



Antônio Menezes

Filosofia de crianças
...com as crianças



FILOSOFIA DE CRIANÇAS...
COM AS CRIANÇAS......delineia um percurso epistemológico que posiciona a criança como agente filosófico ativo. Nos anos de 1970, emergiram práticas dialógicas que interrogaram as primeiras aproximações de crianças com a natureza do conhecimento humanamente produzido, em conformidade com *o que fazem as crianças quando se propõem juntas a pensar sobre suas próprias perguntas*. Nesses termos, crianças emergem como seres sociais, cujos questionamentos brotam de redes relacionais, regidos por princípios como curiosidade e contextualidade. Atitudes de escuta ativa e cointerpretação heurística para recepcionar tais expressões, buscam garantir o protagonismo nos modos fecundos de ser, agir, sentir e entender as *experiências de mundo*. Não é mais possível, nem desejável manter a filosofia entre caminhos unidirecionais, adultocêntrica e moralmente vigilante. É possível partilhar e construir juntos perspectivas heurísticas que integram metafísica, lógica, ética, política e estética em construções coletivas em sala de aula, em uma pedagogia brincante, imaginativa, inventiva...expansiva. Essa obra propõe uma releitura pedagógica que valoriza o diálogo horizontal entre gerações.

Filosofia de Crianças...
...com as crianças

Antônio Menezes

Filosofia de Crianças... ...com as crianças



|2026|

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Menezes, Antônio.

Filosofia de crianças--com as crianças
[livro eletrônico] / Antônio Menezes. --
1. ed. -- Aracaju, SE: Edições Seminalis, 2026.
PDF

ISBN 978-65-987271-2-3

1. Filosofia - Literatura infantojuvenil
I. Título.

26-344127.0

CDD -028.5

Índices para catálogo sistemático:

1. Filosofia : Literatura infantil 028 . 5
2. Filosofia : Literatura infantojuvenil 028 . 5

Ana Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Filosofia de crianças... com as crianças

Antônio Menezes

1ª edição - março de 2026

Edições Seminalis

Copyright 2026

Reservado todos os direitos desta obra.

Proibida toda e qualquer reprodução desta edição por qualquer meio ou forma, seja ela eletrônica ou mecânica, fotocópia, gravação ou qualquer outro meio de reprodução, sem permissão expressa do autor

Dedicado a **Jnha e Baby**
minhas filhotas...

*...por partilhar tantas inquietações
ao longo do tempo que...
foram nos amadurecendo na pedagogia,
na escuta social e no afeto...*

Sumário

011	Escuta...
023	O campo da filosofia com crianças
052	Crianças questionam...
075	Diante (e com) as crianças
093	Não é filosofia para crianças...?!
120	(Des) Encontros

Escuta...

Desde tenra idade mantenho relação direta com o pensamento filosófico. Tal relação chega até os dias de hoje. Aos oito anos incompletos demonstrei interesse em *A República* de Platão. Já sabia ler e escrever. O universo das letras e das ideias me fascinava. Recordo o silêncio da sala e a surpresa de minha mãe, quando desejei como presente de aniversário, um clássico tão incomum ao gosto de quem se inicia nas primeiras letras. Ali, no calor escaldante do sertão da Bahia, dispunha-me a ler escritos de Platão

com tão ingênua intimidade ao acompanhar o diálogo sobre justiça e sobre o que ele chama de governo ideal. Como criança, acessei aqueles conceitos sem mediação adulta. Mas sei que, em sua totalidade, a obra gerou afectos. Fui afetado por escritos complexos que falavam de questões que rondavam entre os *pares-crianças*, forjando uma ambiência fecunda de reverberações.

Como uma criança de oito anos incompletos, com interesse genuíno em leitura e ideias, acessei aspectos concretos e narrativos da obra¹. A *forma dialógica*, com personagens que conversam e questionam uns aos outros, atraiu atenção por

1 A República de Platão constitui um diálogo socrático extenso composto por dez livros. O texto examina a justiça como tema principal e eixo condutor. Sócrates atua como narrador em primeira pessoa e conduz as discussões com interlocutores variados. O diálogo inicia com conversas sobre velhice, felicidade e definições iniciais de justiça, como retribuir o recebido ou beneficiar amigos e prejudicar inimigos. Essas propostas recebem refutação progressiva. A busca pela justiça leva à construção de uma cidade ideal, denominada **Kallipolis**, para facilitar a compreensão do conceito na escala coletiva antes de aplicá-lo ao indivíduo. A justiça aparece como harmonia entre partes da alma e da cidade: apetitiva, irascível e racional na alma; produtores, guardiões e governantes na cidade. A virtude da justiça surge quando cada parte exerce sua função sem interferir nas demais. O texto afecta em torno da educação, regimes políticos degenerados, teoria das Formas, mito da caverna, alegoria do sol e da linha dividida, papel dos filósofos como governantes, comunhão de bens entre guardiões, posição das mulheres e imortalidade da alma. Em particular, há ressonâncias da obra em mim, até hoje, com o **mito de Er** sobre a escolha da vida após a morte e a recompensa da justiça.

assemelhar-se a brincadeiras ou discussões entre amigos. Perguntas como *o que é justo?* ou *por que alguém deve ser bom?* ...ressoaram em experiências cotidianas de partilha, brigas ou regras em casa e na escola. A **alegoria da caverna**, com prisioneiros acorrentados que veem sombras e um que sai para a luz, despertou-me a curiosidade por meio da imagem de alguém preso em uma caverna escura que descobre o mundo real. Ao meu modo, com minhas construções de criança, percebi a diferença entre aparência e realidade, entre sombras falsas e objetos verdadeiros.

Mas não foram apenas esses elementos pontuais que fizeram em mim rebulição intelectual. Histórias sobre o rei filósofo, guardiões corajosos e uma cidade organizada em classes com funções claras, evocaram ideias de super-heróis, líderes sábios e equipes que trabalham juntas. Na época, achei incrível a educação dos guardiões com música, ginástica e matemática. Era algo que eu tinha anseio e, na obra, essas figurações sociais aparecem como preparação para ser forte e inteligente². Como criança identificava, ali, elementos de aventura, mistério e moral simples: ser justo traz felicidade, a injustiça causa desordem, produz desigualdades, desconforto, *resistência*.

2 Inclusive porque me fez posicionado ao bacharelado em matemática, que, quando adulto, graduei-me na área.

Nesse percurso iniciático emergiram questionamentos espontâneos sobre amizade, regras, verdade e o que significa ser bom. A leitura em voz alta me permitiu acessar ideias abstratas por meio de sonoridades vívidas que afetavam meu corpo e intelecto³. Logo, entendo que aquela leitura gerou em mim a percepção de que o *questionamento sistemático* manifesta-se cedo e não requer idade avançada. Desde aquele dia, o ato de interrogar acompanhou-me como prática cotidiana.

Nos anos seguintes, o interesse ampliou-se para questões sociais. Observava desigualdades no acesso à escola e diferentes modos de compreensão de acontecimentos ao meu redor, *quando nem todos os meus amigos tinham acesso ao ambiente escolar*. Essas situações produziram em mim indagações sobre como crianças e jovens interpretam suas próprias experiências em suas

3 Na época, demonstrava comportamento atípico, com seletividade social, alimentar e concentrando-me ao redor de ideias persistentes que, hoje, mais que antes, identificamos como sendo próprio à neurodivergência do Transtorno do Espectro Autista. Logo, a ideia imaginativa traduzia-se sob forma de afecção acústica. Sons sempre produziram marcas de diferença em minha ecologia mental. A inteligibilidade, portanto, ecoava como sintoma que se repete, por vezes, em exaustão. Se pouco verbalizava, muito reconhecia padrões de escrita, de comportamento, de ações sociais, quase sempre, complexas e desafiadoras, talvez, que passavam em desatenção pelos adultos com os quais convivia.

primeiras aproximações com o mundo de coletividades, prestígios, desigualdades e diferenças. A conexão entre pensamento filosófico e realidade concreta que vivenciava orientou minha atenção para vozes que o contexto adulto muitas vezes silencia. Além disso, antes dos quinze anos, no curso de formação de professor, antigo segundo grau, para habilitar-me em magistério do primeiro grau, estabeleci contato sistemático com a filosofia e com a educação. Nesse período dediquei atenção ao Ser, à dor, ao destino humano, à finitude, às polêmicas sobre transcendência e aos problemas da formação de professor(a). Foram horas, dias e meses em constante questionamento com meu professor de filosofia da educação, Prof. José Ricardo Suzart. As reflexões cresciam-se em perquirições noturnas sobre esses temas. Em todos os momentos, surgiram indagações ontológicas complexas. Essa fase consolidou o hábito de receber questionamentos sem sobreposição de respostas prontas.

Tais vivências expandiram-se com o ingresso no ensino superior em áreas distintas do conhecimento⁴. Todos os cursos continham componentes de filosofia nas dimensões educacional,

4 Graduação em licenciatura - pedagogia, letras; e bacharelado em matemática, psicologia, antropologia, sociologia, ciência política, gastronomia, filosofia e biblioteconomia (essa, ainda em fase de conclusão).

política e/ou social. A integração de saberes permitiu-me ver que o pensamento filosófico atravessa fronteiras disciplinares e enriquece a formação de quem atua ou não com crianças. Em termos de *formação lato sensu* realizei estudos especializados em **ontologia e epistemologia**. Ao imergir nesse campo formativo estruturei com mais rigor acadêmico as estruturas do Ser e do conhecimento, de modo que pude compreender que, através dos conceitos adquiridos durante a formação pós-graduada, pude analisar *como crianças constroem saber* a partir de experiências vividas e validam ideias em contextos próprios.

No doutorado, defendido em 2005, na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, escrevi a tese intitulada *A estética da diferença na vida de professor*. As bases filosóficas apoiaram-se em inspirações de Gilles Deleuze, filósofo francês que erigiu com autenticidade, a chamada **Filosofia da Diferença**. A pesquisa doutoral permitiu-me compreender em profundidade a *diferença pura* como elemento que enriquece relações assimétricas, quando abertas às singularidades de subjetividades tão diferenciadas, não idênticas ou similares entre si. Nesse contexto, entendi que vozes distintas, inclusive de crianças, por vezes chamadas de *vozes infantis*, produzem conhecimento válido quando o adulto abdica de hierarquias. É que o *infante* é

aquele que vive uma das muitas *infâncias*, em suas fecundas erraticidades e expressões, sempre diferidas entre os que se lhes albergam em experienciar intensidades, contornos e modos de ser, agir, pensar, sentir e (des)fazer-se *in perpetuo*. Some-se a esse conjunto de experiências, entre 2002 e 2006, a criação e coordenação na Universidade do Estado da Bahia, do Grupo de Pesquisa *Nômades*, dedicado à filosofia e à formação de professores. Nesse intervalo organizei dezenas de workshops e cursos de extensão sobre filósofos contemporâneos. As sessões dialógicas puseram em movimentos fecundos debates que se revelaram sob forma de *potência-ato* junto às comunidades de indagação hermenêutica em espaços formativos, principalmente na região da Chapada Diamantina - Bahia, Itaberaba e cidades vizinhas.

Mais próximo aos dias de hoje, desde 2021 exerço docência na disciplina **Fundamentos Filosóficos da Educação** no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe. Essa atividade articula teoria filosófica com prática pedagógica diária e permite-me observar como futuros professores recebem as *perguntas incômodas das crianças*. A sala de aula tornou-se laboratório constante para o desenvolvimento de atitudes que preservam autonomia intelectual. Para isso, procurei formação específica no campo. Bus-

quei o bacharelado em Filosofia para consolidar expertise na área. Essa formação me permitiu aprofundar conhecimentos em metafísica, lógica, ética, política e estética e permite-me integrar campos clássicos ao contexto de diálogos com crianças. São ambiência e trânsitos com os quais me propus a escrever essa obra. O livro **Filosofia de crianças...com as crianças** nasceu de reflexões sobre o engajamento filosófico que emerge das crianças e suas vozes. Sustento que o ato de filosofar surge da interação autêntica entre adultos e crianças, tanto quanto *entre crianças*. O livro organiza-se em cinco capítulos. Em todos eles, dimensões históricas, epistemológicas, sociais e práticas, com ênfase na coparticipação das crianças como agentes ativos do pensamento, entrecruzam-se.

No primeiro capítulo, apresento **o campo da filosofia com crianças**. Explicito o trajeto histórico desse domínio desde o surgimento nos anos 1970, com iniciativas pioneiras nos Estados Unidos, até sua disseminação em contextos acadêmicos na Europa e na América Latina. Sob perspectiva epistemológica, o campo configura-se como *prática (endo-exo-retro-antero) dialógica* que interroga o conhecimento a partir de experiências cotidianas. Concentro-me ao redor de objetos-processos marcados por questionamentos de conceitos abstratos por meio de narrativas

concretas. Elidem-se os problemas referentes à validação do *saber filosófico de crianças* diante de estruturas adultocêntricas. Nesse sentido, discorro sobre instrumentos metodológicos como *círculos de discussão*, guiados por perguntas abertas e exercícios de raciocínio coletivo. Os conceitos principais que regem os *círculos de discussão* incluem o **diálogo socrático adaptado**, a **comunidade de indagação** e a valorização da dúvida como motor cognitivo. As perspectivas originadas desse esforço intelectual e formativo dão ênfase à *inclusão de vozes marginais*, com destaque para a **expressão de crianças, com as crianças**. Ratifico que, tal *démarche*, sublinha a parceria horizontal entre os envolvidos nos *círculos de discussão*, na contramão frente às imposições hierárquicas, aquelas gerenciadas pelo professorado em sala de aula ou em situações educativas não formais.

No segundo capítulo, intitulado **Crianças questionam...**, examino as fecundidades do pensamento de crianças, considerando-o como produto cultural, resultante de interações sociais complexas, nos quais redes de interações familiares, escolares e sociopolíticas se estruturam. Demonstro *como tais contextos geram questionamentos profundos* sobre existência, relações e normas. Assim, entendo que **cinco princípios** regem a *origem, manifestação e expressão* desse

pensamento: (a) o princípio da curiosidade inata; (b) o princípio da contextualidade; (c) o princípio da intersubjetividade; (d) o princípio da plasticidade cognitiva; (e) o princípio da expressividade multimodal. Essa seção faz emergir tessituras sociais em rede que produzem indagações autênticas em crianças. É no constructo vygotskyano de mediação que explicito como esses elementos são dispositivos ligados aos instrumentos da cultura, mediados por eles, neles configurados.

No terceiro capítulo - **Diante (e com) crianças** - apresento um plano de análise reflexiva que discute **cinco atitudes** indispensáveis do adulto diante das crianças e de seus pares: escuta ativa, dialogia interpretativa, mediação heteronômica, liberdade expressiva e reflexão conjunta. A ênfase recai sobre procedimentos metodológicos para recepcionar pedagogicamente a expressão e sistematização de pensamentos que *afectam* as crianças por meio de *perguntas abertas*, *registros colaborativos* e *ciclos de feedback* que mantêm o protagonismo das crianças como emissores e pensadores.

No quarto capítulo, intitulado **Não é filosofia para crianças!?**, apresento três argumentos para justificar a distinção entre uma filosofia **para** crianças e uma filosofia **de** crianças **com** as crianças. O primeiro argumento baseia-se na origem endógena do filosofar que brota das

indagações autênticas, desde os primeiros anos de vida. O segundo destaca a dinâmica relacional na qual o *com* implica cocriação mútua. O terceiro enfatiza a emancipação epistemológica que posiciona as crianças como produtoras de conhecimento válido. Essa distinção reverbera em torno da necessidade de superar visões paternalistas-adultocêntricas-academicistas.

Em **(Des) Encontros** - quinto capítulo - delineio perspectivas heurísticas de construção coletiva em sala de aula que integram os campos da metafísica, da lógica, da ética, da política e da estética à ideia de uma *filosofia de crianças... com as crianças*. Reconheço que na metafísica fomentam-se debates sobre realidade e identidade por meio de narrativas compartilhadas. Na lógica estimulam-se raciocínios sequenciais via jogos argumentativos. Na ética constroem-se normas coletivas a partir de dilemas reais. Na política analisam-se poder e justiça em microcomunidades escolares. Na estética valorizam-se criações sensoriais que interrogam beleza e forma.

Essas perspectivas convergem para encontros que transformam desacordos e dissensos em oportunidades de síntese coletiva que abarque o reconhecimento de multiplicidades de expressões, estilos de existência etc. Sendo assim, a trajetória que descrevo não constitui mera sequência remissiva. Cada instância produz ca-

madras de crítica hermenêutica de professor(a) sobre *lugares de crianças no ato de filosofar*. A obra convida adultos a reconhecerem nas vozes de crianças, motivações para que se estreite parcerias fecundas no exercício da docência. Filosofar, docender e criança, como polilógicas transversas que reverdece aridez e solipsismo. Que vaidades sejam postas em suspensão. Aprendamos, simplesmente.

Antônio Menezes
março de 2026

O campo da filosofia com crianças

O campo da filosofia com crianças constitui-se como referência de fecundidade ímpar ao professorado. Pode-se entendê-lo como domínio que articula pesquisa, formação e exercício da docência a partir de perspectiva metodológica implicada com o exercício do pensamento conceitual erigido em experiências sociais de crianças, por meio de diálogos estruturados em *comunidades de investigação*⁵. Nesses termos, existe um breve percurso

5 Refere-se a grupos que se reúnem para explorar questões filosóficas por meio de diálogo rigoroso, reflexivo e coletivo a partir

histórico que vai da formalização às críticas ao campo de conhecimento disciplinar. O trajeto histórico do interesse de filósofos acerca do pensamento de crianças consolida-se durante a segunda metade do século 20, embora a formalização como programa educacional date do final dos anos 1960.

Há, entretanto, distinções entre *filosofia para criança* e *filosofia com as crianças*. Considera-se essa distinção conceitual indispensável na área. A filosofia **para** crianças é geralmente associada ao programa estruturado de Matthew Lipman. (1923-2010). Utiliza materiais específicos (novelas filosóficas) e segue um currículo planejado para desenvolver habilidades de raciocínio; já a filosofia **com** crianças é o termo frequentemente preferido por pesquisadores como Walter Kohan. Enfatiza o ato de *pensar junto com a criança*, focando mais na experiência do encontro e na escuta da infância do que em um currículo pré-definido.

Todavia, foi Matthew Lipman (1923-2010) quem sistematizou as primeiras ideias a respeito da relação criança e filosofia. Na década de 1970 nos Estados Unidos, a *filosofia para crianças* erigiu de inquietações observadas pelo próprio Lipman, quando exercia docência na Universidade de Columbia. Na época, os estudantes universitários demonstravam limitações no raciocínio lógico ao debater temas

de experiências narradas (LIPMAN, 2008).

éticos e sociais, o que levou a questionamentos a respeito de práticas tradicionais de ensino da lógica, culminando em propositura de abordagem metodológico-didática que antecederse a formação superior. Lipman serviu no exército durante a Segunda Guerra Mundial e, nesse período, entrou em contato com o pragmatismo de John Dewey. A influência deweyana orientou sua visão no que concerne a função educativa como sendo a de estimular a pesquisa e a reconstrução de experiências sociais ligadas aos processos de humanização.

Em 1956, Lipman ingressou na Columbia University. Foi o berço de sua inspiração. Em suas atividades no ensino de Lógica manteve diálogo com o legado deweyano presente no departamento do qual fazia parte. Experiências com exercícios de lógica aplicados a crianças com *déficits cognitivos* reforçaram a hipótese de que o pensamento lógico se desenvolve de forma acessível desde idades precoces, contrariando visões piagetianas dominantes na época, que situavam o pensamento formal-operacional após os 11 ou 12 anos.

