” Guilherme: – “A pressa pode ser amarelo” Muitas crianças falando ao mesmo tempo.

Eu: – “Calma amigos, um de cada vez, o Natan está com o dedinho erguido, vamos ouvir ele”

Natan Maromba: – “É muito apressado tem que correr muito se não vai perder o horário e já vai fechar a escola, vai tocar o sinal”

Aqui pensei que Natan se referia a alguma experiência vivenciada com os irmãos mais velhos pois em nossa escola não se toca nenhum sinal.

Cat Nep: – “A pressa é quando vai comer, tem que comer rápido porque se não acaba o tempo e todo mundo volta pra sala e tem que jogar a comida fora”

Neimar Jr: – “Prof, sabe por que está demorando? Você faz muitos sentimentos”

Eu: – “A Bruna também está com o dedinho erguido. Vamos ouvi-la e logo encerramos. Diga Bruna”

Bruna: – “A pressa é quando ta muito ansiosa, pra chegar rápido”

Eu: – “Ok, qual a cor da pressa?”

Guilherme que estava distante se aproxima e diz: – “Eu já sei amarelo, porque amarelo representa velocidade”

Eu: – “Vamos por a pressa de amarelo então”

Eu: – “Agora vamos falar sobre o carinho e este será o último de hoje, amanhã continuamos”

Natan maromba: – “Carinho é gostar, dar abraço e beijo”

Homem aranha amarelo fala pela primeira vez nesta seção: – “Carinho é assim ó” – esfrega suas pernas – “Minha mãe dá carinho na perna pra eu dormir”.

Cat Nep: – “É, eu dou abraço na mãe e no pai e ele diz, gosto de você e me ama”

Neimar jr: – “Amor”

Eu: – “Carinho e amor é a mesma coisa?”

Neimar Jr: – “É”

Começa uma agitação, muitas conversas juntas, percebo meu tom de voz aumentando e decido definir a cor de carinho e encerrar esta sessão e continuar as definições de outros sentimentos em outro dia.

Na sessão seguinte relembro com eles sobre o que conversávamos e continuamos nesta investigação, mas desta vez eu trouxe anotada algumas definições da sessão anterior e releio para eles.

Percebo que alguns se empolgam e dizem foi eu que disse isso.

Continuamos com as explorações.

Eu: – “Agora precisamos anotar aqui pro Ágape o que é a gratidão”

Guilherme: – “Gratidão é amor”

Cat Nep: – “Gratidão é quando tem comida, tem casa, e dorme e vai brincar no parque” Barbie: – “A gratidão tem que ser azul claro”

Ketlen: – “Gratidão é a mãe ficar dormindo em casa”

Mario: – “Não, não é”

Eu: – “O que é a gratidão então Mario, que você discorda”

Mario: – “Gratidão é meio que eu to sabendo. Gratidão e fê eu já ouvi falar, mas não sei dizer”

Eu: – “Não consegue explicar o que é?”

Mario: – “É”

Eu: – “O próximo é gentileza”

Mario: – “Gentileza é compartilhar”

Natan Maromba: – “Gentileza é amizade entendeu? Essas coisas de amigo”

Eu: – “Quem sabe explicar o que é gentileza?”

Mario: – “É quando divide as coisas com o outro”

Moranginho: – “Gentileza é quando um amigo ajuda o outro que se machuca”

Cat Nep: – “É quando um amigo empurra o outro daí ele se machuca”

Eu: – “Empurrar amigos é ser gentil?”

Cat Nep: – “É mais daí o amigo diz conta pra prof e daí passa pomada e cuida do amigo que se machucou”

Eu: – “Que cor será a gentileza?”

Natan Maromba: – “verde claro”

Eu: – “Todos concordam?”

Em coro sim

Eu: – “Agora a Simpatia, quem saber dizer o que é o sentimento de simpatia?”

Moranginho: – “Essa é fácil, simpatia é quando ta com muita tosse daí toma xarope e não funciona daí faz uma simpatia da terra”

Eu: – “Alguém tem outra ideia do que é simpatia”

Mario: – “Eu não sei o que é simpatia da terra, eu não to entendendo” – Há um silêncio momentâneo neste momento.

Eu: – “Ninguém consegue me dar um exemplo de simpatia?”