Em 1969, Lipman redigiu a primeira novela filosófica, *Harry Stottlemeier's Discovery*, destinada a crianças de 10 a 11 anos, que aborda conceitos de lógica categórica por meio de narrativas cotidianas, sem recorrer a terminologia técnica explícita. A publicação ocorreu em 1974, acompanhada de um manual para professores que orienta a condução

de sessões de debates. No mesmo ano, Lipman transferiu-se para a Montclair State College (atual Montclair State University) e, com Ann Margaret Sharp, fundou o *Institute for the Advancement of Philosophy for Children* (IAPC) em 1974. O IAPC desenvolveu um currículo completo com **novelas filosóficas** para diferentes faixas etárias, cada uma vinculada a ramos da filosofia como ética, metafísica, epistemologia e lógica, sempre ancoradas em histórias que reproduzem dinâmicas de investigação coletiva.

A expansão internacional iniciou-se na década de 1980, com adaptações em mais de 30 países. No Brasil, a proposta chegou por volta de 1980 por intermédio de Catherine Young Silva⁶, que estudou

6 Catherine Young Silva foi uma educadora e filósofa norte-americana, naturalizada brasileira, que introduziu o programa de filosofia para crianças de Matthew Lipman no Brasil. Nascida em 1937 nos Estados Unidos, ela graduou-se em filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e pela Universidade de São Paulo. Após contato inicial com a proposta lipmaniana por meio de uma matéria jornalística, cursou mestrado no Institute for the Advancement of Philosophy for Children, na Montclair State University, entre 1983 e 1984. De volta ao Brasil em 1984, iniciou as primeiras experiências de aplicação do programa em escolas particulares de São Paulo e fez traduções e adaptações dos materiais originais, com destaque para a novela *A descoberta de Ari dos Teles*. Em 1985, fundou o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC), em São Paulo, instituição responsável pela formação de educadores, divulgação da abordagem e produção de recursos didáticos. Catherine Young Silva faleceu em 1993.

nos Estados Unidos e fundou o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC) em 1985, em São Paulo. O CBFC tornou-se responsável por traduções dos materiais lipmanianos e formações de educadores, o que resultou na incorporação da abordagem em escolas públicas e privadas, com ênfase em contextos latino-americanos. Nesse sentido, autores brasileiros como Walter Kohan e Angélica Sátiro contribuíram para variações que acentuam a dimensão criativa e questionadora da infância e de crianças, diferenciando-se da estrutura curricular inicial do IAPC. Kohan, em particular, propôs o termo *filosofia com crianças* para destacar o caráter co-investigativo em oposição a uma transmissão unidirecional.

O desenvolvimento da *filosofia com crianças* acompanhou debates teóricos que confrontam perspectivas psicológicas do desenvolvimento cognitivo com abordagens pragmático-dialógicas. Lipman e Sharp defenderam que as crianças exercem pensamento de ordem superior por meio de procedimentos como formação de conceitos, comparação, analogia e identificação de contradições, integrados em sessões regulares de comunidade de investigação. Destaque-se que foi Ann Margaret Sharp quem trouxe a dimensão pedagógica e social, em termos metodológicos através da comunidade de investigação. Como assim? Foi ela quem aprofundou o conceito de *comunidade de investigação*,

focando no cuidado ético e na construção coletiva do conhecimento através do diálogo. Desde então, essa prática ganhou suporte em contextos educacionais diversos, inclusive em projetos de extensão universitária no Brasil a partir dos anos 1990, como iniciativas na Universidade de Brasília. Destaque-se que a UNESCO reconheceu o potencial da *filosofia com crianças* para o desenvolvimento de competências de pensamento crítico e cooperativo em relatórios sobre educação para a cidadania.

O trajeto histórico da *filosofia com crianças* incorpora desde inquietações isoladas de um professor universitário até a constituição de uma rede internacional de centros e práticas adaptadas. A abordagem inicial, ancorada no pragmatismo deweyano e na lógica analítica, expandiu-se para incluir influências de autores como Lev Vygotsky, com ênfase na mediação social do pensamento. No Brasil, o movimento integrou-se a discussões sobre educação pública e formação docente, gerando produções acadêmicas em programas de pós-graduação em educação e filosofia. O IAPC manteve-se como referência institucional até a morte de Lipman em 2010, enquanto variações locais continuaram a proliferar, preservando o núcleo da **investigação conceitual coletiva** como método de engajamento de crianças com questões filosóficas.

O contexto dos anos 1970 favoreceu a consolidação dessa proposta porque coincidia com debates

mais amplos sobre a reforma educacional nos Estados Unidos, que questionavam modelos tradicionais centrados na memorização e na autoridade docente. Nessa via, a formalização institucional em 1974 marcou a transição de uma iniciativa individual para um movimento educacional sistemático, com produção de materiais didáticos e formação de educadores. Destaque-se que avaliações iniciais realizadas pelo IAPC indicaram ganhos em raciocínio lógico e compreensão leitora em grupos experimentais comparados a controles.

A abordagem lipmaniana ganhou visibilidade com documentários e publicações que destacaram sua aplicação em contextos escolares diversos. Na Europa, a expansão iniciou-se no final da década de 1970 e consolidou-se nos anos 1980 e 1990. Lipman e Sharp conduziram workshops e conferências que atraíram educadores britânicos, holandeses, franceses e de outros países. Na Inglaterra, o interesse cresceu após a exibição do documentário *Socrates for 6 year olds* pela BBC em 1990, o que levou à fundação da Society for the Advancement of Philosophical Enquiry and Reflection in Education (SAPERE) em 1992. A SAPERE adaptou o modelo lipmaniano, reduzindo o uso exclusivo de novelas filosóficas e incorporando histórias, imagens e artefatos, enquanto manteve o núcleo da comunidade de investigação. Na Holanda e na Catalunha, iniciativas paralelas emergiram, culminando na

criação da Stichting SOPHIA – European Foundation for the Advancement of Doing Philosophy with Children em 1993, com sede em diferentes países europeus e foco na formação intercultural de praticantes da *filosofia com crianças*. Países como França, Bélgica, Alemanha e República Tcheca integraram a abordagem em contextos acadêmicos por meio de centros universitários e programas de formação docente, com ênfase na adaptação a tradições filosóficas continentais.

Na América Latina, a disseminação ocorreu a partir do final dos anos 1970 e início dos anos 1980, com adaptações que dialogaram com realidades sociais e educacionais locais. No Brasil, além das influências de Catherine Young Silva em contextos urbanos e periféricos, Walter Kohan, a partir dos anos 1990, contribuiu para variações que acentuam o caráter questionador e criativo da infância, com experiências em escolas públicas do Distrito Federal e em programas de extensão universitária, como os desenvolvidos na Universidade de Brasília e na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Outros países latino-americanos, como México, Chile, Argentina e Colômbia, receberam a abordagem por meio de redes regionais e centros nacionais, com iniciativas que integraram elementos de democratização educacional e diálogo intercultural. A UNESCO apoiou encontros de especialistas em Paris em 1998, nos quais representantes lati-

no-americanos discutiram a expansão da *filosofia com crianças* em contextos de diversidade cultural. A transição para contextos acadêmicos na Europa e na América Latina envolveu a incorporação da filosofia com crianças em programas de pós-graduação em educação e filosofia, com produção de dissertações, teses e artigos em periódicos especializados. Centros universitários europeus e latino-americanos desenvolveram pesquisas sobre adaptações metodológicas, enquanto congressos internacionais, como os do International Council for Philosophical Inquiry with Children (ICPIC), facilitaram o intercâmbio entre praticantes da *filosofia com crianças*. Ainda, entre os brasileiros, a abordagem integrou-se a debates sobre educação pública e formação docente em instituições como a Universidade Federal de Goiás e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Essa disseminação transformou as iniciativas pioneiras norte-americanas em um movimento global com variações regionais, preservando o método da **comunidade de investigação** como eixo comum.

Sob perspectiva epistemológica, o campo da filosofia com crianças configura-se como prática dialógica que interroga o conhecimento a partir de experiências cotidianas. Entendo que essa configuração opera por meio de procedimentos *endo-exo-retro-antero-dialógicos*, nos quais a criança engaja-se em processos de questionamento concei-

tual que articulam dimensões internas e externas do saber, retroalimentações reflexivas e projeções prospectivas, sem recurso a modelos transmissivos de conteúdo.

Denomino a dimensão endodialógica aquilo que se refere ao movimento interno de autointerrogação que a criança realiza ao confrontar suas próprias crenças, suposições e intuições iniciais com as demandas de clareza conceitual. Na comunidade de investigação, a criança analisa o que aceita como verdadeiro ou evidente em suas vivências diárias – como a distinção entre aparência e realidade, a natureza da justiça em brincadeiras ou a temporalidade em rotinas escolares – e submete tais noções a exame rigoroso, identificando inconsistências ou pressupostos, ainda não explicitados. Esse movimento interno não se isola; ele se constitui no diálogo com o outro.

A dimensão exodialógica emerge da interação com perspectivas alheias, na qual a criança expõe seu ponto de vista e acolhe o alheio como elemento de tensões criadoras. Nas sessões de discussão, as crianças apresentam razões, escutam objeções e reformulam juízos à luz de argumentos coletivos, o que transforma o conhecimento de algo individual em construção compartilhada ancorada em experiências comuns, como narrativas de conflitos ou observações do mundo natural.

A dimensão retrodialógica incorpora o re-

torno reflexivo sobre o processo investigativo já percorrido. Após o intercâmbio inicial, os participantes revisitam as etapas da discussão, avaliam a coerência das inferências realizadas e identificam como as contribuições anteriores modificaram compreensões prévias. Esse retorno não encerra a investigação; aliás a enriquece ao tornar visíveis os caminhos percorridos e os ajustes realizados no entendimento coletivo.

A dimensão anterodialógica projeta o pensamento para horizontes futuros, ao antecipar consequências, implicações ou novas questões que derivam das conclusões provisórias alcançadas. A partir de uma experiência cotidiana – como a divisão de objetos ou a atribuição de nomes –, as crianças formulam hipóteses sobre o que poderia ocorrer em contextos ampliados ou alterados, mantendo o conhecimento em estado de abertura permanente. Essas quatro dimensões dialógicas integram-se em uma prática unitária que interroga o conhecimento não como aquisição de verdades prontas, mas como atividade contínua de construção conceitual.

O ponto de partida reside sempre em experiências cotidianas das crianças – jogos, relações familiares, observações sensoriais ou dilemas morais observados –, que servem de matéria-prima para a formação de conceitos, a detecção de relações e a construção de juízos razoáveis. O método lipmaniano, ao organizar sessões em comunidade de investi-

gação, estrutura esse interrogatório epistemológico de forma sistemática, com ênfase no pensamento de ordem superior que combina procedimentos lógicos, criativos e éticos.

Walter Kohan amplia essa perspectiva ao acentuar o caráter questionador de crianças, no qual o diálogo não segue roteiros predeterminados, mas emerge da potência interrogativa da criança diante do mundo. No meu entender, a prática dialógica endo-exo-retro-antero configura-se, assim, como exercício epistemológico que reconhece a criança como coinvestigadora capaz de problematizar o saber a partir do vivido, sem subordinação a hierarquias adultocêntricas.

Objetos-processos em filosofia com crianças

A filosofia com crianças concentra-se ao redor de objetos-processos marcados por questionamentos de conceitos abstratos por meio de *narrativas concretas*. Esses objetos-processos articulam-se em sessões de comunidade de investigação nas quais as crianças partem de situações narradas ou vivenciadas para interrogar noções como justiça, identidade, verdade, tempo, causalidade ou liberdade. A narrativa concreta funciona como dispositivo que torna acessível o conceito abstrato sem reduzi-lo a definições prévias ou a exemplificações simplificadas.

No modelo lipmaniano, as novelas filosóficas constituem o principal objeto-processo dessa natureza. Cada novela apresenta uma sequência de episódios cotidianos protagonizados por crianças ou adolescentes que enfrentam dilemas reais: Harry Stottlemeier descobre regras de lógica ao tentar compreender por que certas afirmações se sustentam ou não; Lisa investiga a natureza da amizade ao lidar com exclusões no grupo; Mark questiona a diferença entre vivo e não-vivo a partir de observações sobre plantas e animais. Os personagens não enunciam teses filosóficas; vivem situações que obrigam a formulação de conceitos. A discussão coletiva que se segue à leitura transforma a narrativa em processo investigativo, no qual as crianças comparam as experiências dos personagens com as suas próprias, identificam pressupostos, detectam contradições e constroem juízos razoáveis.

O objeto-processo não se limita às novelas originais. Educadores brasileiros e latino-americanos adaptaram o procedimento a narrativas extraídas da literatura infantil nacional, de contos populares, de notícias de jornal simplificadas ou de relatos orais coletados nas próprias salas de aula. Em contextos urbanos periféricos, uma história sobre a divisão de bolas em uma brincadeira de rua serve de ponto de partida para o questionamento do conceito de equidade ou de propriedade. Uma narrativa sobre o desaparecimento de um brinquedo abre caminho

para a distinção entre memória e imaginação. O concreto narrativo opera aqui como âncora que permite às crianças manejar abstrações sem perder a referência à experiência vivida.

O processo dialógico em torno desses objetos manifesta-se em quatro movimentos articulados. Primeiro, as crianças narram e reconstroem a história em voz alta, explicitando detalhes que consideram relevantes. Segundo, formulam perguntas que emergem da narrativa: “O que significa ser justo?”, “Como sabemos que algo aconteceu de verdade?”, “O tempo para, quando dormimos?”. Terceiro, confrontam respostas iniciais com objeções e exemplos contraexemplos extraídos da própria vida ou da continuação imaginada da história. Quarto, revisitam os conceitos construídos para avaliar sua consistência e projetar implicações em situações futuras.

Essa concentração em objetos-processos narrativos distingue a filosofia com crianças de abordagens que privilegiam textos filosóficos canônicos ou atividades lógicas isoladas. O conceito abstrato não chega pronto; forma-se no trânsito entre o concreto da narrativa e a generalização coletiva. O resultado não consiste em definições fechadas, mas em conceitos em movimento que conservam a marca da experiência inicial e permanecem abertos a novas interrogações. De certo, tais processos traduzem a potência interrogativa da infância, na medida em

que as crianças tratam os conceitos não como bens a serem adquiridos, mas como questões vivas que nascem do encontro entre narrativa e pensamento.

A prática mantém-se ancorada em narrativas concretas porque estas preservam a densidade existencial dos dilemas filosóficos. Uma criança que discute se um robô pode sentir dor a partir de uma história sobre um brinquedo que “fala”, lida com o conceito de consciência de forma mais rigorosa do que por meio de uma definição abstrata isolada. O **objeto-processo narrativo**, portanto, configura-se como dispositivo epistemológico que torna o questionamento conceitual simultaneamente acessível e profundo, ao articular experiência cotidiana e pensamento de ordem superior.

A filosofia com crianças enfrenta problemas persistentes na validação do saber filosófico produzido por crianças diante de estruturas adultocêntricas que permeiam instituições educacionais, práticas pedagógicas e tradições filosóficas. Essas estruturas operam por meio de pressupostos que atribuem à infância um estatuto de incompletude cognitiva ou de mera potencialidade racional, o que resulta na desqualificação sistemática dos questionamentos, juízos e conceitos gerados pelas crianças em sessões de comunidade de investigação.

Uma primeira dificuldade reside na *hierarquia epistêmica* que privilegia o discurso adulto como padrão de racionalidade madura. Nas tradições

filosóficas ocidentais, o exercício filosófico associa-se historicamente à capacidade de abstração conceitual e de argumentação formal desenvolvida na idade adulta. Quando crianças formulam distinções entre aparência e realidade, interrogam a natureza da justiça em contextos lúdicos ou discutem o conceito de tempo a partir de narrativas cotidianas, recebem frequentemente tratamento como expressões ingênuas ou pré-filosóficas. O *saber de criança* sofre então uma redução a mero estágio preparatório, o que impede o reconhecimento de sua densidade conceitual autônoma.

Uma segunda tensão emerge na própria dinâmica da comunidade de investigação quando mediada por adultos. O mediador-adulto, mesmo com intenção de neutralidade, carrega *disposições adultocêntricas* que interferem na atribuição de credibilidade às falas infantis. Perguntas ou objeções das crianças que divergem de expectativas adultas de coerência ou relevância são por vezes reinterpretadas como desvios emocionais ou falta de atenção, em vez de movimentos legítimos de pensamento. Essa dinâmica configura uma forma de injustiça epistêmica testimonial, na qual a criança vê diminuída sua condição de sujeito cognoscente em função de preconceitos identitários ligados à idade.

Uma terceira dificuldade manifesta-se na *avaliação institucional* do saber filosófico de crianças. Sistemas educacionais organizados em torno de

objetivos mensuráveis e de padrões curriculares predeterminados exigem produtos cognitivos alinhados a competências adultas definidas a priori. Os conceitos construídos coletivamente pelas crianças – frequentemente abertos, provisórios e ancorados em experiências concretas – resistem a essa lógica de certificação. Como resultado, as sessões de filosofia com crianças correm o risco de ser instrumentalizadas para o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico mensuráveis, em detrimento do reconhecimento do valor intrínseco do pensamento de criança como exercício filosófico em si mesmo.

Entendo que as estruturas adultocêntricas não se limitam a desqualificar o saber das crianças. Mais que isso, reproduzem uma concepção de *criança-infante* como *devir-adulto*, na qual o pensamento deve ser conduzido ou corrigido até alcançar a forma adulta. Essa visão contrasta com uma abordagem que afirma a criança como potência interrogativa capaz de colocar em questão os próprios fundamentos da filosofia adulta. A validação do saber filosófico de criança exige, portanto, uma ruptura com o adultocentrismo que permita às crianças ocuparem o lugar de coinvestigadoras plenas, cujas contribuições reconfiguram o próprio campo filosófico.

Esses problemas não se resolvem por mera inclusão de crianças em práticas dialógicas. Por que? Porque demandam uma vigilância constante sobre as *assimetrias de poder* que persistem nas relações

entre adultos e crianças, bem como uma reconstrução epistemológica que reconheça o saber filosófico *de crianças*, **com crianças** e *entre crianças*, como forma legítima de interrogatório conceitual a partir da experiência vivida. Sem essa reconstrução, a filosofia com crianças permanece exposta ao risco de reproduzir, sob aparência inovadora, as mesmas hierarquias que historicamente marginalizaram o pensamento não-adulto.

Dispositivos metodológicos

Os instrumentos metodológicos da filosofia com crianças articulam-se em torno de círculos de discussão que operam como comunidades de investigação. Esses círculos configuram arranjos espaciais nos quais as crianças dispõem-se em formação circular, de modo que cada participante visualize os demais e assuma posição equivalente no intercâmbio. A disposição física neutraliza hierarquias visuais e favorece a escuta recíproca, ao mesmo tempo que materializa o princípio de que o saber filosófico emerge da interação coletiva ancorada em experiências compartilhadas. Mas, como proceder concretamente?

As sessões iniciam-se com a apresentação de um estímulo narrativo concreto, extraído de novelas filosóficas ou de relatos cotidianos adaptados. Após a leitura ou narração coletiva, as crianças formu-

lam perguntas abertas que emergem diretamente da situação apresentada. Perguntas como “O que significa ser justo quando ninguém vê?”, “Como sabemos que algo é real e não apenas parece ser?” ou “O tempo continua ou não, quando dormimos?” servem de eixo para debates. A abertura dessas questões impede respostas fechadas ou unívocas e convida à multiplicidade de perspectivas, sem imposição de respostas adultas prévias.

O mediador-adulto intervém de forma mínima, restringindo-se a tarefas de regulação procedural: garantir que todas as vozes tenham espaço, reformular contribuições para maior clareza quando solicitado e registrar conexões entre ideias. O fluxo da discussão cabe às crianças, que se alternam na tomada de palavra, respondem diretamente umas às outras e refletem conjuntamente sobre as contribuições anteriores. Esse movimento coletivo manifesta-se em procedimentos de raciocínio que incluem formação de conceitos, identificação de relações, detecção de contradições, formulação de exemplos e contraexemplos, e construção de juízos razoáveis.

Nesses termos, o raciocínio coletivo desenvolve-se em camadas sucessivas. As crianças apresentam razões que sustentam suas posições iniciais. Em seguida, confrontam essas razões com objeções levantadas por pares, o que obriga à explicitação de pressupostos e à revisão de inferências. O grupo ex-

plicita consequências lógicas das afirmações e testa a consistência interna das linhas argumentativas. Por fim, o círculo revisita as ideias construídas coletivamente, avaliando avanços ou impasses alcançados. Esse processo não visa consenso unânime, mas o refinamento progressivo dos conceitos por meio da confrontação dialógica.

Os círculos de discussão, quando praticados em contextos latino-americanos, ganham contornos que privilegiam a potência interrogativa de crianças sobre roteiros curriculares rígidos. As perguntas abertas tornam-se dispositivos que permitem às crianças habitar o desconhecido e o impensado, em vez de conduzi-las a verdades pré-estabelecidas. O raciocínio coletivo, nessas variações, preserva o caráter criativo e imprevisível da investigação, adaptando-se às singularidades culturais e às experiências vividas nas escolas públicas.

Os instrumentos metodológicos assim descritos convertem a sala de aula em espaço de exercício filosófico sistemático. Os círculos de discussão, guiados por perguntas abertas e sustentados pelo raciocínio coletivo, configuram prática que interroga conceitos abstratos a partir do concreto narrativo, sem subordinação a modelos transmissivos ou a padrões adultocêntricos de validação. O resultado expande-se na construção compartilhada de pensamento que mantém abertura permanente ao novo questionamento.

Categorias principais em filosofia com crianças

As categorias principais que regem os círculos de discussão na filosofia com crianças articulam-se em torno de três eixos interconectados: o *diálogo socrático adaptado*, a *comunidade de indagação* e a valorização da *dúvida como motor cognitivo*. Essas categorias organizam a prática em sessões estruturadas que priorizam o intercâmbio coletivo ancorado em narrativas concretas, sem imposição de verdades prévias ou de autoridade externa.

O diálogo socrático adaptado constitui a primeira categoria. Diferentemente do método original de Sócrates, que visava frequentemente a refutação e a ironia para expor contradições, a adaptação lipmaniana assume a forma gentil ou colaborativa. O mediador-adulto formula perguntas que estimulam a explicitação de pressupostos, a produção de razões e a identificação de inconsistências, sem assumir posição de superioridade epistêmica. As crianças ocupam o lugar de interlocutoras plenas, que respondem umas às outras, oferecem contraexemplos e refinam ideias por meio de sucessivas rodadas de questionamento. O diálogo não busca vitória argumentativa; avança na direção indicada pelo próprio fluxo coletivo de razões, com ênfase na construção compartilhada de clareza conceitual a partir de dilemas extraídos de histórias cotidianas.

A comunidade de indagação representa a segunda categoria. Lipman define-a por meio de arranjo como um grupo que se reúne com o objetivo comum de investigar questões filosóficas por meio de procedimentos dialógicos rigorosos. Os participantes escutam com atenção, constroem sobre as contribuições anteriores, assistem uns aos outros na extração de inferências, identificam suposições implícitas e buscam juízos razoáveis que integrem perspectivas diversas. A comunidade não se reduz a mera conversa; incorpora regras procedimentais de caráter lógico que garantem alternância de turnos, respeito à diferença e orientação para o avanço investigativo. O resultado consiste em um movimento coletivo que transforma a sala de aula em espaço de co-construção de pensamento, onde cada criança contribui com sua experiência vivida e recebe as contribuições alheias como elementos de tensões criadoras.

A valorização da dúvida como motor cognitivo forma a terceira categoria. A dúvida não aparece como obstáculo ou sinal de ignorância, mas como força propulsora que impulsiona o interrogatório conceitual. Nas sessões, as crianças são encorajadas a suspender certezas iniciais sobre noções como justiça, identidade ou realidade, para examinar suas bases e implicações. A dúvida gera perguntas abertas que orientam a discussão e mantém os conceitos em estado de abertura permanente.

Esse movimento cognitivo ativa procedimentos de pensamento de ordem superior, como formação de conceitos, detecção de relações e construção de analogias, sempre ancorados em situações narrativas concretas. Entendo que a dúvida infantil manifesta uma potência interrogativa que questiona os próprios limites do saber adulto, ao habitar o desconhecido sem pressa por resoluções definitivas.

Essas três categorias operam de forma integrada nos círculos de discussão. O diálogo socrático adaptado fornece a dinâmica interrogativa, a comunidade de indagação oferece o enquadramento coletivo e a dúvida funciona como energia que sustenta o movimento investigativo. Juntos, configuram prática que reconhece as crianças como sujeitos capazes de exercer pensamento filosófico autônomo a partir de suas experiências, sem subordinação a modelos adultocêntricos de racionalidade madura.

Fronteiras marginais...!

As perspectivas originadas do esforço intelectual e formativo da *filosofia com crianças* dão destaque à inclusão de vozes marginais, com especial atenção à expressão *filosofia de crianças, com as crianças*. Essa ênfase surge da recusa a hierarquias epistêmicas que silenciam ou desqualificam contribuições de crianças ao campo filosófico, ao mesmo tempo que reconhece a infância como espaço legítimo de

produção conceitual ancorada em experiências vividas.

O *exercício filosófico coletivo* transforma as crianças em sujeitos que ocupam o centro do interrogatório, sem mediação adultocêntrica que filtre ou corrija suas formulações. Nas comunidades de investigação, as vozes marginais ganham espaço por meio de procedimentos que incitam alternância de turnos e escuta atenta às contribuições que divergem de expectativas adultas em termos de coerência, ou relevância esperadas.

Crianças de contextos periféricos, de grupos étnicos minoritários ou em situação de vulnerabilidade social, trazem narrativas que interrogam conceitos como justiça, pertencimento ou verdade a partir de marcas experienciais de desigualdades. Portanto, questionam conceitos como *propriedade* ao relatar disputas por espaço em brincadeiras de rua; outra, de origem indígena, problematiza a distinção entre humano e natureza por meio de histórias familiares. Essas vozes não aparecem como ilustrações complementares nos terrenos da atividade filosófica. Em verdade, são matéria-prima para a construção coletiva de novos conceitos e representações, ampliados pelo escopo do pensamento filosófico para além de referenciais eurocêtricos ou adultocêtricos. Certamente, a ecologia do pensamento de crianças em seus traçados (multi)étnicorraciais, apresenta-se com

exígua ressonância entre os sistemas de filosofia.

Nesses termos, a expressão ..."*de crianças, com as crianças*", manifesta-se, pois, na condução autônoma das discussões, a partir da qual as perguntas abertas emergem diretamente das vivências de cada um dos participantes, de modo que o fluxo dialógico, necessário à atividade de *filosofia*, possa florescer nesse grupo específico. O mediador-adulto limita-se a tarefas de regulação metodológica com base em atitude simpática às manifestações de pensamentos, enquanto as crianças respondem umas às outras, oferecem contraexemplos extraídos de suas realidades, refinam ideias por meio de rodadas sucessivas de questionamento. Esse movimento coletivo valoriza o *saber localizado* - o *saber situado* -, transformando o que está na fronteira, na margem, em centro de interesse formativo-investigativo. Entendamos que tal inclusão afirma a potência interrogativa da criança como força compósita que reconfigura os próprios fundamentos do pensamento que se manifesta por seu intermédio.

Perspectivas para o campo educativo

As perspectivas assim geradas ampliam o campo filosófico ao incorporar dimensões que tradições canônicas frequentemente ignoram: a densidade conceitual presente em narrativas orais, em jogos infantis e em dilemas morais observados no co-

tidiano. O resultado elicia práticas que exercita a tolerância, acolhimento e dialogia com vozes marginais, sem perder de vista a expressão coletiva que enriquece a compreensão de conceitos abstratos por meio de âncoras concretas, experienciadas, situadas. Porquanto, altera a própria noção de racionalidade filosófica, ao afirmar que o pensamento de ordem superior emerge com igual legitimidade da experiência marginalizada de muitas infâncias, entre muitas crianças. Assim, a *démarche* da filosofia com crianças sublinha a parceria horizontal entre os envolvidos nos círculos de discussão, na contramão às imposições hierárquicas, aquelas gerenciadas pelo professorado em sala de aula ou em situações educativas não formais. Essa parceria manifesta-se como relação de coinvestigação na qual adultos e crianças ocupam posições equivalentes no processo de interrogatório conceitual, sem que o adulto detenha autoridade epistêmica superior ou controle unilateral sobre o fluxo dialógico.

A contramão frente às imposições hierárquicas traduz-se na recusa a modelos transmissivos que predominam em salas de aula convencionais. Nas práticas educativas formais ou não formais gerenciadas pelo professorado, o adulto define objetivos, seleciona conteúdos, avalia respostas e direciona o discurso segundo padrões de racionalidade previamente estabelecidos. Na *filosofia com crianças*, tais imposições cedem lugar a um arranjo no qual

as crianças exercem agência na formulação de questões, na construção de razões e na avaliação coletiva de juízos. O diálogo socrático adaptado opera sem ironia refutadora ou autoridade socrática; avança pela confrontação mútua de perspectivas, sustentada pela dúvida compartilhada como motor cognitivo.

Por fim, entendo que a horizontalidade estende-se às relações entre as próprias crianças. Cada participante contribui com sua experiência vivida – seja em contextos urbanos periféricos, rurais ou de grupos minoritários – e recebe as vozes alheias como elementos constitutivos da investigação coletiva. O resultado consiste em uma prática que não reproduz hierarquias de idade, gênero ou origem sociocultural, mas constrói saber filosófico por meio de intercâmbio simétrico. Essa *démarche*, portanto, reconfigura o espaço educativo ao converter a sala de aula ou o ambiente não formal em arena de parceria genuína, em oposição frontal às estruturas verticais que caracterizam a maioria das situações educativas gerenciadas pelo professorado.

Referências

CUNHA, José Auri. **Filosofia na educação infantil**: fundamentos, métodos e propostas. Campinas: Alínea, 2005.

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia para crianças**. Petrópolis: Vozes, 1998.

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia para crianças**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**: entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

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

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

LIPMAN, Matthew. **O pensar na educação**. Tradução de Ann Mary F. Perpétuo. Petrópolis: Vozes, 1995.

LIPMAN, Matthew; OSCANYAN, Frederick S.; SHARP, Ann Margaret. **Filosofia na sala de aula**. Tradução de Ana Luiza Fernandes Marcondes. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

LORIERI, Marcos Antonio. **Filosofia no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARQUES, Alessandro da Silva. Filosofia para crianças ou filosofia com crianças? proposições de Matthew Lipman e Walter Kohan. **Revista Teias**, v. 26, e82133, 2025.

MATTHEWS, Gareth B. **A filosofia e a criança**. Tradução de Carlos S. Mendes Rosa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MATTHEWS, Gareth B. **The Philosophy of Childhood**. Cambridge: Harvard University Press, 1996.

OLIVEIRA, Paula Ramos de. **Filosofia para a formação da criança**. São Paulo: Thompson Learning, 2004.

REIS, Lúgia de Almeida Durante Correa dos. **Filosofia para crianças**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2019.

SILVA, Karen Franklin da. **Filosofia no ensino fundamental**. Curitiba: Intersaberes, 2016.

SILVEIRA, Renê José Trentin. **A filosofia vai à escola?** Contribuição para a crítica do Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman. São Paulo: Autores Associados, 2001.

SPLITTER, Laurence J.; SHARP, Ann Margaret. **Uma nova educação: a comunidade de investigação na sala de aula**. Tradução de Laura Pinto Rebessi. São Paulo: Nova Alexandria, 1999.

Crianças questionam ...

É bastante incomum creditar às crianças pensamentos autênticos. No entanto, crianças questionam, interpretam, constroem e ressignificam, para além de repertórios de linguagem reprodutivista, as interações sociais que estabelecem com o mundo físico e antropossocial. Geralmente, pensamentos autênticos se manifestam de forma genuína e espontânea, expressos sem as restrições que os adultos lhes impõem ao longo do desenvolvimento. A espontaneidade desses pensamentos encontra expressão imediata na linguagem lúdica

e na gestualidade corpórea que as configura em complexidade de expressão. A filtragem social por intermédio das trocas sociais com adultos se consolida por meio de questionamentos persistentes, *por vezes incômodos*, sobre o mundo, a respeito das relações sociais, das condutas ou modos de ser, agir, pensar e sentir o mundo. Por conseguinte, pensamentos autênticos, erigidos entre crianças, assumem um valor epistemológico distinto, uma vez que surgem de uma experiência fenomenológica direta, marcadas por espanto, perplexidades, e não de conceitos pré-formados, gestados num currículo oficioso, cansado, repetitivo.

Entendo que a elaboração do pensamento de crianças - **entre crianças** - sobre o mundo bioe-coantropossocial possui especificidade: nasce de (des)encontros estéticos. Emergem de experiências, tensões e manifestações de sensoriedades. O termo *estética*, aqui, é empregado em sentido etimológico (*aisthesis*⁷), que remete à percepção sensorial direta, marcada por contato e contágio

7 No campo filosófico, a estética constitui a disciplina dedicada ao estudo da percepção sensorial, da beleza, da arte e do juízo de gosto. Proveniente etimologicamente do grego *aisthesis*, que designa a sensação e a apreensão sensível direta do real, tal disciplina busca compreender as condições que tornam possível a experiência estética e as emoções e os valores que dela emergem. Assim, assume o estudo sistemático tanto da teoria da arte quanto da investigação sobre o belo, o sublime e as dimensões afetivas do conhecimento sensível.

informativo, cheio de códigos humanamente produzidos ao longo do tempo. Então, os pensamentos autênticos de crianças pululam em torno de experiências, tensões e manifestações de sensoriedades, uma vez que as crianças os constroem a partir de impressões sensoriais imediatas e não mediadas por abstrações conceituais adultas. Trata-se de expressões distintas de sensibilidade primeva diante do mundo físico, cultural e simbólico que se apresenta como real, concreto e vivo em sua presença, *ali*, diante de olhos, corpo, mãos e sensações. É-lhes experiência de primeira ordem, distinta da construção adulta do conhecimento, que se organiza mediante estruturas simbólicas consolidadas e filtradas socialmente. As crianças questionam. Mas, por que?

As crianças questionam porque o ato de indagar constitui uma via para a construção de sentidos acerca do mundo que as rodeia. Esse proceder, interrogativo, declarativo, impressionista, experiencial, provoca e orienta a reorganização das representações mentais que, pouco a pouco, vão se constituindo de modo a estabelecer processos situados de significação. Entendo que as crianças empregam o questionamento para testar hipóteses sobre os fenômenos que observam, e, sobretudo, para ordenar, redistribuir e ressignificar de acordo o berço cultural que lhe circunscreve, a expansão de seu saber, que se estreita com muitas e variadas

formas de compreensão de mundo, para-além do desenvolvimento de habilidades próprias de raciocínio lógico, típico às institucionalidades. É que o questionamento, as *perguntas incômodas e persistentes*, são mediadas por miríades de relações de ordem socioafetiva, políticoestética, estilística e, principalmente, por mediação indireta, pulverizado por **instrumentos de cultura**. Parafraseando Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1934), quanto menos o sujeito humano aparece, mas profundamente se instaura o processo de mediação. O que tal afirmativa quer dizer?

Significa que *quanto menos* o sujeito humano aparece de forma explícita, mais profundamente se instaura o processo de mediação, uma vez que este ganha força justamente quando os instrumentos simbólicos - **instrumentos de cultura** - atuam de modo sutil, indireto, e são internalizados, sem a evidente presencialidade direta, corporificada pela imediatez do contato, cuja impressão e agência humana é plausível, direta, vertical. Dessa maneira, em contato com os instrumentos de cultura, sem a *ostensividade da presença direta*, ferramentas culturais se incorporam à constituição do pensamento e da ação da criança que, paulatinamente, humaniza-se no escopo antropológico que a contorna.

A teoria da mediação ocupa posição de destaque na abordagem histórico-cultural de Vygotsky

(1978). Nesse contexto, instrumentos e signos culturais se interpõem entre o sujeito e a realidade. Assim, as funções psicológicas superiores se desenvolvem não de forma direta e biológica, mas por intermédio de tais mediadores que atuam inicialmente no âmbito interpsicológico das interações sociais. Após a internalização, os mediadores passam a reger as operações mentais no plano intrapsicológico, de modo que a linguagem se destaca como o principal instrumento, pois reorganiza o pensamento e o comportamento de maneira voluntária e consciente. Em grande medida, o desenvolvimento da criança como ser epistêmico decorre de instrumentos de cultura, tanto quanto das relações sociais diretas.

Em *filosofia com crianças*, o diálogo filosófico assume vida própria. É semelhante a um mistério, ao mesmo tempo mágico e realista, que, pouco a pouco, em *sentido estético*, empodera as crianças ao longo do processo de argumentação sobre as coisas do mundo. A *démarche filosófica* em crianças inicia-se quando questionam o significado das palavras, distinguindo entre real e imaginário, verdadeiro e falso. É tal qual caminheiro errante, ávido por entender a importância da chegada, mas que se perde no meio do caminho por *perplexidades*, *admiração* e *encanto* com as multiformias e expressões do mundo. Fazendo uso de linguagem metafórica, talvez adequada,

entendo que o diálogo *filosófico em sala de aula* avança por meio de ziguezagues. É um barco contra o vento, que se mantém em movimento progressivo que o diferencia de mera conversa. É também divertido, brincante, imaginativo.

As crianças afirmam que a filosofia diverte porque permite aprender mais, evita o tédio e oferece oportunidade de trocar conhecimentos com os pares. Entendo que a *filosofia para crianças* gera ideias a partir das próprias crianças, que trabalham com conceitos que lhes interessam. Nesse escopo de análise, a aventura intelectual na *filosofia com as crianças* excita tanto as crianças quanto os adultos-mediadores: reduz o medo diante do risco de explorar ideias novas. Não nos esqueçamos que o pensamento de crianças surge como produto cultural das redes de interações familiares, escolares e tensões sociopolíticas da existência. Essas redes estruturam indagações profundas sobre - ser, não ser, existir - relações e normas.

São muitas as experiências de criança em estreito vínculo com a filosofia. Destacam-se as interações cotidianas em família que confrontam crianças com dinâmicas de autoridade e afeto. São muitos os questionamentos sobre o que é justo, o que é bom, o que é certo ou não. É bastante comum, igualmente, questionamento sobre o sentido da *vida* e da *morte*. Em contextos escolares

que introduzem regras institucionais provocam reflexões sobre justiça e igualdade, obediência ou desacato, livre experimentação ou pedagogização de experiências, nas relações entre pares e adultos. Não se pode esquecer das redes sociopolíticas. Por meio de exposições a desigualdades urbanas ou midiáticas, as crianças desafiam o mundo adulto com questionamentos sobre normas sociais e poder coletivo, sobre decisão, sofrimento humano, direitos civis e atendimento às necessidades básicas como moradia, alimentação, saúde, educação etc. Tais contextos não atuam de forma isolada. Todos eles se interconectam para produzir indagações autênticas que as crianças articulam em narrativas, brincadeiras e diálogos. Mas, *o que é a pergunta* a qual se faz referência em todo questionamento expresso?

O reino das indagações: provocações férteis

Para responder à questão - *o que é a pergunta?* - entrecruzo o assunto à obra de Mario Sergio Cortella e Silmara Rascalha Casadei que tem o mesmo título. Os autores reúnem elementos narrativos, conceituais e educacionais em uma construção simbólica chamada *o Reino das Indagações*. Todavia, a obra *O que é a pergunta?*, publicada pela Cortez Editora em sua primeira edição de 2016 e revisada e ampliada na quinta

edição de 2023, configura-se como texto de caráter narrativo-dialógico destinado prioritariamente a pré-adolescentes. O livro estrutura-se em torno do encontro entre um menino curioso e um filósofo em ambiente escolar. Esse diálogo inicial desencadeia uma viagem imaginária ao Reino das Indagações, espaço simbólico que abriga as perguntas formuladas pela humanidade ao longo de sua história. É interessante, toda a propositura. A coautoria entre Cortella, filósofo e educador reconhecido por reflexões sobre ética e formação, e Casadei, autora de literatura infantojuvenil, confere ao texto leveza acessível sem abrir mão da densidade conceitual. A narrativa evita didatismo explícito e convida-nos a participar ativamente da construção de respostas próprias. O objetivo é similar às *novelas filosóficas* escritas por Lipman na estruturação da filosofia **para** crianças.