Mulher Maravilha: – “Acho que é o que a prof faz, diz bom dia, tudo bem”

Mario: – “Não isso não é simpatia, isso é educação”

Cat Nep: – “Simpatia é quando ta muito, muito feliz”

Moranginho: – “A cor da simpatia tem que ser marrom porque é a cor da terra”

Eu: – “E o Ciúme?”

Luiza Rafaela: – “É quando ta com ciúme de alguém”

Eu: – “por exemplo?”

Moranguinho: – “Eu sei, é quando uma pessoa abraça o outro, daí o outro fica com ciúme”

Guilherme: – “Ciúme é quando um amigo pega uma coisa daí o outro fica com ciúme por que ele também queria”

Cat Nep: – “É que nem quando vem pra escola e não tem ninguém pra brincar daí fica com ciúme”

Natan Maromba: – “É quando a namorada ta numa festa, daí o namorado fica com ciúme porque ele acha que ela ta namorando outro”

Eu: – “Outras ideias de ciúme”

Emilie Vick: – “É quando o homem fica traindo a mulher, a mulher fica com ciúme”

Ketlen: – “Quando traz um milhão de mulher fica muito mais com ciúme”

Bizague: – “Quando uma menina tem uma maquiagem, daí ela fica com inveja e vai lá e compra também”

Eu: – “Tá mas você falou inveja, e o ciúme?”

Bizague: – “Ela tem ciúme da maquiagem”

Eu: – “Agora vamos anotar o que é a vergonha?”

Natan Maromba: – “A vergonha é porque ta com vergonha de coisa, a namorada entendeu?”

Eu: – “Não entendi”

Natan Maromba: – “Vergonha de falar que gosta, eu te amo”

Eu: – “Alguém tem outra ideia de vergonha”

Moranguinho: – “É quando um namorado trai, fica com outra mulher, daí a outra mulher dele fica com ciúme e ele fica com vergonha do que ele fez”

Eu: – “Alguém tem outro exemplo de vergonha?”

Cat Nep: – “Quando o amigo ri de mim, fica com vergonha”

Natan Maromba: – “Eu já sei o que, que é vergonha”

Eu: – “Fale”

Natan Maromba: – “Um amigo dela acha ela bonita daí ele fica com vergonha de falar”

Eu: – “Ketlen você quase não falou, me fala o que você acha que é vergonha”

Ketlen se disfarça e não fala nada.

Neimar Jr: – “É o que ela ta sentindo agora, vergonha de falar”

Homem aranha vermelho: – “É que tem vergonha de fala eu te amo”

Eu: – “Mulher maravilha, o que é vergonha?”

Mulher maravilha: – “Vergonha é quando a gente fala do outro, daí o outro fica com vergonha que falou dele”

Eu: – “Muito bem, agora vamos conversar sobre culpa”

Cat Nep: – “Culpa é quando bate num amigo e fica muito mal, daí sente culpa que a prof vai contar pra mãe”

Mario: – “Eu sei a culpa”. “É quando um bate no amigo, daí fala que a culpa é do outro, mais daí não foi o outro”

Eu: – “O último é o desejo então” “O que é o desejo?”

Moranguinho: – “Desejo é quando uma menina fica curiosa pra ver o que o Papai Noel vai dar pra ela”

Eu: – “O que mais?”

Natan Maromba: – “Eu sei, eu sei, o desejo é que tem uma ponte que joga moedinhas e pede dinheiro, e pedir coisas pra Jesus que ilumine a casa, e capoco Jesus da as coisas, os presentes que pediu”

Eu: – “Ok, agora vamos desenhar monstrinhos que irão representar estes sentimentos”

### ***Experiência de pensamento 10: Existência***

Data: 26/11/2024

Local: Biblioteca da escola

Participantes: 13 crianças (Mulher maravilha, Guilherme, Neimar Jr, Luiza Rafaela, Emilie Vick, Voide, Bruna, Homem aranha vermelho, Homem aranha amarelo, Duda, Mario, Bizague, Monica e as professoras Poly e Anelise.

Eu: – “Amigos o Ágape enviou aqui uma palavra escrita em um papel, vou lê-la para vocês. Existência.”

Neimar Jr: – “Resistência?”

Eu: – “Não, é existência”

Mônica: – “É quase igual né pro?”

Eu: – “Sim são palavras parecidas, mas acho que representam coisas diferentes.”

Eu: – “Alguém sabe o que significa existência?”

Neimar Jr insiste: – “É uma pessoa forte”

Eu: – “Uma pessoa forte seria a resistência?”

Neimar Jr: – “Sim”

Eu: – “E a existência alguém tem um exemplo?”

Neimar Jr: – “Eu nunca vi falar disso.”

Mônica: – “Eu sei. É quando uma pessoa é diferente assim do outro.”

Eu: – “Alguém tem outro exemplo?”

Ninguém sabia então comecei a inserir as imagens.

Eu: – “Olha vamos olhar as imagens quem sabe nos ajude a pensar sobre isso”.

Eu: – “olha este. Apresentei uma imagem feita pela IA ao qual dei as características do Ágape”

Muitos, logo que viram falaram: – “É o Ágape”

Bizague: – “Ele tá tendo uma ideia”.

Eu: – “O Ágape existe?”

Muitas vezes respondem existe.

Bizague: – “Ele existe, mas ele é um boneco e eu acho que o mundo dele é aqui.”

Eu: – “Por que você pensa isso?”

Bizague: – “Porque ele não é real”

Mario: – “É ele é só um boneco, mas tipo ele é um boneco com vida.”

Eu: – “Então ele é um boneco, não é real, mas existe?”

Bizague: – “A minha vó, ó tipo igual o Papai Noel, não existe Papai Noel ele é só uma pessoa.”

Bruna: – “Existe sim, não tinha o meu presente, como é que vai ter agora? Quem colocou então?”

Bizague: – “Não existe”

Guilherme: – “Existe porque quando eu viajei era no Natal, daí eu voltei e do nada apareceu um presente embaixo do pinheirinho lá na minha casa.”

Bizague: – “É uma pessoa que coloca lá.”

Luiza Rafaela: – “Mas a minha casa fica bem fechada. O Papai Noel tem poderes mágicos.”

Muito alvoroço das crianças querendo convencer Bizague e Mario que Papai Noel existe. Pedi calma e que deixassem eles falarem porque pensam assim.

Bizague: – “É porque a minha vó falou que não existe é os pais que colocam os presentes quando as crianças estão dormindo. É só uma pessoa vestida de Papai Noel.”

Neste momento discutem uns disseram que a barba dele é de verdade, outro discorda, outro levanta a hipótese de o Papai Noel que mora aqui na nossa cidade pode ser só uma pessoa, mas o que mora lá no Polo Norte é de verdade e as discussões giram em torno disso.

O que me veio neste momento e que achei importante registrar aqui é que nenhuma daquelas crianças considerou que eu pudesse ter a resposta, ninguém perguntou a mim o que eu pensava sobre isso sendo adulta, então entendo que eles não me viam ao menos naquele momento como a pessoa que sabe das coisas.

Outro ponto que me chama a atenção é em como as crianças consideram verdadeiro aquilo que uma pessoa ligada a ela em aspecto afetivo, no caso a avó, fala. Mesmo a maioria dos colegas discordando Bizague manteve-se firme na sua crença. Ao contrário também nota-se este efeito “a vó dela pode estar mentindo”, logo se não foi alguém que eu confio, que falou isso, não é verdade.

Para sair do assunto Papai Noel e explorar o conceito de existência sobre outros aspectos apresentei outra imagem também criada pela IA eram jogadores de futebol por conta de em umas das sessões ter surgido falas sobre a inexistência de pessoas e personagens que aparecem na televisão.

Eu: – “Olha amigos aqui tem outra imagem.”

Neimar Jr: É jogadores de futebol. Não existe

Homem aranha vermelho: – “O Neimar, parece que você nem sabe, mas eles existem.”

Neimar Jr: – “Então como que a gente nunca viu?”

Homem Aranha Vermelho: – “Mas é que eles moram em outro mundo né.”

Neimar Jr: – “Mas não existe outro mundo”

Luiza Rafaela: – “Ele só mora em outros lugares, outras ruas.”

Neimar Jr: – “Mas só passa na televisão é uma gravação”

Neimar repete sua argumentação da outra sessão mantendo sua ideia de inexistência sobre o que aparece na tv.

Bizague: – “Mas quando passa na repórte é em outra cidade.”

Neimar volta a comentar sobre papai Noel trazendo um exemplo sobre presente que ganhou.