As novelas filosóficas consistem em narrativas ficcionais que incorporam questões de lógica, ética, estética e epistemologia através de diálogos e situações vividas por personagens infantis em contextos cotidianos. Tais obras são acompanhadas de manuais com planos de discussão que orientam a formação da *comunidade de investigação* em sala de aula, uma vez que os enredos servem de modelo para o exercício reflexivo do pensamento sem exposições diretas de conceitos ou premissas filosóficas. Assim, a estruturação do programa

apoia-se nessas narrativas para que as crianças engajem-se na análise de ideias por meio da leitura compartilhada e do debate coletivo. No *Reino das Indagações*, o processo apresenta especificidades.

O enredo inicia-se com perguntas simples do menino ao filósofo, como “O que é uma pergunta?” e “É verdade que você já foi professor de Filosofia?”. Essas indagações funcionam como passaporte para o reino das indagações. O filósofo responde que a pergunta surge quando os humanos *deixam de viver de forma automática* e passam a **observar o mundo com curiosidade**. O interessante é que se ampliam os conceitos erigidos nas conversações, pois, a *indagação não se restringe à palavra verbalizada*: manifesta-se também pelos sentidos. O olfato pergunta “Que cheiro terá?” ao aproximar o nariz de um aroma desconhecido; a visão indaga “Como será?” ao dirigir o olhar para uma paisagem nova; o tato formula “Será que está muito quente, será que já esfriou?” ao tocar uma superfície. Essa expansão sensorial estabelece a pergunta como ação primordial da consciência humana, anterior à linguagem formalizada.

Entendo que o *Reino das Indagações* configura-se como território imaginário no qual residem personalidades que dedicaram a existência ao **ato de perguntar**. O texto apresenta tais figuras como filósofos da Antiguidade, muitos dos

quais, em épocas posteriores, que, segundo os autores, receberiam, hoje em dia, denominações de cientistas ou pesquisadores, embora na origem fossem reconhecidos como sábios ou filósofos. O filósofo mostra ao menino um livro ilustrado que lista exemplos concretos. Destaca-se, em primeiro lugar, Sócrates, que viveu no século V a.C. e assumiu posição divisória na linha do tempo da filosofia, a ponto de distinguir os pensadores pré-socráticos daqueles que vieram após ele. O texto menciona Parmênides em oposição às concepções de Heráclito, embora sem aprofundar o conteúdo de suas teses. Após Sócrates, o percurso prossegue com Platão, principal discípulo daquele, por intermédio de quem se conhece boa parte do pensamento socrático. O caminho avança até Aristóteles, aluno de Platão que discordou de algumas teses do mestre e desenvolveu contribuições notáveis à lógica.

Notemos que essa sequência histórica não se apresenta como lista exhaustiva. É convite para que se reconheça o **caráter coletivo** do *ato de indagar*. Nesses termos, o reino agrega tanto as grandes interrogações que impulsionaram o avanço do saber quanto a curiosidade cotidiana que permite a qualquer indivíduo, inclusive à criança, participar dessa comunidade de indagadores. Na obra é bastante satisfatório conhecer o valor da narrativa que o menino explicita, ao formular suas

perguntas. É através do diálogo filosófico que se recebe o passe livre para o reino. É no *Reino das Indagações* que se aprende a elaborar respostas próprias e a valorizar o diálogo investigativo.

A edição de 2023 incorpora reflexões sobre a atualidade tecnológica. Contextualizam-se debates sobre os programas de inteligência artificial que respondem às perguntas formuladas pelos humanos e organizam respostas em texto, poema, imagem ou música. Ratificamos que tais ferramentas não substituem o ato humano de perguntar. A inteligência artificial processa dados e gera saídas, mas não origina a inquietação que impulsiona a indagação. A *pergunta* permanece **ação exclusiva da consciência humana**, capaz de gerar conexão entre pessoas e de impulsionar a construção coletiva do conhecimento. Considero que essa atualização da obra mantém o foco na autonomia do sujeito que indaga, sem reduzir a filosofia a mero consumo de respostas prontas.

A estrutura da obra *O que é a pergunta?* organiza-se em capítulos provocativos cujos títulos assumem forma de perguntas ou afirmações que guiam o leitor pelo reino das indagações. Entre eles destacam-se “Por que é importante perguntar?”, “Vamos fazer uma viagem ao mundo da Filosofia?”, “A Filosofia e o método científico”, “Algumas respostas dadas pelos filósofos às perguntas que todos fazemos” e “Amigos do saber”.

Essa organização reforça o caráter dialógico do texto e convida-nos a interromper a leitura para formular nossas próprias indagações. O recurso narrativo do reino transforma o ato de perguntar em jornada coletiva e imaginativa, aproximando o público pré-adolescente da tradição filosófica sem impor respostas definitivas.

Nesse sentido, a *pergunta* constitui fator-chave para a construção do conhecimento, para a troca de saberes e para a conexão entre as pessoas. A obra retoma a tradição socrática que vê na indagação o motor do pensamento reflexivo. Sócrates, ao afirmar que *sabia apenas que nada sabia*, transformou a dúvida em método. O menino do livro repete, em escala infantil, esse movimento ao questionar o filósofo e ao aceitar a viagem ao reino. Então, encontro fecundidade. A narrativa sugere que a *ansiedade por perguntar*, típica da infância, não representa desordem cognitiva; é potencialidade que a escola deve cultivar em vez de reprimir. Por isso, é importante ressaltar que a pergunta não se reduz a instrumento de obtenção de informações. Por que? Porque define a própria condição humana de estar no mundo. Quando o humano pergunta, distancia-se da mera reação instintiva e ingressa no domínio da reflexão. O Reino das Indagações simboliza esse domínio: espaço no qual as perguntas se acumulam ao longo dos séculos e no qual cada *novo indagador* dialoga

com os anteriores. A inclusão de Sócrates, Platão e Aristóteles não visa expor doutrinas completas. Trata-se de ilustrar que o pensamento ocidental construiu-se sobre sucessivas indagações, revisões e afecções intelectivas.

Entendendo crianças que questionam

A relação entre crianças e a filosofia, ou melhor, entre crianças e a atividade filosófica ocorre mediante *diálogo investigativo*. O filósofo não fornece respostas prontas. Antes, devolve perguntas que ampliam horizontes de quem pergunta. Essa dinâmica ecoa, sobretudo, a *maiêutica socrática*, na qual o mestre auxilia o discípulo a **parir** suas próprias ideias. Para o contexto educacional brasileiro contemporâneo, cujo cenário é marcado pela aceleração informacional e pela presença ubíqua de respostas geradas por algoritmos, o valor da pergunta torna-se ato de resistência à passividade cognitiva. A inteligência artificial pode organizar dados, mas não gera a inquietação ética ou existencial que move o sujeito a indagar sobre justiça, sentido da vida ou responsabilidade coletiva. O Reino das Indagações, portanto, representa território de liberdade no qual a criança exerce o direito de formular questões sem medo de respostas incompletas.

Existem implicações pedagógicas na escuta à

expressão *crianças questionam*. O professorado é igualmente afetado por toda essa dinâmica. Logo, a existência de espaços nos quais as perguntas das crianças recebem acolhimento ao invés de silenciamento, é imprescindível. Essa é uma questão de abertura ao diálogo. Exige do professorado, ousadia, vulnerabilidade cognitiva e humildade intelectual. É simples, o proceder, entretanto. O professorado devolve a pergunta ou constrói sobre ela outros endereçamentos de sentido. Dialoga-se com tradições e inovações, com aquilo que *parece fora do lugar - fora da época*, com o extemporâneo. É-lhes um território vivo, a partir do qual cada pergunta situa os indagadores em camadas de saber coletivamente. Portanto, não se pode reduzir a *filosofia (para-com-entre) de crianças* a mera curiosidade. É preciso entender que as perguntas da criança conectam-se às grandes interrogações da humanidade.

A ousadia do professorado remete à coragem de transpor barreiras metodológicas consolidadas. Trata-se de arriscar propostas novas diante de dilemas complexos, uma vez que tal atitude rompe com a inércia rotineira e impulsiona o avanço do processo formativo. Para as crianças, essa ousadia os posiciona ao desejo de se aventurar por questionamentos que extrapolam o conhecido e de apresentar ideias próprias diante de situações inéditas. Crianças questionam no

sentido de reorganizar as representações mentais que geram sob forma de internalização esquemática de conceitos. Assim, o ato de ousar, entre crianças e o professorado, ganha relevância na constituição da identidade cognitiva do grupo em situação formativa, pois consolida a robustez de pensamentos independentes, seminais, orientados à livre expressão de ideias.

Nesse contexto é que pondero a respeito da vulnerabilidade cognitiva do professorado. Aceitar que não se está seguro, ciente e antecipadamente preparado para as *perguntas*. Entendo que se tem um ganho na assunção de tal pressuposto. Docência é processo ininterrupto de enlace com as fronteiras porosas do **querer-saber**. As crianças questionam as atividades humanas, inclusive a docência, porque reconhecem que o processo de produção de conhecimento resulta da exposição de suas próprias dúvidas, lacunas e incertezas a respeito *do que se sabe*. A autenticidade desse tipo de elaboração conjunta afeta os contornos relacionais, a tríade (des)aprender-ensinar-devir, que se configuram por arranjos inesperados, no imprevisto, na arranhadura das conversações, tanto as sistematicamente organizadas, quanto aquelas que irrompem sem a permissividade vigilante do adulto.

Portanto, é um *dizer-se*, expresso por ressonâncias, ecolalias ou mutismo envergonhado

pela perda da centralidade do poder e da verdade. Sendo assim, a humildade intelectual assume o reconhecimento dos limites do próprio entendimento de mundo, de modo que o professorado permaneça aberto às contribuições alheias e à revisão de convicções anteriores que possui.

Princípios do pensamento autêntico de crianças

Cinco princípios regem a origem, a manifestação e a expressão do pensamento autêntico de crianças. São eles: (1) o princípio da curiosidade inata; (2) o princípio da contextualidade; (3) o princípio da intersubjetividade; (4) o princípio da plasticidade cognitiva e (5) o princípio da expressividade multimodal. Cada um desses princípios opera tal qual ligaduras flexíveis, que se estendem uns em direção aos outros, formando arranjos diversos na composição de ideias, representações mentais, inventividades brincantes, imaginativas e criadoras. Nem justaposição, nem superioridade de abrangência, ocorre entre eles. Sendo assim, são compósitos dinâmicos que se reconfiguram sempre em torno ao que escapa, em direção ao imprevisto, ao repentino.

O princípio da curiosidade inata define a predisposição biológica inicial que orienta crianças a indagar o ambiente desde os primeiros meses de vida. É o campo das sensoriedades, essa

conjunção performática que medeia, afeta e é afetada, pelas práticas humanas, suas atividades e sentidos. Nesses termos, entende-se que bebês manifestam essa curiosidade por meio de fixação visual prolongada em rostos humanos e objetos novos, o que impulsiona a exploração sensorial. Rodrigues (2021) ratifica que tal predisposição impulsiona o engajamento com o mundo físico e social, configurando as bases para questionamentos posteriores sobre causalidade e identidade. A curiosidade inata não opera de maneira solta; ativa-se em resposta a estímulos ambientais que ampliam o repertório de indagações, sempre em direções, por vezes opostas, em interretroações.

O princípio da contextualidade estabelece que o pensamento de crianças ganha forma específica conforme as condições sociais e culturais em que se insere. Famílias de diferentes estratos socioeconômicos geram contextos que contornam - e define - o tipo de questionamento: em ambientes urbanos periféricos. Indagações sobre escassez e solidariedade surgem com maior frequência. Em outras circunstâncias, escolas públicas ou privadas configuram contextos que influenciam o foco em normas disciplinares ou criativas; redes sociopolíticas, como políticas de inclusão ou exposições a debates públicos, definem o escopo das reflexões sobre existência coletiva. Logo, a *contextualidade* indicam que as indagações não seguem padrões

universais. Aliás, variam conforme o tecido relacional imediato no qual as crianças passam a estabelecer relações duradouras, mantidas ao longo do tempo, por vezes, sem alternância explícita.

O princípio da intersubjetividade caracteriza a capacidade de crianças compartilharem estados mentais e afetivos com outros, desde o nascimento. Trevarthen (2001) descreve a intersubjetividade primária como *engajamentos diádicos precoces*, em que bebês respondem a expressões faciais e vocais da cuidadora com mímica e vocalizações sincronizadas. Por volta dos nove meses, surge a intersubjetividade secundária, quando a díade inclui objetos ou eventos em atenção conjunta, permitindo trocas triádicas que co-constroem significados. Essa capacidade sustenta a manifestação de questionamentos relacionais, pois crianças aprendem a negociar intenções e perspectivas por meio de interações recíprocas.

O princípio da plasticidade cognitiva refere-se à capacidade do sistema nervoso de reorganizar conexões sinápticas em resposta a experiências. Nos primeiros anos de vida, a plasticidade atinge níveis elevados, permitindo que interações sociais reconfigurem circuitos neurais envolvidos em linguagem, memória e raciocínio. Experiências adversas ou enriquecedoras em redes familiares e escolares alteram trajetórias de desenvolvimento, o que afeta a expressão de indagações sobre

normas e relações. A plasticidade cognitiva não implica determinismo ambiental exclusivamente. Destaca-se pela maleabilidade funcional que redes complexas de interação exercem sobre percepções de mundo, entendimento e modos de vida de um indivíduo, ao longo do tempo.

Por fim, o princípio da expressividade multimodal abrange a integração de canais verbais, gestuais, corporais e visuais na manifestação do pensamento. Crianças utilizam desenhos, movimentos lúdicos e vocalizações para articular questionamentos quando a linguagem verbal ainda se encontra em formação. Na antropologia da criança (COHN, 2013), etnografias registram que práticas multimodais em contextos indígenas ou urbanos permitem a expressão de indagações sobre existência que transcendem a palavra falada. Essa multimodalidade enriquece a comunicação intersubjetiva e contextual, pois integra múltiplos modos sensoriais na produção cultural do pensamento.

Entendo que se faz necessário emergir entre tessituras sociais em rede que produzam indagações autênticas em crianças. Tessituras em rede referem-se às conexões densas entre família, escola e esfera sociopolítica que ampliam o espaço para vozes infantis. Quando essas redes se articulam de forma aberta, crianças ganham agência para formular questionamentos que não se limitam

a respostas pré-estabelecidas, mas geram transformações culturais. A sociologia da infância de Corsaro (2011) destaca que culturas de pares, produzidas em interações coletivas, constituem espaços onde normas se renegociam e indagações sobre relações ganham densidade. A emergência de tais tessituras fortalece a participação de crianças na construção social, ao invés de restringi-la a processos de transmissão unilateral. Antropólogos registram que, em comunidades nas quais redes rituais ou lúdicas conectam gerações, crianças contribuem ativamente para a reprodução e a inovação cultural. São esses elementos, instrumentos de cultura?

O constructo vygotskyano de mediação explícita como os cinco princípios se articulam como dispositivos ligados aos instrumentos da cultura. Vygotsky define mediação como o processo pelo qual signos e ferramentas culturais transformam funções psicológicas elementares em superiores. A curiosidade inata ativa-se por meio de mediações linguísticas e materiais que a família e a escola fornecem. A contextualidade configura-se quando instrumentos culturais — narrativas, regras escolares, artefatos digitais — medeiam as interações em redes específicas. A intersubjetividade manifesta-se por meio de signos compartilhados que permitem a coordenação de intenções. A plasticidade cognitiva opera sob influência de

mediações que reorganizam o sistema nervoso em resposta a demandas culturais. A expressividade multimodal utiliza múltiplos instrumentos — gestos, desenhos, palavras — como dispositivos que configuram o pensamento em contextos intersubjetivos. Assim, os princípios não funcionam de forma isolada, mas configuram-se nos instrumentos da cultura e por eles se mediam, definindo o pensamento infantil como processo histórico e social.

Referências

AQUINO, L. M. L. Contribuições da teoria histórico-cultural para uma pedagogia da educação infantil. **Fractal: Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 289-308, 2015.

BOHNENBERGER, G. Desenvolvimento infantil e plasticidade cerebral: a importância dos primeiros anos de vida para a saúde neurológica e funcional. **Revista Cognitus**, v. 26, n. 1, p. 98-112, 2025.

BUSS-SIMÃO, M. Antropologia da criança: uma revisão da literatura de um campo em construção. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, p. 1-15, 2009.

CENTER ON THE DEVELOPING CHILD.
Das melhores práticas aos impactos trans-

formadores: lições aprendidas com cinco décadas de pesquisa de avaliação de programas. Cambridge: Harvard University, 2017.

COHN, C. Concepções de infância e infâncias: um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. **Civitas**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, 2013.

CORSARO, W. A. **The sociology of childhood**. 3. ed. Thousand Oaks: Pine Forge Press, 2011.

CORTELLA, Mario Sergio; CASADEI, Silmara Rascalha. **O que é a pergunta?** São Paulo: Cortez, 2016.

CUNHA, José Auri. **Filosofia na educação infantil:** fundamentos, métodos e propostas. Campinas: Alínea, 2005.

MARCHI, R. de C. A sociologia da infância e o conceito de culturas infantis. **Educação**, Santa Maria, v. 48, n. 1, p. 1-18, 2023.

NOGUEIRA, S. E. Intersubjetividade: perspectivas teóricas e implicações para a prática clínica. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 14-28, 2007.

PIRES, F. O que as crianças podem fazer pela antropologia? **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 16, n. 34, p. 85-105, 2010.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 359-372, 2009.

RODRIGUES, F. de A. Como desenvolver

uma personalidade curiosa na criança. **Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar**, v. 5, n. 6, p. 1022-1035, 2021.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; PINTO, M. (Org.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 2004. p. 9-34.

SARMENTO, M. J. Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceptuais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-30, 2008.

TREVARTHEN, C. Infant intersubjectivity: research, theory, and clinical applications. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 42, n. 1, p. 3-48, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

Diante (e com) as crianças

Sem dúvida, em múltiplos momentos, o adulto defronta-se com a voz da criança que desestabiliza convicções há muito consolidadas. A criança endereça-lhe observação imediata que expõe contradições sociais, inseguranças afetivas ou cognitivas, ao passo que o adulto responde com correção imediata, coleções de certezas, minimização ou silêncio evasivo. Essa dinâmica repete-se em lares, salas de aula e espaços institucionais variados. Nesses ambientes, o pensamento expresso de crianças recebe tratamento de curiosidade passageira em vez de interlocução legítima. A pergunta inquietante

surge: o que se perde ao silenciar sistematicamente a capacidade reflexiva da criança em nome de suposta proteção ou de transmissão ordenada de saberes ao critério adultocêntrico?

Na contramão, nos circuitos acadêmicos contemporâneos, tornou-se corriqueiro propagar o valor da participação de crianças em discursos públicos e documentos normativos. Contudo, as práticas cotidianas exibem assimetria persistente. Adultos decidem, interpretam e validam o que a criança expressa, filtrando-o através de quadros conceituais preestabelecidos. O resultado consiste na formação de sujeitos que internalizam desde cedo a ideia segundo a qual comportam precariedade em suas próprias expressões. Há sombras que *performam interpetações sobre e para* as crianças. Nesses termos, o pensamento de criança torna-se objeto de ajuste, contorcido ao limite do isolamento e da desvalidação, em vez de fonte de construção coletiva. Citar enunciados expressos pela criança e/ou pares de crianças para, em seguida, fazer enquadramento teórico, à quisa de hermenêutica ou fenomenografia, anula a fonte seminal, autêntica, de *primeira mão*.