Vamos ver que imagens temos mais

Luiza: – “Essa é a Lili a fada do dente que coloca dinheiro embaixo do travesseiro e leva o dente lá pro mundo dela”

Lili é uma personagem imaginária (fada do dente) ao qual as crianças enviam seus dentes, sempre que caem ou alguma criança pede para eu arrancar porque está mole, fazemos um envelope e guardamos o dente dentro para a criança levar para casa e colocar embaixo do travesseiro. Esta se tornou uma coisa forte na turma, muitos confiam mais na prof para tirar o dente do que nos pais ou dentista. Lili também envia cartas, mapas do tesouro, pó mágico e muitos acreditam que o Ágape veio do mundo dela, que foi ela quem colocou ele no baú de tesouros.

Eu: – “E aí a fada do dente existe?”

Muitos falam junto que sim.

Monica: – “Porque daí se cai o dente ela dá dinheiro.”

Prof Anelise: – “Minha mãe arrancou todos os dentes, vai ficar rica então.” Mario: – “Não porque é só os dentes de crianças.”

Aqui parece que Mario consegue fazer uma distinção do que é destinado às crianças e aos adultos.

Todos falando juntos, relembando momentos e vivências nesta experimentação de dentes e fadas.

Bizague ergue o dedo e aumenta o tom de voz.

Bizague: – “O pro eu não concordo com a Luiza, porque é os nossos pais que colocam dinheiro.”

Refleti aqui sobre como Bizague está sendo afastada desse lado imaginário, pensei que no caso do papai Noel fosse uma questão religiosa da família, no entanto com a fada do dente e o Ágape também apresentou convicção de inexistência por conta do que a família lhe falou.

Bruna: – “Mas eles estão dormindo Bizague.”

Bruna diz isso colocando a mão na cintura, dando uma sacudida na cabeça e num tom de voz que posso dizer que ela estava revoltada e achando um absurdo o que Bizague fala

Bizague tenta se defender argumentando que lá na casa dela todos dormem meia noite.

Exploramos um pouco mais sobre a fada, mas as ideias giraram em torno de crer ou não crer por conta da aparição do dinheiro.

Mario que disse que Ágape existe embora seja um boneco e papai Noel não existe, disse existir fada.

Mostro imagem de pessoas criadas por IA (idosos e o que eles indicam como Jesus)

Neimar Jr: Existe porque são pessoas

Mario: – “É mas estes idosos podem já ter morrido, daí eles existem lá no céu igual Jesus”

Eu: – “Então se morre não existe mais?”

Guilherme: – “Existe só que lá no céu”

Mario: – “É só que quando morre tudo para o cérebro, o coração.”

Bizague: – “O Jesus existe porque o Natal é o nascimento de Jesus”

Homem aranha vermelho pega as outras imagens que estavam no chão ao meu lado

Homem aranha vermelho: – “Olha tem dinossauro aqui”

Eu: – “Sim verdade. Eles existem?”

Mario: – “Já existiram agora não existe mais.”

Eu: – “Por que eles existiram e não existem mais?”

Mario: – “Porque faz milhões de anos todos eles morreram”

Eu: – “Mas você tinha dito que os idosos e Jesus existiam só que lá no céu. Por que você pensa que com os dinossauros que já morreram é diferente? Eles não vão para o céu?”

Mario dá um sorrisinho acompanhado de um – “É” –, o que demonstra que ele percebeu a contradição em sua forma de pensar. Volta a falar.

Mario: – “É mais eu acho que alguns animais, ó tipo formigas. Existe formiga no céu? Pera deixa eu pensar mais um pouco.”

Esta é uma característica forte em Mario quando ele não consegue dizer o que pensa pede um tempo. Aconteceu isso em outros momentos.

Passados 16 minutos algumas imagens começam a circular nas mãos e duas crianças brincam de fazer vento no rosto um do outro o que faz com que alguns amigos os denunciem. Eu peço gentilmente para que deixem as imagens no meio da roda para que os colegas possam ver.

Guilherme: – “Prof quando os dinossauros existiam era nós que não existia.”

Mario: – “É porque ele é pré-histórico, mas tem o jacaré que é pré-histórico e existe”.

Mario: – “Acho que os dinossauros não existem nem lá no céu porque não ia caber lá.”

As imagens que estavam circulando e que agora encontram-se no centro da roda estão sombra, alienígena, personagens de filmes infantis (elefante e lobo mau). Fazem que os diálogos se misturem. Eu não consegui ouvi-los com atenção e na gravação também fica difícil definir o que e quem fala, por alguns segundos

Mario: – “A sombra não existe ela é só um reflexo”

Monica: – “Só que se fica no sol existe sombra.”

Neimar: – “A sombra não tem vida, ela não existe”

Eu: – “Para existir tem que ter vida?”

Mario: – “Sim”

Eu: – “Todos concordam?”

Coro de sim

Aqui a ordem já tinha se estabelecido novamente sem eu precisar pedir calma. Este é um movimento que notei que as crianças vêm fazendo, ora se empolgam, ora se ouvem.

Eu: – “Alienígena existe?”

Mario: – “Não existe, porque eu nunca vi.”

Eu: – “Mas a fada você já viu?”

Mario: – “Não porque a gente dorme e não vê”.

Eu: – “Então como você faz essa diferença se você nunca viu fada e nem alienígena.

“Por que você pensa que fada existe e alienígena não?”

Mario: – “Prof isso de existe e não existe, tá me deixando confuso.”

Emilie Vick: – “Eu acho que existe, porque um dia eu fui no sítio do meu vô e tinha um alienígena lá.”

Bizague: – “Que mentira”

Importante ressaltar aqui que alguns corpos encontram-se em movimento, colocando almofadas na cabeça, trocando de lugar, colocando elástico de cabelo nos pés, denunciando colegas, algumas conversas paralelas, mas as discussões ainda se mostram interessantes.

Duda que se manifesta pouco ergue o Dedo

Eu: Amigos a Duda quer falar, vamos ouvir

Duda: – “Lobo mau não existe, mas o Mickey e a Magali existe eu já vi eles.”

Luiza: – “É eu também já vi.”

Noto que Luiza, Duda e Bruna conversam sobre personagens mais ainda questionando se existem ou não.

Peguei uma imagem de pegadas na areia e lembrei de uma discussão que tivemos a um tempo atrás sobre invisível.

Eu: – “Mario trouxe a ideia de que coisas que não vemos, que são invisíveis não existem. Vocês concordam?”

Alguns dizem não

Luiza: – “Porque as pessoas ficam invisíveis lá no céu, é a alma que vai pro céu.”

Guilherme: – “É tipo quando a pro viajou de avião e não viu as pessoas mortas porque são invisíveis.”

Eu: – “A então a alma é um exemplo de coisa invisível, que existe?”

Luiza: – “É”

Eu: – “Mais alguém tem outro exemplo ou tem uma ideia diferente?”

Alguns querendo contar de pessoas e animais de estimação que já morreram.

Conversas sobre morte, corpo, alma

Mario: – “O corpo fica parado, daí enterram e os bichinhos vão lá e comem tudo só deixam o osso”.

Homem aranha amarelo: – “Prof. já tá na hora do almoço?”

Eu: – “Quase. Só me deixa tirar uma dúvida. Se a alma se separa do corpo. Qual desses existe, o corpo ou a alma?”

Mario: – “A alma existe só que lá no céu.”

Eu: – “E o corpo?”

Mario: – “Existe só que os bichos vão comer tudo daí não vai mais existir.”

Aqui já estávamos com 42 minutos em filosofia então decidimos encerrar.

Faço um sinal para a prof. de apoio que sai e logo volta batendo à porta.

Eu: – “Tem gente batendo, vou abrir”

Eu: – “É o Ágape amigos olha hoje ele veio com a prof. Anelise”.

Ela muda a voz e eles percebem e riem.

Homem aranha vermelho: – “Ele tá com a voz da prof. Anelise”

Ágape pergunta se gostaram dos amigos que as crianças tinham desenhado e que ele deu vida e enviou lá do mundo dele?

Em coro respondem que sim.

Neimar: – “É, só que o meu não fala comigo”

“Nem o meu”, “nem o meu”, “nem o meu” –, algumas crianças respondem

Duda: – “O meu fala que gosta de dormir comigo e fica lá na minha cama me esperando.”

Ágape: – “Que bom Duda. Cuidem bem deles, agora vou me despedir e voltar de onde eu vim.”