Dar a voz a criança sob amparo de rígido sistema de construção social idealizada, é no mínimo, paradoxal. Essa contradição não surge por acaso. Existe tentacularizada tradição pedagógica que privilegia a autoridade adulta como detentora

exclusiva do saber maduro, ao passo que reduz a criança a receptora incompleta. O *protagonismo*, vezes persistentes, circunscreve-se a expressão de condutas pró-ativas a um tipo específico de comportamento esperado pelo adulto. Não se reconhece as expressões de enfado, cansaço, apatia e nem de atribuição de insignificância, desinteresse que as idealizações sociais, repticiamente inscritas nas ordenações sociais, provocam em quadros de experiências escolares já estabelecido, instituído. Então, emerge questionamento necessário: diante (e com) as crianças, o que se nos acontece verdadeiramente? Que atitudes minam, *fazem vazar*, as tentacularidades da presumida onipotência da presença adulta nos circuitos de interação social de crianças, diante (e com) as crianças?

Esse capítulo apresenta um plano de análise reflexiva que contextualiza o conjunto desses argumentos iniciais. Apresento-o sistematicamente de modo que cinco atitudes indispensáveis do adulto diante das crianças e de seus pares, emergem: (a) escuta ativa; (b) dialogia interpretativa; (c) mediação heteronômica; (d) liberdade expressiva; (e) reflexão conjunta. Explicita-se que o plano de análise reflexiva não se resume a técnicas isoladas. Elide-se a reposicionamento profundo nas relações diante (e com) as crianças, que transforma a assimetria etária em recurso generativo, em lugar de instrumento de dominação.

Escuta ativa

A escuta ativa constitui a base desse plano. O que isso significa? Significa que exige do adulto a *suspensão deliberada* de referenciais prévios, de modo que o universo expressivo da criança se manifeste em sua integridade. O adulto acolhe as palavras, os silêncios e as contradições sem traduzi-los imediatamente para categorias adultas, por meio de esquemas de ordem cognitiva, intelectual, moral ou volitiva, crenças, princípios, axiomas. Oliveira-Fromosinho (2019) ratifica que ambientes que adotam a escuta ativa registram maior engajamento das crianças nas atividades propostas. A escuta ativa define-se, portanto, como *postura atitudinal* que acolhe a manifestação de livre pensamento de crianças sem antecipar ou reescrever *sentidos expressos*.

A escuta ativa culmina em processos de largo alcance. Bodie et al. (2015) afirmam que, *como atenção inteira*, que não é dispersiva ao discurso do outro, como adoção de abertura à reformulação reflexiva do conteúdo comunicado, sobretudo, gera compreensão mútua que se projeta para além da conversa inicial. No contexto das conversas espontâneas, desafixadas dos quadros de rigidez pedagógica, a escuta ativa influencia as percepções de quem nela se exercita, provocando vinculações simpáticas, estreitamento de confiança mútua e a

melhoria qualitativa da interação, comunicação, faz encontro. Por isso, é que a *escuta ativa* define o interlocutor em sua totalidade e estabelece as condições para o desenvolvimento de relações interpessoais que se estendem a contextos mais amplos.

A escuta ativa empática constitui antecedente do engajamento. A prática associa-se ao cuidado que subsidia a compreensão dos mecanismos que qualificam a escuta. Nesses termos, a escuta ativa abre caminhos para a autorreflexão do falante e para a redução do estresse associado às interações em casos de restritores, barreiras ou obstáculos comunicacionais, ligados à livre expressão do pensamento. A escuta ativa no campo educativo, pedagógico e/ou comunitário, associa-se à construção de diálogos que repercutem em níveis macrossistêmicos que se estendem no tempo e no espaço, reconfigurando territórios semânticos, lugares de pertencimento, trajetórias de vidas.

Dialogia interpretativa

A dialogia interpretativa sucede à escuta ativa. Ela pressupõe que o sentido emerge no entrelaçamento de vozes em vez de residir pronto em uma das partes. O adulto e a criança cointerpretam experiências vividas, afetos e ideias. O processo hermenêutico compartilhado, ou seja, as inter-

petações de *primeira mão* - diretas e conjuntas - enriquece a compreensão mútua, sem que o adulto assuma o papel de decodificador exclusivo. Então, as interações entre adulto e criança são regidas por processos de cointerpretação de experiências vividas, com inscrições afetivas, por meio de contribuições recíprocas na construção de sentidos compartilhados. Tal processo manifesta-se na *negociação de significados* que emergem das vivências cotidianas, na regulação mútua dos afetos e na reorganização conjunta de representações cognitivas. A dinâmica permite à criança avançar para formas progressivamente mais autônomas de compreensão sobre as coisas do mundo.

Nessa perspectiva, entendo que as trocas dialógicas entre adulto e criança organizam a internalização de ferramentas simbólicas e a elaboração coletiva de narrativas sobre o vivido. O adulto atua como mediador que introduz perspectivas complementares às da criança. Essa cointerpretação estrutura a regulação emocional e o desenvolvimento de operações lógicas, ao integrar as contribuições da experiência direta da criança com as elaborações reflexivas do adulto. Por isso, a dialogia interpretativa evita a redução da fala de crianças a material bruto destinado a correção posterior. E nesse sentido é que podemos falar a respeito da mediação heteronômica.

Mediação heteronômica

A mediação heteronômica ocupa posição estratégica no plano. Por que? Porque reconhece que o adulto traz elementos externos ao universo imediato da criança — saberes culturais, referências históricas, lógicas disciplinares — para o encontro. A mediação mantém a diferença de experiência e assume a heteronomia constitutiva da relação, sem anular a voz chama *infantil*. Piaget (1932) analisou a heteronomia no desenvolvimento moral e cognitivo e indicou que a criança atravessa fases em que a autoridade externa estrutura a compreensão.

A heteronomia designa, na teoria piagetiana, o estado em que a criança submete-se a normas impostas por instâncias externas, sobretudo adultas, durante o desenvolvimento moral e cognitivo. É preciso que se faça análises mais profundas a respeito de tais consequências práticas. Entendo que tal orientação se expressa nas condutas comunicacionais de crianças e *entre crianças* caracterizada pela percepção das regras como absolutas, imutáveis e originadas na autoridade, sem consideração plena às intenções ou ao contexto das ações em constituição *in continuum*. No domínio moral, a heteronomia manifesta-se em torno ao julgamento que incide predominantemente sobre as consequências visíveis das condutas, e não sobre as motivações que as geram. A obediência

à regra imposta define o critério de *correção*, e a *punição* surge como elemento inevitável associado à transgressão. Essa é uma das primeiras tensões encontradas na mediação heteronômica: o adultocentrismo ortopedagógico, corretivo, à espreita e em vigilância às normatividades.

No plano cognitivo, a heteronomia articula-se com torcas sociais e de comunicação nas quais a *autoridade externa* contribui para a estruturação da compreensão do mundo. Elucidando a inscrição piagetiana a respeito do assunto, a criança organiza o pensamento *a partir de relações unilaterais de respeito*, o que limita a descentração egocêntrica e favorece a internalização inicial de esquemas reguladores. Essa é a segunda tensão peculiar à mediação heteronômica. A transição para formas mais dialogais ocorre com a emergência de interações cooperativas que permitem a reciprocidade e a relativização das normas.

Porquanto, em mediação heteronômica, essa configuração indica que a criança atravessa períodos em que a autoridade externa estrutura a compreensão, ao fornecer quadros reguladores que organizam as experiências sociais e lógicas, antes da construção autônoma de princípios reitores de condutas sociais que serão eletivas, em resposta à contextualidade, às circunstâncias e a variabilidade de experiências sociais que a criança vivencia, participa, interage. Nesses termos, a

mediação heteronômica atualiza esse quadro de referências como dispositivo que amplifica o livre pensamento de crianças em vez de sufocá-lo. Trata-se, pois, da liberdade expressiva.

Liberdade expressiva

A liberdade expressiva complementa as atitudes anteriores. Isso ocorre devido às condições que emergem para que a criança manifeste pensamentos, afetos e questionamentos nas formas que lhe são próprias — verbal, plástica, corporal ou híbrida. Nesse sentido, a liberdade expressiva designa a capacidade do sujeito de manifestar pensamentos, afetos e vivências por meio de formas simbólicas e corporais sem imposições externas que restrinjam a autenticidade da produção de sentidos. Tal conceito caracteriza-se pela possibilidade de articulação aberta entre experiências internas e recursos expressivos disponíveis, o que abrange a linguagem verbal, a corporalidade, a produção artística e as interações dialógicas. No âmbito do desenvolvimento humano, a liberdade expressiva organiza-se a partir da tomada de consciência das determinações internas e externas, o que permite ao indivíduo recriar a realidade na consciência e modificar as condições objetivas da conduta.

No que se refere à **filosofia com (e entre) crianças**, o adulto abstém-se de julgar. Não há espaço

para a requerida adequação à norma de coerência adulta. A dinâmica de manifestação afasta-se de modelos transmissivos e institui condições para que as crianças exerçam o pensamento filosófico na sua singularidade, com o adulto atuando na *escuta atenta* pela abertura de espaços para que as vozes do encontro emergidas construam sentidos sem submissão a critérios externos de validade. A abordagem prioriza a autonomia nas trocas, o que permite às crianças diferenciar ideias, relacionar experiências e reelaborar conceitos por meio de interações recíprocas. Por isso, é que a ausência de julgamento adulto configura-se como elemento constitutivo que preserva a autenticidade das *indagações incômodas* produzidas e manifestas pelas crianças e que sustenta o exercício coletivo do filosofar, sem que o adulto exija alinhamento às estruturas conceituais consolidadas na idade adulta.

Efetivamente, a liberdade expressiva rompe com a exigência de perfeição formal e permite que a expressão siga caminhos contraditórios ou incompletos. Tal conceito estrutura-se na aceitação de que a produção simbólica e corporal do sujeito manifesta-se em formas abertas, nas quais as tensões, as incompletudes e as oposições internas configuram elementos constitutivos da elaboração de sentidos. No âmbito da educação infantil, a dinâmica manifesta-se pela valorização

das múltiplas linguagens que a criança mobiliza, sem imposição de padrões de coerência ou acabamento que restrinjam a espontaneidade. De acordo com Malaguzzi (1999), a criança avança na articulação de ideias, afetos e vivências por trajetos que incorporam *hesitações, revisões e bifurcações*, o que sustenta a construção autônoma de narrativas pessoais.

Sem dúvidas, a liberdade expressiva diferencia-se de modelos normativos ao priorizar a **potência inventiva** presente nas expressões fragmentadas ou dissonantes, com o que o sujeito diferencia o vivido do representado e reelabora as experiências sem submissão a critérios externos de validade formal. No contexto da *filosofia com crianças*, essa ruptura organiza o diálogo coletivo pela escuta de contribuições que transitam entre o *incompleto* e o *contraditório*, o que amplia o repertório simbólico e favorece a diferenciação de perspectivas. Sendo assim, a *liberdade expressiva* configura-se, portanto, como exercício que integra corporeidade, emoção e cognição em unidades funcionais dinâmicas, nas quais a ausência de exigência de perfeição sustenta o avanço para formas complexas de autonomia na produção de conhecimentos.

Reflexão conjunta

A reflexão conjunta fecha o ciclo das cinco atitudes. A relevância desse elemento transforma a expressão individual em construção coletiva. O adulto e as crianças *olham juntos* para o que foi dito e pensado, nomeiam processos, identificam padrões e levantam **novas perguntas**. Especificamente, o adulto atua sem ocupar o centro do pensamento. A reflexão conjunta sistematiza ideias sem retirar das crianças o lugar de agentes principais de livre pensamento. Mas, como fazê-lo?

Existem procedimentos metodológicos que operacionalizam essas atitudes. As estratégias incluem *perguntas abertas* que ampliam o campo do pensável, registros colaborativos que documentam ideias com proximidade e devolvem-nas às crianças para novas elaborações, além de ciclos de *feedback reflexivos* que enriquecem o pensamento inicial sem deslocar o protagonismo das crianças. Nesse sentido, as perguntas abertas não buscam respostas predeterminadas. Aliás, convidam a criança a desenvolver hipóteses, narrativas e conexões originais através de registros colaborativos que materializam o *pensamento coletivo* em documentos compartilhados — desenhos, anotações, fotografias ou áudios — que servem de base para exercícios hermenêuticos posteriores.

Os *ciclos de feedback* devolvem às crianças suas próprias produções, enriquecidas pela mediação heteronômica. Esses procedimentos mantêm as crianças como *produtoras* centrais em todo o processo. Evita-se, pois, a transferência de autoria para o adulto; garantem que a sistematização permaneça ancorada na experiência de livre expressão de cada criança. No entanto, vale a pena ressaltar que a dignificação do tempo presente, característica basal de práticas interativas de - com , entre - crianças depende da qualidade da escuta e da mediação que se lhes ocorrem, junto aos pares ou a adultos. Logo, ocorre uma inversão fecunda de perspectiva: em vez de ver a criança como ser em formação que *precisa de ajuste externo*, considera-a como interlocutora legítima desde os primeiros anos, portadora de saberes, questionamentos e sensibilidades singulares que enriquecem o mundo adulto. Essa abordagem desafia educadores, pais e profissionais a cultivarem humildade epistemológica e abertura relacional genuína.

Aplicação do modelo em sala de aula

Escuta ativa

O professorado seleciona momentos cotidianos como a roda matinal, a brincadeira livre ou a rotina de cuidados e dedica dez a vinte minutos à acolhida integral. Em seguida, posiciona o corpo em frente à criança com ombros relaxados e mãos visíveis, mantém contato visual constante e permanece em silêncio enquanto a criança fala, faz pausas ou movimenta-se. Registra-se gestos, expressões faciais e silêncios em um caderno ou gravador de voz sem emitir som ou movimento interruptivo. Evita qualquer tradução imediata dos conteúdos para regras, crenças ou categorias adultas e limita-se a acenos leves de cabeça que sinalizam presença atenta sem direcionamento.

Dialogia interpretativa

O professorado retoma o material acolhido na etapa anterior e inicia a coelaboração de sentidos com a criança em conversa espontânea. Formula indagações abertas como “O que você pensa sobre isso junto comigo?” ou “Como vemos isso juntos a partir do que aconteceu no parque?” e alterna turnos de fala com pausas de três a cinco segun-

dos para que a criança contribua. Posiciona-se ao lado da criança em igualdade física, contribui com uma perspectiva complementar sem afirmar correção e registra as contribuições recíprocas em anotações compartilhadas. Evita assumir o papel de decodificador único e encerra o segmento quando a criança indica término por meio de silêncio ou mudança de tema.

Mediação heteronômica

O professorado insere elementos externos ao universo imediato da criança, como saberes culturais ou referências históricas simples, sem anular as vozes e interpretações expressas. Logo em seguida, narra brevemente um exemplo concreto, como uma história de cooperação em grupo durante uma brincadeira coletiva, e pergunta “O que você observa nisso que eu contei em relação ao que vivemos agora?”. Mantém-se sentado ou de pé em posição lateral à criança, oferece o elemento externo como quadro organizador inicial e observa a resposta sem correção imediata. Limita a inserção a um ou dois minutos e retorna o foco à manifestação da criança para que a autoridade externa sirva de estrutura temporária antes da construção autônoma.

Liberdade expressiva

O professorado abre espaço com materiais variados, como argila, tintas, papéis grandes ou objetos para movimento corporal, e abstém-se de qualquer diretiva de forma, conteúdo ou coerência. Coloca, pois, os materiais ao alcance da criança, senta-se em observação silenciosa e documenta as produções fragmentadas ou dissonantes por meio de fotografias ou anotações sem comentário verbal. Permite que a criança manifeste pensamentos, afetos e questionamentos por formas verbais, plásticas ou corporais durante dez minutos ininterruptos e evita julgamentos sobre adequação ou completude. Registra hesitações e revisões espontâneas como parte natural da manifestação.

Reflexão conjunta

O professorado e as crianças olham juntos para o material documentado das etapas anteriores por meio de fotografias, anotações ou áudios devolvidos. Em seguida, projeta ou espalha o registro em uma superfície compartilhada e formula pergunta neutra como “O que observamos juntos sobre o que fizemos antes?” para que o grupo nomeie processos, identifique padrões e levante novas questões. Posiciona-se como participante igual,

registra as contribuições coletivas *sem centralidade* e devolve o material enriquecido para novas elaborações em ciclo de cinco a dez minutos. Evita transferência de autoria e encerra quando o grupo indica conclusão por meio de consenso verbal ou gestual.

Referências

AQUINO, L. M. L. Contribuições da teoria histórico-cultural para uma pedagogia da educação infantil. **Fractal: Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 289-308, 2015.

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia para crianças**. Petrópolis: Vozes, 2008.

KOHAN, Walter Omar. **Infância: entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LIPMAN, Matthew. **Thinking in education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

MALAGUZZI, Loris. A criança, o processo criativo e o papel do ateliê. EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TOASSA, G. O conceito de liberdade em Vigotski.

Psicologia & Sociedade, v. 16, n. 3, p. 19-26, 2004.
VALQUARESMA, A. **Criatividade e educação:**
a educação artística como espaço de liberdade
expressiva. Dissertação (Mestrado em Ciências da
Educação) - Universidade do Porto, Porto, 2013.

Não é filosofia *para* crianças...?!

Não é filosofia para crianças...? Efetivamente, não. Na breve historiografia do interesse acadêmico ao redor da *filosofia para crianças* ou *filosofia com crianças* são reduzidos os esforços de entender processos mais intensivos no que concerne à produção do conhecimento filosófico erigido *entre crianças*, em específico, aquelas produções que emergem nasciturnas em circuitos de livre pensamento das próprias crianças. Nesse sentido, trata-se de esforços inaugurais, voltados para composição de referências outras.

Não é filosofia **para** crianças. O inaugural inscrito nesse tipo de disposição intelectual se caracteriza por matizes, tracejos e contornos típicos. Primeiramente, aparece sempre de inopino, ou seja, quando menos se espera, ao redor de expectativas esquecidas, diria, metaforicamente *empoeiradas*. Emergem de expressões de vida que não são feitas por composição linear. Não há pergunta central, nem roteiro-guia. O que se nos apresenta é um corolário de mistas *vontades-de-saber* em sintonia fina com *aquilo-que-não-se-sabe*, endereçando-se ao plano da constituição da agência de cada criança como partícipe consciente das muitas interpretações de mundo. E, nessa direção, coloca o adultocentrismo em contato com *expressões do recalcamiento* da experiência mesma nas quais, quando criança, peripulava na manifestação de *o que é isso...por que... como funciona...quem é...?*

A segunda característica do inaugural, relativo à filosofia **de** crianças *entre crianças*, é que o estranhamento de um ou de poucos, matiza-se em caleidoscópio, fractal que posiciona uma e tantas crianças ao redor de interesses comuns. Porquanto, em manifesta aparição, passam a esculpir a negatividade ao que é, em *aparência*, produto de univocidade. E, de fato, já que a univocidade incumbe-se de eliminar ambiguidades; já que na univocidade pretende-se atingir única

interpretação ou significado, a **negatricidade**⁸, portanto, salta em outras direções: involucra a *recusa* da criança ao assujeitamento e a *afirmação* da autonomia. Por isso, a criança perturba dispositivos ligados à univocidade e **produz sentidos próprios**. No contexto das expressões da filosofia de crianças, um conceito, uma ideia, uma imagem mental *não é aplicado* da mesma forma em diferentes situações.