Alguns tchau, abraços, falas de te amo e beijos encerram os encontros propostos à pesquisa.

## ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO

### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A FILOSOFIA COMO POSSIBILIDADES DE EXPERIÊNCIA NA PRÉ-

ESCOLA **Pesquisador:** CINTHIA DE LIZ **Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 81242224.5.0000.5368

**Instituição Proponente:** Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.977.863

#### Apresentação do Projeto:

O projeto se intitula "A FILOSOFIA COMO POSSIBILIDADES DE EXPERIÊNCIA NA PRÉ-ESCOLA". Trata-se de um projeto no âmbito do Mestrado em Educação.

#### Objetivo da Pesquisa:

##### OBJETIVO GERAL

Analisar as possibilidades de um filosofar na Educação Infantil em uma turma Pré-escolar (4 a 6 anos) de um Centro de Educação Infantil do município de Lages.

##### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- \* Experienciar a possibilidade do filosofar na Educação Infantil.
- \* Analisar a viabilidade, os benefícios e desafios da introdução de práticas filosóficas na Educação Infantil para subjetivação de crianças de pré-escola.
- \* Refletir sobre o pensamento e as experiências infantis.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios são descritos da seguinte forma:

A pesquisa que estamos conduzindo apresenta um risco mínimo para os participantes, mas é importante mencionar que pode ocorrer algum tipo de constrangimento no momento de coleta de dados. Se ocorrer algum risco na aplicação da pesquisa, será encaminhado o pesquisado a clínica escola de psicologia da UNIPLAC, para atendimento gratuito. Mesmo depois de assinar o responsável legal continua com o direito de pleitear indenização por

**Endereço:** Av. Castelo Branco, 170 - Prédio da Reitoria - 2º andar, sala 10

**Bairro:** Universitário

**CEP:** 88.509-900

**UF:** SC

**Município:** LAGES

**Telefone:** (49)3251-1086

**E-mail:** cep@uniplaclages.edu.br

reparação de danos que apresente nexo causal com a pesquisa.

Este estudo tem como propósito explorar o pensamento filosófico na Educação Infantil, analisar as possibilidades e desafios da abordagem de uma filosofia pensada com crianças.

Como e em quais momentos essas experiências podem ser vivenciadas no cotidiano escolar.

Outro aspecto importante da pesquisa é refletir sobre o pensamento das crianças por meio das suas narrativas em rodas de conversa. Assim a pesquisa pode fornecer uma abordagem mais aberta e reflexiva em relação ao pensamento e à expressão das crianças e incentivar possibilidades outras de se pensar currículo e infância. As crianças podem se envolver em um hábito de pensamento crítico, de questionamento e argumentação. Isso pode promover maior autonomia intelectual, confiança e senso de identidade.

Ainda entendemos que esta pesquisa pode contribuir a uma compreensão de como incorporar o filosofar na Educação Infantil e de que formas esta pode enriquecer a prática pedagógica dos educadores, explorando novas estratégias de ensino que estimulem o pensamento

filosófico nas crianças, criando um ambiente mais participativo e reflexivo onde os educadores possam adaptar e melhorar suas abordagens incentivando assim a um ambiente mais aberto ao diálogo e à reflexão.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa está de acordo com a Resolução CNS No 510/2016.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Vide item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

#### **Recomendações:**

Vide item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

#### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O trabalho atende às exigências do CONEP-CEP. Não há pendências.

#### **Considerações Finais a critério do CEP:**

O desenvolvimento da pesquisa, deve seguir os fundamentos, metodologia e preposições, do modo em que foram apresentados e avaliados por este CEP, qualquer alteração, deve ser imediatamente informada ao CEP-UNIPLAC, acompanhada de justificativa.

O pesquisador deverá observar e cumprir os itens relacionados abaixo, conforme descrito na Resolução nº 466/2012.