A terceira característica do inaugural é a suspensão da cronologia, o **Chronos** virulento que *data, dista e deleta*, que perde vínculos de potência realizadora entre as crianças à duração. O conceito de *duração* assumido, aqui, é bergsoniano. Para Henri Bergson (1859-1941) a *duração* constitui-se tal qual fluxo contínuo e indivisível da consciência, no qual os estados psíquicos se penetram mutuamente sem distinção espacial claramente definida. **Opõe-se** ao *tempo homogêneo e mensurável*, que se projeta no espaço e se divide em instantes justapostos, conforme a ciência e o senso comum o concebem. A duração manifesta-se na *sucessão qualitativa das*

8 A negatricidade é um conceito desenvolvido por Jacques Ardoino, fundamental na abordagem multirreferencial e na análise institucional, que define a capacidade dos sujeitos (individuais ou coletivos) de reagir, resistir e dismantelar contraestratégias a intervenções ou saberes impostos a eles. Nesse sentido, envolve a autorização do sujeito para intervir e se posicionar.

experiências internas, na qual o passado permeia o presente de forma *contínua e imprevisível*. Tal noção surge da análise dos dados imediatos da consciência, que rejeita a tradução espacial dos fenômenos temporais. Nesses termos, a *duração* revela o tempo vivido como multiplicidade qualitativa, sem partes separadas (BERGSON, 1889). Essa distinção elucida que a liberdade emerge precisamente na *duração pura*, na qual o eu profundo atua sem reduções quantitativas.

Indagações autênticas

Em uma *filosofia de crianças* a origem do filosofar brota das indagações autênticas, desde os primeiros anos de vida. Nesses termos, as indagações que se manifestam desde tenra idade, sob distintos marcadores de linguagem como *olhar curioso*, desejo de manipulação de objetos do mundo sob o contorno da sensoriedade motora, elidem provocativas reflexões. A criança, mesmo no útero materno, já demonstra interação complexa com os códigos culturais do entorno, reagindo com maior ou menor intensidade às *coisas do mundo*. Mas, o que se entende por autenticidade? O que nos dizem os diferentes sistemas de pensamento filosófico que se dedicaram a entender as complexas tessituras da autenticidade, encontradas na expressão *indagações autênticas*?

A autenticidade designa, no âmbito filosófico, o modo de existência no qual o ente humano assume *a própria condição de ser e realiza as possibilidades que lhe são próprias*, em oposição aos padrões impessoais e anônimos do cotidiano. Tal conceito articula-se à noção de existência como projeto, na qual o sujeito confronta a finitude e a liberdade radical que o definem. Por mais estranho que esse tipo de compreensão a respeito da criança contemporânea prospecte, entendamo-lo como fonte de rica expressão não dispersiva ou desatenta ao *protagonismo* de crianças no que se refere à livre expressão de pensamentos.

Nos territórios do pensamento de Heidegger (1889-1976), a autenticidade surge como **Eigentlichkeit**⁹, termo que remete ao *ser-próprio* do *Da-sein*, ser-si-mesmo. O ente humano, lançado no mundo, tende à inautenticidade ao absorver-se no impessoal **das Man**¹⁰, que dita normas e dilui

9 **Eigentlichkeit** designa, em Heidegger, modo de existência no qual o ente assume resolutamente sua finitude e possibilidades mais próprias.

10 Designa, em Heidegger, a modalidade cotidiana e inautêntica da existência do **Dasein**, na qual o ente humano dissolve-se na indeterminação coletiva do “se” ou do “a gente”. Tal instância anônima dita normas, comportamentos e interpretações médias que nivelam toda singularidade, diluindo a responsabilidade individual na média pública. O **das Man** não constitui um ente determinado, mas a própria estrutura do *ser-com-outros* na sua modalidade imprópria. Desse modo, domina a existência cotidiana ao impor o que se diz, o que se faz e o que se julga.

a responsabilidade individual (HEIDEGGER, 1927). No sentido kierkegaardiano, vincula-se a autenticidade à subjetividade. O indivíduo alcança a existência verdadeira ao superar os estágios estético e ético mediante a relação absoluta com o Absoluto, sem indiferenciado estado de expressão. A autenticidade manifesta-se na decisão interior, sem redução às generalidades do mundo social.

Tais contornos corroboram, pois, com Jean-Paul Sartre (1905-1980) ao afirmar que o homem se condena à liberdade. A autenticidade consiste em assumir integralmente essa liberdade, sem recorrer à má-fé, que consiste no autoengano mediante o qual o sujeito se reduz a papéis sociais ou essências fixas. O *para-si* projeta-se continuamente e realiza o sentido da existência mediante escolhas que não se escusam da responsabilidade de *ser-quem-se-torna in acto*. Outras vertentes ampliam o conceito. Karl Jaspers (1883-1969) associa a autenticidade à comunicação existencial e à clarificação da existência perante o transcendente, enquanto autores contemporâneos, como Charles Margrave Taylor (1931-****), vinculam-na à expressividade e à construção *narrativa do self* em diálogo mais estreitos ou distanciados de horizontes morais (TAYLOR, 1989). Por isso mesmo, a noção de *autenticidade* atravessa tradições que agregam tensões entre individualidade e intersubjetividade, finitude e transcendência.

Tais formulações, pois, defrontam-se com a dimensão intersubjetiva. Heidegger reconhece que a existência autêntica não se isola, mas se abre para o *ser-com-outros* numa solicitude autêntica que respeita a liberdade alheia. Sartre, apesar da ênfase no *para-si*, desenvolve em obras posteriores a possibilidade de uma *reciprocidade autêntica* no projeto comum, embora marcada pela tensão conflitiva do olhar. Taylor, em perspectiva hermenêutica, sustenta que a identidade autêntica constrói-se sempre em diálogo com horizontes morais compartilhados e com narrativas comunitárias, de modo que a individualidade plena pressupõe reconhecimento intersubjetivo. Destaque-se, pois, Emmanuel Levinas (1906-1995) quando afirma que a autenticidade ética surge no *face-a-face com o Outro infinito*, que interrompe a totalidade egológica (LEVINAS, 1961). Dessa forma, a autenticidade não se resolve em síntese dialética; mantém-se como tensão viva entre o polo da singularidade insubstituível e o apelo da alteridade, entre a aceitação da finitude irrevogável e o movimento que a ultrapassa em direção ao sentido ou ao Outro. Tal dinâmica confere ao conceito sua densidade histórica e sua capacidade de interrogar as condições contemporâneas da existência.

Entendo que Levinas recoloca a autenticidade no plano da alteridade radical. Para isso, em seu

sistema de pensamento apresenta o eixo categórico do *rosto*. O rosto instaura a ética como filosofia primeira. O rosto manifesta-se como exterioridade absoluta que resiste à tematização e à compreensão. Nesses termos, não constitui um objeto perceptível ou fenômeno que o Eu assimila, mas uma epifania que transcende a plasticidade da forma e expõe a *nudez vulnerável do Outro*. Tal manifestação destitui o Eu de sua espontaneidade natural e de sua tendência à totalização ontológica, na qual o ser se reduz à imanência e à posse.

A responsabilidade que o *rosto* convoca não se mede por reciprocidade nem se funda em contrato social. De modo efetivo, antecede a liberdade ontológica e define o sujeito como *refém do Outro*. O Eu torna-se *si-mesmo* na medida em que se expõe à alteridade e se substitui pelo Outro, numa passividade *mais passiva que toda passividade*. Essa substituição marca a autenticidade ética como dessubstancialização do sujeito, que se define não pela perseverança no ser, mas pela exposição à injunção do Outro, cuja alteridade permanece infinita e irreduzível (LÉVINAS, 1974). Assim sendo, o desejo metafísico, distinto da necessidade, dirige-se ao Outro sem intenção de preenchimento, pois o Infinito excede toda ideia que dele se forma.

A autenticidade ética consiste, portanto, em manter aberta essa assimetria, na qual o sujeito

se eleva à altura do Infinito ao acolher a responsabilidade que o ultrapassa. Tal movimento rompe com a ontologia da totalidade e instaura a **ética como filosofia primeira**. Dessa forma, Levinas recoloca a *autenticidade no plano da alteridade radical*, na qual o encontro face a face não se dissolve em fusão nem em dialética; mantém-se como relação assíncrona que singulariza o sujeito na obediência ao apelo ético. A existência autêntica revela-se, assim, como hospitalidade ao Outro e como justiça que responde à multiplicidade dos Outros sem reduzir a alteridade à ordem do Mesmo.

A ontologia heideggeriana, ao privilegiar o ser do ente, reduz o Outro a um outro **Dasein** inserido no mundo circundante comum. O *ser-com-outros* manifesta-se na solicitude que libera o outro para sua possibilidade própria, mas permanece simétrica e ontológica, sem assimetria radical. O Outro dissolve-se na estrutura do **Mitsein**, que não interrompe a totalidade do Mesmo, pois o encontro permanece mediado pela compreensão e pela abertura ao *ser neutro*. Nesse sentido, é preciso discutir a concepção de verdade como desvelamento.

Heidegger define a verdade como **aletheia**, desocultamento que se dá no horizonte do ser. Levinas contrapõe que o **rosto** do Outro não se revela nem se desvela, mas irrompe como epifa-

nia que resiste à tematização e à compreensão. O comando ético primordial, expresso na **nudez do rosto** precede qualquer desvelamento ontológico e destitui o Eu de sua posição de centro. A ontologia heideggeriana, ao subordinar a ética à verdade do ser, instaura uma filosofia sem moral, na qual a responsabilidade pelo Outro se eclipsa em benefício da fidelidade ao ser. É tal qual ligação entre essa ontologia e o esquecimento do Outro, gerando tensões inevitáveis. Ao centrar-se na finitude do *ser-para-a-morte*, Heidegger fecha o sujeito sobre sua própria possibilidade *mais própria*, sem deixar espaço para a transcendência do Infinito que o rosto carrega. A temporalidade resoluta permanece sincrônica e egológica, enquanto a diacronia levinasiana instaura um tempo do Outro que ultrapassa a totalidade. Dessa forma, a obra *Ser e tempo*, escrita por Heidegger, representa o ápice da filosofia da totalidade que, mesmo na crítica à metafísica tradicional, reconduz o pensamento ao neutro do ser e perpetua o esquecimento da alteridade ética, conforme problematiza Lévinas (1974).

O rosto do Outro interpela o sujeito a partir de um passado imemorial que não se converte em recordação. As tensões emergem de um tempo que nunca coincidiu com o tempo do Eu e que não se deixa sincronizar na reciprocidade. Então, o sujeito responde antes de qualquer iniciativa,

numa passividade que precede a atividade da consciência. Tal *anterioridade* define o tempo ético como **diacronia**, pois o instante da responsabilidade não se alinha com o fluxo temporal unificado da ontologia. O Eu torna-se refém do Outro. O presente do sujeito dilacera-se pela intrusão do Outro, que o destitui de sua **identidade sincrônica** e o inscreve numa diacronia sem retorno. A proximidade não se mede por distância espacial, mas por esse tempo que mantém a alteridade irreduzível, sem fusão nem simultaneidade.

A diacronia rompe com a concepção ocidental do tempo como fluxo contínuo ou como horizonte do ser. Não se constitui, pois, como um tempo interior ou uma extensão homogênea, mas tal qual interrupção mesma da sincronia pela qual o Outro singulariza o sujeito na obediência infinita. O tempo diacrônico não se deixa totalizar nem se subordina ao projeto ontológico, pois carrega o traço do transcendente que excede toda representação. Dessa forma, a *autenticidade ética* realiza-se na manutenção dessa diacronia, na qual o Eu se define pela paciência e pela hospitalidade que respondem ao apelo sem antecipação possível.

Compreendo que a diacronia levinasiana e a duração bergsoniana compartilham a recusa do tempo espacializado e homogêneo, mas divergem em sua orientação e em suas consequências ontológicas e éticas. Bergson define a duração como

fluxo contínuo e indivisível da consciência, no qual os estados psíquicos se penetram mutuamente em multiplicidade qualitativa. Tal tempo vivido opõe-se ao tempo científico que projeta a sucessão em espaço e a divide em instantes justapostos para fins de medição e predição (BERGSON, 1889). A duração manifesta-se na intuição que capta a realidade como *devenir criador*, no qual o passado permeia o presente de forma imprevisível e o futuro surge como novidade radical sem determinação prévia.

Levinas acolhe essa crítica bergsoniana ao tempo reificado, mas a desloca para o plano da alteridade. A diacronia não consiste no fluxo interior da consciência singular, mas no tempo do Outro que precede todo presente do Eu. Enquanto a duração bergsoniana permanece egológica e se desdobra na continuidade da vida psíquica individual, a diacronia instaura uma assincronia radical na qual o passado imemorial do Outro interpela o sujeito antes de qualquer retenção ou memória. O comando ético surge dessa anterioridade que nunca coincidiu com o tempo do Eu e que resiste à sincronização na consciência unificada (LÉVINAS, 1961).

A duração bergsoniana permite a liberdade como criação imprevisível no seio da consciência, mas conserva o horizonte da totalidade subjetiva. A diacronia levinasiana rompe essa totalidade

ao dilacerar o presente do sujeito pela **intrusão do rosto**, cuja responsabilidade infinita excede a duração interior e destitui o Eu de sua espontaneidade. Bergson enfatiza a continuidade qualitativa e a intuição como acesso à realidade; Levinas acentua a interrupção e a passividade *mais passiva que toda passividade*, na qual o tempo se define pela exposição ao Infinito que o Outro carrega (LÉVINAS, 1974). Ambos criticam a ontologia que reduz o tempo à representação espacial, mas Levinas vai além ao afirmar que a duração bergsoniana, apesar de sua riqueza, permanece presa à perspectiva do Mesmo. A diacronia, ao contrário, instaura o tempo como relação assíncrona que singulariza o sujeito na obediência ética sem retorno à continuidade interior. Dessa forma, a duração abre caminho para a crítica do tempo reificado, enquanto a diacronia radicaliza-a na direção da ética como filosofia primeira. Esse é um dos principais eixos no qual se estrutura o campo da filosofia de crianças: as tensões entre *ser-para-si-mesmo* e o *ser-em-si-mesmo* em processos próprios e apropriados do singularizável entre alteridades diferidas.

A filosofia de crianças

A filosofia de crianças prescinde da dinâmica da filosofia *para* crianças. Esta última, estrutura a expressão do pensamento por meio de materiais e procedimentos pré-definidos que subordinam a livre expressão das crianças a objetivos educacionais marcados pelo adolotocentrismo. A filosofia de crianças, ao contrário, afirma a *experiência de criança* como espaço de produção autônoma de conceitos a partir das interações diretas entre pares-crianças, sem necessidade de mediação curricular ou de romances filosóficos que orientem o percurso das indagações sobre o mundo.

Entendo que a filosofia **para** crianças organiza sessões em torno de textos elaborados por adultos, com habilidades cognitivas e comunidades de investigação dirigidas que visam o desenvolvimento de competências racionais. Tal configuração reduz a criança a receptora de estímulos planejados que preparam o pensamento para estágios posteriores. A filosofia de crianças opera sem essa estrutura, pois as questões, hipóteses e revisões surgem exclusivamente das vivências partilhadas entre pares, em fluxos que emergem de brincadeiras e narrativas espontâneas. Por isso mesmo é que a denomino prescindível porque a criança detém potência criadora *sui generis* que não requer instrumentalização

externa para se manifestar como pensamento. As interações entre crianças geram rupturas e encontros que transformam o espaço comum sem imposição de metas ou de facilitação constante que direcione o debate para conclusões prévias. Nesse sentido, a ausência de hierarquia adulta permite que os sentidos se construam em horizontalidade, o que torna desnecessária a mediação programada da filosofia para crianças. A filosofia de crianças, portanto, define-se como prática que habita interseções transversais que expõe o livre pensamento de crianças de modo a que opere como dispositivo orientado a novas formas de existência no grupo, sem subordinação a lógicas que convertem o pensamento à finalidades externas. Apesar de manter estreitas relações no que concerne à cocriação mútua referendada pela filosofia *com crianças*, a filosofia **de** crianças **entre crianças** se expressa por cinco princípios.

O primeiro princípio consiste em afirmar que as *crianças formulam questões a partir de vivências diretas*, experienciadas intensivamente, e as compartilham em interações horizontais que geram investigação coletiva sem imposição externa. As vivências diretas, marcadas por intensidade sensorial e afetiva, geram indagações que nascem da própria relação da criança com objetos, relações e acontecimentos do cotidiano, sem passagem prévia por mediações adultas que organizem o percurso.

Essa formulação de questões a partir do vivido intensivo distingue-se de qualquer estrutura que antecipe temas ou problemas. Tal princípio sustenta-se na constatação de que o *pensamento de criança* ganha densidade quando se ancora em experiências vividas *em primeira pessoa* e quando se realiza em horizontalidade que evita hierarquias que dirigem ou filtram o questionamento nasciturno. Por isso mesmo, a *ausência de imposição externa* assegura que a o livre pensamento de criança permaneça aberto ao imprevisível das trocas. Esse modo de operar define, pois, a filosofia de crianças entre crianças como prática que habita a potência interrogativa da infância em sua origem e em sua realização coletiva.

O segundo princípio diz respeito à *escuta recíproca entre pares*. Como tal, constitui o eixo interretrorecursivo do pensamento ao permitir que cada criança ajuste suas ideias conforme as contribuições dos outros participantes. Essa configuração acarreta na construção coletiva do conhecimento com base na escuta recíproca. A escuta recíproca opera como processo dialógico que ativa a zona de desenvolvimento proximal, na qual as interações entre crianças de competências semelhantes ou complementares geram avanços cognitivos. A criança expõe a sua perspectiva, recebe a do outro e reelabora o entendimento inicial, o que configura um ciclo recursivo de re-

troalimentação. Tal dinâmica sustenta o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois o pensamento surge e se refina nas relações sociais, conforme demonstra a abordagem vygotskyniana (2001). Logo, cada interação entre pares favorece a negociação de ideias, a confrontação de pontos de vista e a adaptação mútua, o que consolida o eixo interretrorecursivo do pensamento. A criança recebe contribuições e também as oferece, o que estabelece um fluxo bidirecional de ajustes cognitivos e socioemocionais. Sendo assim, a estrutura interretrorecursiva manifesta-se na capacidade de cada participante rever as próprias posições em relação às contribuições alheias. Essa recursividade sustenta o desenvolvimento cognitivo ao transformar as interações em oportunidades de descentração e reorganização mental que se expressa em espiral em *atos de comunicação*.

O terceiro princípio afirma que o brincar e o questionamento coexistem em um mesmo fluxo que produz conceitos por meio de narrativas e ações partilhadas no espaço comum. Essa integração configura um processo intermitente no qual as crianças geram representações mentais e conhecimentos por intermédio de interações lúdicas que se desenrolam coletivamente como problema, fruto de espantos e perplexidades. Em tal perspectiva, a estética brincante assume

a condição de atividade que cria situações mistas fecundadas por um *imaginário poiético-mundanossacral*.

O imaginário poiético-mundanossacral configura a modalidade pela qual a imaginação humana opera a criação simbólica que entrelaça o cotidiano profano e a dimensão sagrada por meio de atos inaugurais de fabricação de sentidos. Gilbert Durand (1921-2012) desenvolve essa perspectiva na antropologia do imaginário ao definir o imaginário como sistema de imagens e símbolos que estrutura a psique coletiva e individual em regimes diurno e noturno, com ênfase na função mitopoética que transforma o mundano em portador de sacralidade experienciada (DURAND, 1997).

Durand concebe o imaginário como faculdade antropológica que organiza as representações por meio de estruturas arquetípicas e trajetos simbólicos. Em filosofia **de** criança, o *aspecto poiético* remete à **poiesis**, isto é, à ação criadora que fabrica mitos e narrativas capazes de conferir densidade transcendente aos elementos banais da existência. O mundano assume sacralidade quando inserido em fluxos simbólicos que dissolvem oposições entre profano e sagrado, o que ocorre nas práticas rituais, artísticas e lúdicas que elevam objetos, espaços e relações ordinárias a veículos de sentido cósmico ou mítico.

Entendo que nas diversas atividades de interação simbólica, imaginativa, brincante e criadora, a criança expressa a *poiesis*. Essa dinâmica manifesta-se através de símbolos de intimidade, ciclo e reintegração, que permitem a sacralização do cotidiano. Até porque, na abordagem durandiana, o imaginário poiético-mundanossacral opera pelo acesso aos materiais concretos da vida diária que, ao serem trabalhados simbolicamente, geram narrativas e imagens carregadas de ressonância ritual. Nesse contexto, as crianças convertem pedras ou panos em artefatos de histórias que unem o imediato ao transcendente, o que configura um processo de mitopoiese contínua. Tal configuração sustenta a descentração cognitiva e a reorganização das representações mentais por intermédio de trocas coletivas que refinam o entendimento do mundo.

A teoria durandiana situada na educação infantil enriquece o repertório simbólico ao permitir que as ações partilhadas no espaço comum transformem o ordinário em locus de construção mítica **entre** as crianças. Portanto, o brincar e o questionamento integram-se em narrativas que sacralizam o mundano, rabiscam elaboração conceitual nas interações ao redor das *perguntas incômodas que propagam*. Nesse contexto, o questionamento surge de forma espontânea durante as ações partilhadas; impulsiona a formulação de

hipóteses sobre o mundo, o que resulta na construção de conceitos por narrativas orais, corporais e materiais esteticamente eliciados por dinamicidade sensorial, intensiva, por vezes, intempestiva, fulcral, em mosaico disforme.

O quarto princípio estabelece que as crianças registram e revisam coletivamente as hipóteses geradas nas trocas de modo que o pensamento avance em continuidade temporal. Essa dinâmica configura um processo de documentação e reelaboração compartilhada que confere ao *pensamento de criança* uma trajetória descontínua ao longo do tempo, na qual cada registro serve de base para revisões que refinam as construções anteriores. Ocorre que nem sempre há continuidade entre os arranjos de sentido com os quais as crianças operam, manifestam e expressam em torno ao *real*. As hipóteses e narrativas construídas coletivamente sofrem rupturas que interrompem a trajetória temporal do pensamento, o que exige revisões que reorganizam as representações mentais diante de novas experiências, trocas, dialogias.

Em *filosofia de criança entre crianças*, o registro coletivo funciona como mecanismo que externaliza as hipóteses formuladas nas interações, o que permite que o grupo visualize, confronte e modifique as ideias iniciais. As crianças produzem anotações, desenhos, fotografias ou narrativas que materializam as suposições sobre o mundo

e, em momentos subsequentes, revisam-nas à luz de novas contribuições ou observações. Todavia, a descontinuidade temporal transforma o pensamento em processo cumulativo, como uma espécie de resquício suspenso, hibernado em intermitências, no qual o passado das hipóteses não sustenta o presente das revisões e nem orienta o futuro das construções expressas. Em tal perspectiva, as crianças não abandonam as hipóteses anteriores. Contudo, retomam-nas em ciclos que avançam em continuidade-descontinuidade, arranjos-dessarranjos, fato que consolida as *ambiências de interação* como terceiro fonte de dialogia na nervura da negociação de *significados de mundo*. Cada revisão coletiva ligam momentos temporais distintos, expressos em *duração*, que faz borbulhar pessoalidades, impessoalidades, vinculações éticoestéticas, carregadas de políticas de sentido, descentração, indisposição a *ocupar lugar fixo de poder*. Por isso mesmo, a ausência de hierarquia prévia entre os participantes afirma cada criança como produtora ativa de sentidos que se traduz em emergência de novas formas de existência no grupo.

Por que insistir na duração bergsoniana?

Esses princípios estão associados ao conceito bergsoniano de *duração*. Tal noção emerge da análise dos dados imediatos da consciência, que rejeita a tradução espacial dos fenômenos temporais. A consciência não se compõe de estados distintos que se sucedem como pontos numa linha, mas vive uma sucessão interretroativa na qual cada momento conserva e modifica o anterior numa unidade dinâmica. O presente não se isola do passado, pois este se contrai e se atualiza continuamente, conferindo à existência sua espessura temporal concreta. A duração manifesta-se, assim, como *devoir criador* que escapa à determinação mecânica e à causalidade linear, em conformidade ao que nos inspira Bergson (1907).

A intuição constitui o método de acesso privilegiado à duração. Enquanto a inteligência analisa e espacializa para agir sobre a matéria, a intuição capta o movimento interior da vida como continuidade indivisível. Essa distinção sustenta a crítica ao determinismo e ao associacionismo psicológico, pois a liberdade emerge precisamente na *duração pura*, na qual o eu profundo atua mediante escolhas que expressam a totalidade da personalidade em **devoir**. O ato do livre pensamento não se explica por motivos

preexistentes justapostos, mas surge da tensão criadora da duração que impregna o presente com todo o passado vivido (BERGSON, 1889). E, nesse plano de análise, o corpo funciona como centro de indeterminação que insere a duração na matéria, permitindo a imprevisibilidade do vivo contra a repetição do que se mantém "inerte".

Logo, a relação entre autenticidade, duração e intuição em Bergson manifesta-se na distinção entre o eu profundo e o eu superficial. Bergson não emprega o termo autenticidade no sentido existencialista, mas a noção de *eu profundo*, acessível mediante intuição na duração, que delineia uma forma de existência realizada na continuidade-descontinuidade criadora contra a dispersão espacializada imposta pela inteligência prática e pela vida social. Sendo assim, a *duração* constitui-se como multiplicidade qualitativa indivisível, no qual os estados da consciência se interpenetram e o passado permeia o presente de modo contínuo, sem projeções cronológicas, mas vividas. O *eu superficial* reduz-se a estados distintos justapostos que respondem às exigências da ação e da convenção social. Em contrapartida, o *eu profundo* vive na duração pura, na qual a personalidade se expressa como *devir tal*.

A articulação progressiva entre autenticidade e duração na *filosofia de criança entre crianças* desenvolve-se em instâncias que partem da ex-

perícia concreta e culminam na construção coletiva de saber autêntico partilhado entre pares. Entre crianças, a autenticidade não se isola em subjetividade solitária; constrói-se na interpenetração de durações singulares que geram multiplicidade qualitativa coletiva.

As crianças, ao filosofarem entre si, criam um tempo comum que resiste à espacialização curricular e à homogeneização pedagógica. A duração coletiva torna-se matriz de um saber legítimo, pois cada participante contribui com seu fluxo temporal singular, enriquecido pela interpenetração de perspectivas. A autenticidade revela-se na liberdade criadora que emerge desse processo, na qual o ato de pensar não obedece a fins externos, mas expressa o devir da personalidade em relação com outrem. Essa progressão culmina na afirmação de que a filosofia de criança entre crianças constitui **um modo de existência autêntica** no qual a duração se converte em prática coletiva de produção de conhecimento.

A criança que intui não se contenta com explicações mecânicas. Na *filosofia de criança entre crianças*, a intuição coletiva emerge quando o grupo se instala no interior de um *devir comum*. O resultado manifesta-se em ideias que brotam da tensão criadora do grupo, como quando uma pergunta de uma criança ressoa na duração de outra e gera uma resposta que carrega a totalidade

do coletivo em devir. Tais reflexões permitem alçar interesse em torno a uma pedagogia que cultive a autenticidade coletiva, na qual as crianças, ao intuírem juntas, participam ativamente da produção de sentido no seio da vida em comum.

Por fim, a *autenticidade* na filosofia de crianças entre crianças mantém-se, portanto, como tensão viva entre *duração coletiva* e *responsabilidade alteritária*. Reafirmo as crianças como produtoras de conhecimento legítimo que brota do eu profundo compartilhado, restituindo ao pensamento sua raiz no concreto do devir e no encontro ético entre pares. Insisto que tal perspectiva interroga as práticas pedagógicas dominantes e abre espaço para uma existência que se realiza na interpenetração criadora de durações singulares.

Referências

BERGSON, Henri. **A evolução criadora**. Tradução de Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BERGSON, Henri. **Ensaio sobre os dados imediatos da consciência**. Tradução de João da Silva Gama. Lisboa: Edições 70, 1988.

BERGSON, Henri. **Introdução à metafísica**.

Tradução de José Gonçalves. Lisboa: Edições 70, 1990.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BERGSON, Henri. **Essai sur les données immédiates de la conscience**. Paris: Félix Alcan, 1889.

BERGSON, Henri. **Matière et mémoire**. Paris: Félix Alcan, 1896.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

JASPERS, Karl. **Philosophie**. Berlin: Springer, 1932.

KENNEDY, David. **Philosophical Dialogue with Children**: Essays on Theory and Practice. Lanham: Rowman & Littlefield, 2018.

KIERKEGAARD, Søren. **Ou-ou**: um fragmento de vida. Tradução de Ernani Reichmann. Petrópolis: Vozes, 1995.

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia para Crianças**. São Paulo: Lamparina, 2008.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estranheiridade e ignorância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**: entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LIPMAN, Matthew. **Philosophy Goes to School**. Philadelphia: Temple University Press, 1988.

LIPMAN, Matthew. **Thinking in Education**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

LÉVINAS, Emmanuel. **De outro modo que ser ou para além da essência**. Tradução de Maria de Fátima de Sá e outros. Lisboa: Edições 70, 2004.

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**: ensaio sobre a exterioridade. Tradução de José Pinto Ribeiro. Revisão de Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 2004.

SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o nada**: ensaio de ontologia fenomenológica. Tradução de Paulo Perdigão. Petrópolis: Vozes, 1997.

SILVEIRA, Renê José Trentin. **A filosofia vai à escola?** Contribuições para a crítica do Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman. São Paulo: Autores Associados, 2001.

TAYLOR, Charles. **As fontes do self**: a construção da identidade moderna. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1997.

(Des)Encontros

Entendo que a *filosofia de crianças...com as crianças* opera como exercício coletivo de pensamento no espaço da sala de aula. Nesse exercício o encontro se (des)faz e se (re)constitui a cada sessão na qual o *coletivo de crianças* assume protagonismo. É preciso reafirmar que o pensamento *não se transmite*, atravessamo-nos por ele, em cruzamentos, distonias, congruências, arranjos e dispersões. O pensamento se elabora na tensão entre as falas que encarnam sentidos, repertórios de significações sociais partilhadas entre os diferentes membros

da sociedade. Por isso, entendo que as perspectivas heurísticas advindas desse movimento criativo, imaginativo e brincante, não se trata de filosofia **para** crianças., por mais que possamos tê-lo em torno aos nossos horizontes hermenêuticos, heurísticos e didáticos. Entendo que se trata de elementos intrínsecos ao que chamo de *filosofia de crianças com as crianças*. Logo, em tal perspectiva, o adulto não dirige o curso do questionamento nascente: acompanha o movimento das questões que *as próprias crianças* formulam e reformulam, explicitam, ocultam, performatam imaginativamente através de recursos estilísticos brincantes, instigados por mescla de possibilidades, lógicas interretroativas, impregnadas de *vontade de ser-sendo*.

Nesse capítulo, delineio perspectivas heurísticas de construção coletiva em sala de aula que integram os campos clássicos da filosofia: metafísica, lógica, ética, política e estética. A ideia é fecundar transitórios caprichos epistêmicos que fertilize uma *filosofia de crianças... com as crianças*. Essa não é uma tarefa fácil. Primeiro, é preciso reconhecer que existem limites ao tratar de assuntos tão complexos. Por isso, cartografo pontos de (des)encontros entre a didática, o fazer pedagógico e a experiência filosófica. Assim, entendo que ao professorado a metafísica desafia mediante debates sobre realidades, identidades e narrativas compartilhadas. Na lógica, estimulam-se raciocínios sequenciais via jogos argumentativos.

Na ética constroem-se, problematizam-se e contextualizam-se normas coletivas a partir de dilemas reais. Na política analisam-se poder e justiça em microcomunidades escolares. Na estética valorizam-se criações sensoriais, marcadas por *sensibilidades* que interrogam a beleza, as formas e as expressões, *afectos* e *perceptos*. Essas perspectivas convergem para (des)encontros que transformam (des)acordos e (dis)sensos em oportunidades de síntese coletiva, que abarque o reconhecimento de multiplicidades de expressões, estilos de existência etc., **de** crianças **com** as crianças, **entre** crianças. Sendo assim, a trajetória que descrevo não constitui mera sequência remissiva. Cada instância produz camadas de crítica hermenêutica de professor(a) sobre *lugares de crianças no ato de filosofar*.

Contudo, a construção de uma *filosofia de criança...com as crianças* esbarra-se com as tradições da **filosofia para crianças**. Elias (2005) analisa o programa de Matthew Lipman ratificando a estrutura necessária proposta pelo autor quanto a emergência de uma *educação para o pensar* por meio de pressupostos teóricos e metodológicos que, já explicitamos anteriormente, incluem comunidades de investigação, habilidades cognitivas e novelas filosóficas. Nesse sentido, em filosofia **para** crianças torna-se necessário identificar *semelhanças* entre o pensamento infantil e o filosófico, sem perder de vista os limites da proposta norte-americana, como

o papel do professor e do sistema educacional, no sentido de defender postura que ensine a pensar em vez de transmitir conteúdos.

Nesse mesmo cenário, Silva (2022) realiza estudo comparativo entre Lipman e Kohan e registra que o encontro entre *filosofia e crianças* se mostra em agenda de enfrentamento e disputas conceituais, quando elidem a preservação do espírito filosófico adultocentristas, a curiosidade e a vontade de perguntar próprias da infância. Nesse veio, entendo que a filosofia na escola pública possibilita práticas reflexivas e vivências de experiências de pensamento, com contribuições para a relação educação, filosofia e infâncias. É o caso corroborado por Gadêlha Segundo (2017). Para o referido autor, o ensino da *filosofia para crianças* sob perspectiva lipmaniana contribui para a formação de sujeitos autônomos, ao articular diálogo, criticidade e comunidade de investigação na construção de autonomia de pensamento e de ação.

Em contrapartida, Martins (2004) efetua análise e crítica ao programa de Lipman. Como resultado declara que os achados dividem-se em retrospectiva histórica do movimento, influências teóricas do autor e crítica macrossociológica, complementada por desafios teóricos, metodológicos e político-institucionais apontados por Kohan, com ênfase nas especificidades nacionais brasileiras. Nesse contexto, Cirino (2015) estuda cenas de experiência

em filosofia com crianças em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina). Porquanto, como resultado de sua pesquisa doutoral, registra que tais experiências atravessam espaços públicos e geram formação, transformações, rupturas, resistências e encontros, ao fortalecer a relação potente entre filosofia e educação *na escola pública e na infância*. Mas é com Venturini (2024) que a *filosofia com crianças* na escola infantil alcança visibilidade entre o professorado brasileiro por meio do conceito de *brincócio*.

O conceito de *brincócio* designa o que nasce do encontro entre o ócio e o brincar. O *brincócio* opera como encontro entre a filosofia e o brincar e, ao mesmo tempo, como equipagem para uma vida digna. Em outras palavras, o ócio, nesse registro, não se confunde com ociosidade ou ausência de ocupação. Constitui tempo livre de imposições produtivas, de desenvolvimento mensurável e de prestação de contas. O brincar, por sua vez, toma-se como *direito inalienável das crianças* e como *prática de criação, de relação consigo e com o outro, de ocupação de si*. O *brincócio* resulta da junção desses dois elementos: o tempo do ócio habitado pelo brincar e o brincar habitado pelo tempo do ócio. Ambos se reúnem no mesmo espaço-tempo, conforme encontramos em Venturini (2024) e Venturini e Schuller (2025).

O conceito não se apresenta como método fe-

chado. Constitui modo de habitar a escola. Afirma o direito ao ócio, ao tempo não produtivo e ao devaneio como condição do pensamento. Na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, o brincócio abre brechas para que as crianças se ocupem da vida que ocorre, problematizem a si mesmas e ao mundo comum e experimentem formas de cuidado de si e dos outros. A dimensão do digno se imbrica ao brincócio. A vida digna na escola passa pelo direito ao ócio e ao brincar como modo de viver, de habitar e de ser.

Assim, o brincócio funciona como ferramenta analítica e como prática. Articula o brincar, o pensar, o dar tempo, o estar com o outro e o problematizar a existência. Quer dizer que opera na contramão da captura neoliberal do brincar e do tempo infantil. Dessa maneira, sustenta a possibilidade de uma vida examinada, de uma vida passível de luto e de modos de recepção das crianças no mundo e na escola. Ressalte-se que é com Santos (2021) que ecoam nossas reflexões mais estreitas em torno da *filosofia de criança com as crianças*. Por que?

Porque discute-se filosofia e suas reverberações fecundas entre as crianças. Em sua dissertação, realizada em colaboração com a rede pública de Duque de Caxias (RJ), a autora registra que o fazer filosófico em liberdade *habita a infância* de modo que permite novas formas de existência, mesmo em contextos de privação material, ao afirmar a criança

como **produtora de pensamento**. Esses trabalhos, em conjunto, documentam a expansão do campo no Brasil, com distinções conceituais entre abordagens “para” e “com” crianças, ênfase em práticas dialógicas adaptadas à realidade escolar pública e/ou críticas que ampliam os limites institucionais e teóricos iniciais.

Crianças e Metafísica

A metafísica constitui-se como ramo da filosofia que interroga o Ser enquanto Ser e os princípios primeiros da realidade. O termo deriva da expressão grega *tà metà tà physiká*, empregada na organização dos escritos de Aristóteles para designar os tratados que se situam após os estudos da natureza. Nesses tratados o filósofo explicita a análise do ente em sua generalidade, a substância, a causa e o primeiro motor imóvel (ARISTÓTELES, 2002). Nesses termos, a *indagação metafísica* se dirige ao que permanece para além da experiência sensível imediata. Questiona a existência do ente, as categorias que o organizam e as condições de sua inteligibilidade. A distinção entre Ser e ente, entre o que é e o modo pelo qual é, organiza o campo.

Entendamos cada uma das categorias enumeradas anteriormente. Primeiro, a substância se apresenta como suporte do que se predica; a causalidade se apresenta como nexos que liga os

entes entre si e ao princípio que os fundamenta; e, por fim, a unidade do Ser se discute diante da multiplicidade dos entes particulares.

No período moderno a metafísica sofre deslocamentos de significados em sistemas filosóficos. Kant delimita o alcance do conhecimento humano e restringe as pretensões da metafísica tradicional. A razão, ao tentar conhecer o incondicionado — Deus, a alma, o mundo como totalidade —, cai em antinomias. A metafísica, então, se redefine como *crítica dos limites da razão pura* e como investigação das *condições a priori da experiência possível* (KANT, 1980).

No século 20 a questão do Ser retoma força com Heidegger. A metafísica ocidental se interpreta como esquecimento do Ser em favor do ente. O pensamento se volta à *diferença ontológica* e à abertura do **Dasein** como lugar em que o Ser se manifesta. A metafísica se torna, assim, tarefa de superação da própria tradição metafísica, não por rejeição, mas por retomada radical da pergunta pelo sentido do Ser (HEIDEGGER, 2005).

A metafísica contemporânea mantém a interrogação sobre a realidade, a identidade, a existência e a possibilidade. Discute-se a natureza dos objetos, a relação entre mente e mundo, a estrutura dos fatos e a modalidade de suas expressões no conhecimento humanamente constituído. As questões permanecem: o que existe; o que signi-

fica existir; quais são as propriedades necessárias e contingentes dos entes. Portanto, a disciplina não se reduz a sistema fechado, uma vez que se constitui exercício contínuo de interrogação sobre os fundamentos do real e sobre as condições sob as quais o pensamento se aproxima do que é. A metafísica, portanto, define-se como investigação filosófica do Ser enquanto Ser, das estruturas primeiras da realidade e das condições de inteligibilidade do ente. Por isso mesmo, opera na *tensão* entre a experiência e o que a transcende, entre a multiplicidade dos entes e a unidade do ser, entre a finitude do conhecimento e a exigência de princípios primeiros.

Na relação fundante de crianças com a metafísica a narrativa compartilhada funciona como dispositivo de interrogação de realidade e de identidades. Uma criança ao narrar um acontecimento vivido a outras crianças contrapõe versão singularizada do mesmo acontecimento. A divergência entre as versões põe em jogo o critério de existência. O que se apresenta como fato para um se apresenta como interpretação para o outro.