- a) Desenvolver o projeto conforme delineado;

**Endereço:** Av. Castelo Branco, 170 - Prédio da Reitoria - 2º andar, sala 10

**Bairro:** Universitário

**CEP:** 88.509-900

**UF:** SC

**Município:** LAGES

**Telefone:** (49)3251-1086

**E-mail:** cep@uniplaclages.edu.br

- b) Elaborar e anexar na Plataforma Brasil os relatórios parcial e final;
- c) Apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento;
- d) Manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa;
- e) Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e
- f) Justificar fundamentalmente, perante o CEP ou a CONEP. Interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

| Tipo Documento                                            | Arquivo                                       | Postagem               | Autor          | Situação |
|-----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|------------------------|----------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto                            | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2192981.pdf | 28/06/2024<br>18:12:49 |                | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | projeto_de_pesquisa_cep.pdf                   | 27/06/2024<br>16:29:55 | CINTHIA DE LIZ | Aceito   |
| Outros                                                    | instrumento_de_pesquisa_cep.pdf               | 27/06/2024<br>16:28:07 | CINTHIA DE LIZ | Aceito   |
| Declaração de concordância                                | cinthia_instituicoes_cep.pdf                  | 27/06/2024<br>16:27:22 | CINTHIA DE LIZ | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | tcle_professores_cep.pdf                      | 26/06/2024<br>19:57:20 | CINTHIA DE LIZ | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | tcle_responsaveis_cep.pdf                     | 26/06/2024<br>19:53:40 | CINTHIA DE LIZ | Aceito   |
| Cronograma                                                | cronograma_cep.pdf                            | 26/06/2024<br>19:53:17 | CINTHIA DE LIZ | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | tcle_cep.pdf                                  | 26/06/2024<br>19:34:49 | CINTHIA DE LIZ | Aceito   |
| Informações Básicas do Projeto                            | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2192981.pdf | 15/06/2024<br>12:21:07 |                | Recusado |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de          | Tcle_responsaveis.pdf                         | 15/06/2024<br>12:15:32 | CINTHIA DE LIZ | Aceito   |

**Endereço:** Av. Castelo Branco, 170 - Prédio da Reitoria - 2º andar, sala 10

**Bairro:** Universitário

**CEP:** 88.509-900

**UF:** SC

**Município:** LAGES

**Telefone:** (49)3251-1086

**E-mail:** cep@uniplaclages.edu.br

Continuação do Parecer: 6.977.863

|                                                           |                                 |                        |                |          |
|-----------------------------------------------------------|---------------------------------|------------------------|----------------|----------|
| Ausência                                                  | Tcle_responsaveis.pdf           | 15/06/2024<br>12:15:32 | CINTHIA DE LIZ | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | Tcle_professores.pdf            | 15/06/2024<br>12:15:15 | CINTHIA DE LIZ | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | Tale.pdf                        | 15/06/2024<br>12:14:55 | CINTHIA DE LIZ | Aceito   |
| Orçamento                                                 | Orcamento.pdf                   | 15/06/2024<br>12:12:28 | CINTHIA DE LIZ | Aceito   |
| Declaração de concordância                                | declaracao_concordancia.pdf     | 15/06/2024<br>12:11:54 | CINTHIA DE LIZ | Aceito   |
| Declaração de concordância                                | declaracao_concordancia.pdf     | 15/06/2024<br>12:11:54 | CINTHIA DE LIZ | Recusado |
| Declaração de Pesquisadores                               | Declaracao_pesquisadores.pdf    | 15/06/2024<br>12:10:02 | CINTHIA DE LIZ | Aceito   |
| Cronograma                                                | cronograma.pdf                  | 15/06/2024<br>12:08:44 | CINTHIA DE LIZ | Aceito   |
| Cronograma                                                | cronograma.pdf                  | 15/06/2024<br>12:08:44 | CINTHIA DE LIZ | Recusado |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | Projeto_de_Pesquisa_Cinthia.pdf | 15/06/2024<br>11:53:01 | CINTHIA DE LIZ | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | Projeto_de_Pesquisa_Cinthia.pdf | 15/06/2024<br>11:53:01 | CINTHIA DE LIZ | Recusado |
| Folha de Rosto                                            | folha_rosto_cinthia.pdf         | 15/06/2024<br>11:39:58 | CINTHIA DE LIZ | Aceito   |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

LAGES, 01 de Agosto de 2024

Assinado por:  
**Elisa Maria Rodriguez Pazinatto Telli**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Av. Castelo Branco, 170 - Prédio da Reitoria - 2º andar, sala 10

**Bairro:** Universitário

**CEP:** 88.509-900

**UF:** SC

**Município:** LAGES

**Telefone:** (49)3251-1086

**E-mail:** cep@uniplaclages.edu.br