O debate sobre a realidade emerge desse contraste. A identidade, por sua vez, se torna objeto de disputa quando a narrativa de si se confronta com a narrativa do outro. Uma criança afirma “eu sou assim” e outra responde “eu te vejo de outro modo”. A tensão entre a autodescrição e a hetero-

-descrição desloca a noção de permanência do eu. O eu se mostra como construção provisória que se redefine a cada relato. A prática narrativa coletiva obriga o grupo a explicitar os critérios que cada um emprega para distinguir o real do imaginado, o estável do transitório. Nesse escopo, a metafísica *entre crianças* deixa o plano abstrato e se realiza no plano da experiência compartilhada. A criança que narra coloca em circulação uma versão do mundo. A criança que escuta e contesta coloca em circulação outra versão. O confronto entre as versões produz o questionamento sobre a possibilidade de um mundo comum. Nesse confronto a identidade se manifesta *como relação e não como substância*. O eu se constitui na escuta e na resposta. A narrativa compartilhada, portanto, fomenta o debate metafísico ao tornar visível a provisoriidade das categorias de realidades e de identidades.

Crianças e Lógica

A lógica, em filosofia, ocupa-se das formas válidas do raciocínio e das condições sob as quais uma conclusão se segue de premissas. Desde Aristóteles, a disciplina se organiza em torno da silogística. O silogismo se apresenta como estrutura em que duas premissas geram uma conclusão necessária. Sendo assim, a validade não depende do conteúdo material das proposições, mas da forma que as articula. A

distinção entre verdade material e validade formal organiza o campo (ARISTÓTELES, 2005). A lógica tradicional, portanto, dedica-se às análises da proposição, do termo e do argumento. A proposição se analisa em sujeito e predicado; o termo se classifica segundo extensão e compreensão; o argumento se avalia segundo a relação de consequência. A lógica clássica aristotélica se concentra, pois, na coerência interna do discurso e na eliminação da contradição. O princípio de não-contradição e o princípio do terceiro excluído funcionam como critérios de consistência.

No período moderno a lógica sofre reformulação. A lógica simbólica, a partir de Frege, introduz a notação formal e a quantificação. A proposição se representa por meio de símbolos. A quantificação permite o tratamento de enunciados universais e existenciais. Nesses termos, a lógica se torna instrumento de análise da linguagem e de clarificação dos conceitos. Então, a relação entre lógica e matemática se estreita: a lógica se apresenta como sistema formal que examina as condições de dedução (FREGE, 2009).

A lógica contemporânea mantém a preocupação com a validade. Discute-se a lógica clássica e as lógicas não clássicas. É o caso da *lógica intuicionista* que rejeita o terceiro excluído em certos contextos. Em complemento, a *lógica modal* incorpora operadores de necessidade e possibilidade. Já a

lógica deôntica trata de obrigações e permissões. Em todos os casos a disciplina se ocupa da estrutura formal do pensamento e das regras que permitem a passagem legítima de um enunciado a outro. A lógica, portanto, se define como investigação filosófica das formas válidas de raciocínio, das condições de consequência e das estruturas que tornam um argumento aceitável. Nesse sentido, opera na distinção entre forma e conteúdo, entre validade e verdade, entre linguagem natural e linguagem formal.

Na relação de crianças com a lógica filosófica encontramos a sequência de raciocínios que se elabora na lógica por meio de *jogos argumentativos*. No jogo argumentativo cada participante formula uma premissa e exige do outro a formulação de uma premissa seguinte. A sequência se torna explícita: se A, então B; se B, então C. Quando a sequência se interrompe, o grupo identifica o ponto de ruptura.

Nessa dinamicidade, a criança que defende uma posição precisa mostrar o percurso que a conduziu até a conclusão. A criança que contesta precisa apontar o elo que falha. Então, o jogo transforma a lógica em prática de responsabilidade discursiva. Observemos que a formalização não se impõe de fora. A formalização surge da necessidade de tornar transparente o caminho do pensamento. Sendo assim, a criança aprende a distinguir a razão que sustenta da razão que apenas aparenta sustentar. O

encadeamento de premissas se exercita no interior do diálogo. O grupo, por isso mesmo, examina se a conclusão se segue das premissas ou se se desliga delas.

A lógica, nesse registro, consiste no exercício de tornar público o percurso argumentativo e de submetê-lo ao exame coletivo. O jogo argumentativo obriga cada um a responder à razão apresentada pelo outro. A resposta, por sua vez, gera nova razão. A sequência se reconstitui a cada intervenção. Porquanto, podemos afirmar que a prática do jogo argumentativo desloca a lógica do plano formal para o plano da interlocução concreta. A criança que argumenta se responsabiliza pelo que afirma. A criança que escuta se responsabiliza pelo exame do que ouve. Nesse escopo, o raciocínio sequencial se elabora na tensão entre a formulação e a contestação.

Crianças e Ética

A ética filosófica interroga a ação humana e os critérios de avaliação do bem e do mal. Aristóteles situa a ética no campo da práxis. E, nesse sentido, a virtude se define como disposição estável que se adquire pelo hábito. A *mediania* se apresenta como critério de excelência. A mediania - do grego *mesotês* - designa o termo intermediário que constitui a virtude ética. Aristóteles define a virtude como disposição de caráter relativa à escolha, que consiste

numa mediania relativa a nós, determinada pela razão e pelo critério do homem provido de sabedoria prática (*phronesis*). (ARISTÓTELES, *Ética a Nicômaco*, II, 6). Essa mediania situa-se entre dois extremos viciosos: o **excesso** (*hyperbolê*) e a **deficiência** (*elleipsis*). A coragem, por exemplo, ocupa o meio entre a temeridade e a covardia; a temperança, entre a intemperança e a insensibilidade. Logo, a *mediania* não corresponde a um ponto aritmético fixo, igual para todos. Trata-se de um intermediário relativo às circunstâncias particulares de cada agente, identificado pela prudência. Por isso que, em relação à *natureza da virtude*, ela é mediania; em *relação ao bem e à excelência*, configura-se como extremo. Esse conceito articula-se com a *eudaimonia* (felicidade), pois a atividade virtuosa, realizada segundo a mediania, conduz ao bem supremo humano. A felicidade se identifica com a atividade conforme a virtude (ARISTÓTELES, 2009).

Destaque-se que a ética se concentra na **deliberação**. O agente examina os meios em vista de um fim. Entende-se que a escolha se realiza no *interior de circunstâncias concretas*. A responsabilidade se vincula à capacidade de deliberar e de agir de acordo com a razão. Desse modo, a ética aristotélica se orienta pela pergunta sobre o modo de vida que realiza a excelência humana. No período moderno, Kant desloca o eixo da ética. A moralidade

se fundamenta na boa vontade e na lei moral. O imperativo categórico exige que a máxima da ação se universalize. E, nesse conjunto argumentativo, a *autonomia da vontade* se apresenta como condição da moralidade. A ética se torna *deontologia*: o dever se impõe independentemente das consequências (KANT, 2003).

A ética contemporânea mantém a tensão entre teleologia e deontologia. Discute-se a **ética das virtudes**, a **ética utilitarista** e a **ética do discurso**. A ética das virtudes retoma a formação do caráter; a ética utilitarista avalia as ações segundo as consequências; a ética do discurso examina as condições de uma argumentação racional sobre normas. Em todos os casos, a ética filosófica se ocupa dos critérios que permitem julgar a ação e a conduta. A ética, portanto, se define como investigação filosófica da ação humana, dos critérios de avaliação moral e das condições sob as quais uma conduta se justifica. Opera na relação entre virtude e felicidade, entre dever e lei, entre deliberação e responsabilidade.

Entre crianças, a ética é considerada a partir de normas coletivas que se constroem a partir de dilemas reais que as crianças vivem. Um dilema real — a exclusão de um colega do jogo, a disputa por um material, a quebra de um acordo — se torna objeto de deliberação. O grupo não recebe normas prontas. O grupo formula normas a partir

da análise das consequências de cada escolha. A deliberação exige o exame do que cada ação produz no outro e no coletivo. A norma que emerge se apresenta como acordo provisório que o grupo se compromete a observar. Quando a norma se mostra inadequada, o grupo a revisa.

A ética consiste no exercício contínuo de avaliar e reavaliar os critérios de conduta que o próprio grupo estabelece. Então, o dilema real introduz a dimensão da responsabilidade. A criança que sofre a exclusão formula a pergunta sobre o sentido da exclusão. A criança que exclui formula a pergunta sobre o sentido de sua ação. O grupo examina as razões de cada lado. A norma que resulta do exame não se impõe como lei externa. A norma se institui como compromisso interno ao grupo. A revisão da norma, quando necessária, se realiza pelo mesmo procedimento de deliberação. A ética, portanto, se realiza como prática de instituição e de revisão de critérios de conduta a partir das situações que o próprio grupo vive.

Crianças e Política

O que se nos apresenta quando falamos filosoficamente em política? Que a política em filosofia interroga o poder, a organização da vida em comum e as condições da convivência humana. Aristóteles define o ser humano como animal político. A

cidade se apresenta como comunidade que visa o bem viver. A justiça se discute como distribuição e como correção. As formas de governo se classificam segundo o número de governantes e segundo a finalidade do poder (ARISTÓTELES, 1998).

A política interessa-se pelo estudo da autoridade e da obediência. Questiona a legitimidade do poder e os limites do governo. A relação entre governantes e governados se torna objeto de análise. A lei se discute como expressão da ordem coletiva. A liberdade se discute como condição da participação na vida pública. No século XX Arendt reformula a compreensão da política. A política se distingue da esfera privada e da esfera social. A ação e o discurso se apresentam como atividades próprias do espaço público. O poder se define como capacidade de agir em concerto. A política se realiza na pluralidade e na inauguração do novo (ARENDT, 2009).

A política contemporânea mantém a interrogação sobre a justiça e sobre a autoridade. Discute-se a legitimidade democrática, a distribuição de recursos e as condições de reconhecimento. A filosofia política examina as instituições, os direitos e as formas de contestação. Em todos os casos a disciplina se ocupa das condições sob as quais a vida em comum se organiza e se justifica. A política, portanto, se define como investigação filosófica do poder, da convivência e das condições

de organização da vida coletiva. Opera na relação entre autoridade e liberdade, entre justiça e ordem, entre ação e instituição.

Entre as crianças, a política se analisa na questão do poder e da justiça no interior da microcomunidade escolar que a classe forma. Quem fala mais. Quem permanece em silêncio. Quem decide a ordem das falas. Quem controla o material. Essas perguntas tornam visíveis as relações de poder que atravessam o grupo. A justiça se torna questão quando se examina se as decisões coletivas distribuem de modo equânime as oportunidades de participação. A microcomunidade escolar funciona como espaço em que as crianças experimentam formas de organização e de distribuição de autoridade. Ao discutir as regras de funcionamento do próprio grupo, as crianças exercitam a capacidade de instituir e de contestar ordens.

O poder deixa de ser algo externo e passa a ser objeto de reflexão e de reconfiguração coletiva. A criança que permanece em silêncio formula, pela ausência de fala, a pergunta sobre o direito de falar. A criança que ocupa o espaço de fala formula a pergunta sobre o direito de ocupar. O grupo examina as condições de possibilidade de cada intervenção. A justiça se elabora na tensão entre a ocupação do espaço e a distribuição do espaço. A microcomunidade se torna laboratório de experimentação política. As regras que o grupo formula

e reformula constituem a experiência concreta de instituição de ordem. O poder se analisa, assim, como relação que se configura e se reconfigura no interior do próprio grupo.

Crianças e Estética

Em filosofia, a estética dedica-se aos registros e expressões de sensibilidades e percepções atravessadas pela forma e pela sensação que provocam na construção do conhecimento. Além disso, classicamente, questiona as condições sob as quais um objeto se torna belo. A arte se discute como produção que visa a forma. A experiência estética se distingue da experiência cognitiva e da experiência prática. O prazer estético se apresenta como prazer sem conceito.

No século 20 a estética se amplia. Dewey vincula a experiência estética à experiência comum. A arte se interpreta como intensificação da experiência vital. A forma se discute como organização que dá unidade ao material. A estética deixa de se restringir ao belo e se abre à experiência sensível em sentido amplo (DEWEY, 2010). A estética contemporânea mantém a interrogação sobre a arte e sobre a percepção. Discute-se a autonomia da arte, a relação entre arte e vida e as condições de apreciação. A disciplina examina os critérios de valor estético e as formas de criação. Em todos os casos a estética se ocupa

da experiência sensível e dos juízos que a avaliam. A estética, portanto, se define como investigação filosófica da experiência do belo, da criação artística e dos juízos de apreciação. Opera na relação entre forma e sensação, entre prazer e desinteresse, entre arte e experiência.

Portanto, na filosofia de crianças com as crianças a estética esbarra-se com as criações sensoriais, experiências sensíveis que interrogam a beleza e a forma. As crianças produzem desenhos, sons, gestos, narrativas imagéticas. Ao produzi-las, interrogam o que consideram belo e o que consideram bem formado. A criação não se limita à expressão de um sentimento. A criação coloca em questão os critérios de beleza e de forma. Uma criança apresenta um desenho e outra pergunta por que aquela combinação de cores lhe parece bela. O debate sobre a forma surge quando se discute se determinada sequência de sons ou de movimentos possui coerência interna.

A interrogação estética obriga o grupo a explicitar os juízos que de outro modo permaneceriam implícitos. Ao tornar públicos os critérios de apreciação, as crianças transformam a experiência sensível em objeto de pensamento. A beleza se discute como juízo que se formula e se contesta. A forma se discute como organização que se justifica ou se rejeita. A criação sensorial, portanto, desloca a estética do plano contemplativo para o plano da

produção e da interrogação coletiva. A criança que cria formula um juízo implícito. A criança que observa e questiona torna explícito o juízo. O debate que se segue reconstitui os critérios de apreciação. A estética se realiza como prática de explicitação e de revisão dos juízos sobre o belo e sobre a forma.

Por fim, as cinco perspectivas se entrecruzam em cada sessão de pensamento coletivo. Uma narrativa compartilhada levanta questões metafísicas e, ao mesmo tempo, exige sequências lógicas de justificação. Um dilema ético mobiliza reflexões sobre poder e justiça. Uma criação estética reabre o debate sobre identidade e realidade. A filosofia de crianças com as crianças consiste nesse movimento de (des)encontros em que os campos se contaminam e se reinventam na experiência da sala de aula. O encontro se desfaz quando a razão de um se confronta com a razão do outro. O encontro se reconstitui quando a razão contestada se reformula na escuta da contestação.

O (des)encontro define o ritmo da prática. A metafísica, a lógica, a ética, a política e a estética não operam como disciplinas separadas. Operam como dimensões do mesmo exercício de pensamento coletivo. A criança que narra exerce a metafísica. A criança que argumenta exerce a lógica. A criança que delibera sobre um dilema exerce a ética. A criança que examina a distribuição de fala exerce a política. A criança que cria e interroga a criação

exerce a estética. O adulto que acompanha o movimento das questões exerce a escuta que torna possível o exercício. A filosofia de crianças com as crianças se realiza, assim, como prática de (des)encontros em que o pensamento se elabora na tensão entre as falas e se reconstitui na escuta mútua.

A construção coletiva na sala de aula se sustenta na disponibilidade para o (des)encontro. A criança que formula uma questão se abre à reformulação da questão. A criança que responde se abre à contestação da resposta. O grupo se constitui como espaço de circulação de razões, de narrativas, de normas, de juízos e de criações. A metafísica se alimenta das narrativas. A lógica se alimenta dos jogos argumentativos. A ética se alimenta dos dilemas reais. A política se alimenta da análise do poder e da justiça. A estética se alimenta das criações sensoriais. Cada campo se enriquece pelo contato com os demais. A narrativa metafísica exige justificação lógica. O dilema ético exige análise política. A criação estética exige interrogação sobre identidade e realidade.

O (des)encontro mantém a tensão que impede a fixação prematura de respostas. A resposta se formula e se desfaz. A questão se reformula. O pensamento se desloca. A filosofia de crianças com as crianças se define, portanto, como exercício contínuo de (des)encontros em que a metafísica, a lógica, a ética, a política e a estética se articulam na experiência coletiva da sala de aula.

Referências

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Tradução de Marcelo Perine. São Paulo: Loyola, 2002.

ARISTÓTELES. **Política**. Tradução de Maria Azevedo. Lisboa: Vega, 1998.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de António de Castro Caeiro. São Paulo: Atlas, 2009.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Tradução de Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2003.

ARISTÓTELES. **Órganon**. Tradução de Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2005.

CIRINO, Maria Raquel Dantas. **Filosofia com crianças: cenas de experiência em Caicó (RN)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

ELIAS, Gizele Geralda Parreira. **Matthew Lipman e a filosofia para crianças**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005.

FREGE, Gottlob. **Lógica e filosofia da linguagem**. Tradução de Paulo Alcoforado. São Paulo: Cultrix, 2009.

GADÊLHA SEGUNDO, Felinto. **O ensino da filosofia para crianças: Matthew Lipman e a perspectiva da educação emancipatória na formação de sujeitos autônomos**. 2017. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

KANT, Immanuel. **Crítica da faculdade de julgar**. Tradução de Valério Rohden e Antônio Marques. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. 5. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1980.

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia para crianças**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

KOHAN, Walter Omar; KENNEDY, David. **Filosofia e infância**: possibilidades de um encontro. Petrópolis: Vozes, 2008.

LIPMAN, Matthew. **O pensar na educação**. Tradução de Ann Mary Fighiera Perissé. Petrópolis: Vozes, 2003.

MARTINS, Marco Antônio. **Filosofia para crianças**: uma análise e uma crítica. 2004. Dissertação (Mestrado) - [Instituição], 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento**: política e filosofia. Tradução de Ângela Leite Lopes. São Paulo: Editora 34, 1996.

SANTOS, Alessandra Oliveira dos. **Filosofia e suas reações na infância**: por uma gaia ciência. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

SHARP, Ann Margaret. The community of inquiry: education for democracy. Thinking: **The Journal of Philosophy for Children**, v. 9, n. 2, p. 31-37, 1991.

SILVA, Jaeliton Francisco da. **Filosofia “para”/“-com” crianças**: diálogos com Matthew Lipman e Walter Kohan. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022.

SPLITTER, Laurance J.; SHARP, Ann Marga-

ret. **Teaching for better thinking:** the classroom community of inquiry. Melbourne: Australian Council for Educational Research, 1995.

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

VENTURINI, Gabriela. **Crianças e filosofia na escola infantil:** brincócio, experiência e devir. 2024. Tese (Doutorado) - Unisinos, São Leopoldo, 2024.

VENTURINI, Gabriela; SCHULER, Betina. **Brincócio, ou aquilo que nasce do encontro entre o ócio com o brincar.** Educação Unisinos, v. 29, p. 1-17, 2025.



EDIÇÕES SEMINALIS

Copyright ©2026

ANTÔNIO MENEZES é professor do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe (DED|UFS). Foi líder do NÔMADES - Grupo de Pesquisa em Filosofia e Formação de Professores na Universidade do Estado da Bahia. Atualmente é professor de fundamentos filosóficos da educação, com trajetória de formação multidisciplinar em ciências humanas, ciências exatas, letras e artes. Pedagogo de formação, na antiga Faculdade de Educação de Serrinha (UNEB) conheceu de perto as problemáticas da profissão de professor(a) da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Interessado pela filosofia desde tenra idade, bacharelou-se recentemente na área, com dedicada atenção à filosofia da educação e formação docente, em particular, pelo interesse intensivo em torno do campo da filosofia da criança. É pós-graduado (especialista) em epistemologia e ontologia. Doutorou-se em 2005 (UFBA) com tese intitulada "A Estética da Diferença na Vida de Professor(a)".





ISBN: 978-65-987271-2-3

CDL



9 786598 727123