

## **INFÂNCIAS, CRIANÇAS E FILOSOFIA: POSSIBILIDADES DE EXPERIÊNCIA DE PENSAMENTO FILOSÓFICO**

**CHILDHOOD, CHILDREN AND PHILOSOPHY: POSSIBILITIES FOR PHILOSOPHICAL THOUGHT EXPERIMENTS**

*Vitória Albert Sauzem<sup>1</sup>*

### **Resumo:**

O presente texto provém de uma comunicação realizada no evento “VII Encontro Nacional do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar: pensar o campo, filosofar o ensino” da ANPOF, ocorrido em 2023, em Santa Maria, RS. A escrita aborda elementos de nossa pesquisa de Mestrado em Educação, ainda em desenvolvimento, e versa sobre algumas interlocuções entre filosofia, infâncias e educação, três potências que, articuladas, legitimam a participação das crianças como produtoras de filosofia. Devido a amplitude da pesquisa, o recorte aqui realizado colocou em evidência o questionamento acerca de possibilidades de experiência de pensamento na prática escolar de filosofia *com* crianças. A partir de pesquisa bibliográfica os conceitos de criança e infância foram apresentados descritivamente, com o intuito de elaborar alguns argumentos acerca de indícios de experiência de pensamento no exercício filosófico com as crianças na escola. As conclusões, parciais, obtidas mostram que a experiência de pensamento na prática de filosofia com crianças ocorre no encontro com elementos que impulsionam o pensar infantil. A partir do estudo salienta-se a importância de pensar maneiras de fortalecer a defesa da filosofia e a sua relação com as crianças e as infâncias.

**Palavras-chave:** Experiência; Filosofia com crianças; Filosofia para Crianças; Infâncias.

### **Abstract:**

This text comes from a paper given at the event "VII National Meeting of the ANPOF WG Philosophizing and Teaching to Philosophize: thinking the field, philosophizing teaching", which took place in 2023 in Santa Maria, RS. The writing deals with elements of our Master's research in Education, which is still in progress, and deals with some interlocutions between philosophy, childhood and education, three powers that, when articulated, legitimize the participation of children as producers of philosophy. Due to the breadth of the research, the section here highlighted the question about the possibilities of the experience of thought in the school practice of philosophy with children. Based on bibliographical research, the concepts of children and childhood were presented descriptively, with the aim of developing some arguments about the signs of thought experience in philosophical practice with children at school. The partial conclusions obtained show that the experience of thinking in the practice of philosophy with children occurs in the encounter with elements that drive children's thinking. The study highlights the importance of thinking about ways to strengthen the defense of philosophy and its relationship with children and childhoods.

**Keywords:** Experience, Philosophy with Children; Philosophy for Children; Childhood.

---

<sup>1</sup> Licenciada em Filosofia e mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Email: [vitoriasauzem@hotmail.com](mailto:vitoriasauzem@hotmail.com). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0926725155567763>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0317-2436>.

## Introdução

Este texto é proveniente de uma comunicação apresentada no *VII Encontro do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar: pensar o campo, filosofar o ensino* da ANPOF – Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia, nos dias 28 a 30 de agosto de 2023 na Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul. A referida apresentação foi construída a partir da proposta de pesquisa de mestrado, em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSM, cujo tema central é o ensino de filosofia *para* ou *com* crianças. É importante ressaltar que as informações aqui apresentadas ultrapassam as pretensões que tínhamos no momento da comunicação. Tendo em vista que diante dos primeiros movimentos de pesquisa foi necessário realizar sua reconfiguração.

À época, o problema de pesquisa era “como o ensino de filosofia *com/para* crianças é construído nos anos iniciais e finais do ensino fundamental nas escolas de nível básico de Santa Maria, RS”. Por isso, nosso primeiro procedimento para iniciar a investigação foi a realização de um mapeamento<sup>2</sup> com a intenção de identificar quais as escolas municipais e estaduais de ensino fundamental de Santa Maria incluíam uma disciplina denominada filosofia *para/com* crianças. A partir das informações obtidas, que indicavam a quase inexistência da disciplina nas escolas, foi necessário reconfigurar alguns dos aspectos basilares da pesquisa. Desse modo, o objetivo geral de nossa pesquisa é investigar as interlocuções entre a infância, a filosofia e a escola.

Pensar a infância e a filosofia no contexto da educação escolar exige o reconhecimento da pluralidade de sentidos e de um mundo novo que é posto diante de nós. Conforme Olga Grau Duhart, quando falamos em infância, filosofia e educação estamos falando de ao menos três potências, que podem se combinar de infinitas maneiras.

A conexão que pode existir entre filosofia, educação e infância pode ser entendida a partir de diferentes perspectivas. Uma delas é entendê-la como uma trama entre três potências: a filosófica, como a potência do pensamento reflexivo e criativo, geradora de conceitos e perspectivas de interpretação do mundo; a infância, como a potência da vida, da abertura e da descoberta; e a educação, como uma potência transformadora. A vinculação entre elas torna possível uma força que as nutre, retroalimentando-as (Duhart, 2011, p. 4, tradução nossa<sup>3</sup>).

<sup>2</sup> Para elaborar o mapeamento foi realizado um contato com a Secretaria de Educação do município (SMEd) e com a 8ª Coordenadoria Regional da Educação (8ª CRE) solicitando informações, documentos e dados que dissessem da presença da filosofia no ensino fundamental, se esta fazia ou já havia feito em algum momento anterior parte dos currículos como uma disciplina. Em resposta às solicitações realizadas, a SMEd comunicou que os documentos sob os quais a Rede Municipal de Ensino está alicerçada não trazem a previsão da filosofia no ensino fundamental e que, portanto, o ensino de filosofia não compõe de maneira obrigatória o currículo do ensino fundamental, embora muitos dos temas do componente curricular da filosofia sejam abordados de maneira transversal nos componentes de história, geografia e ensino religioso. Além da SMEd, a 8ª CRE comunicou, sem um maior detalhamento de informações e histórico sobre a presença da disciplina no ensino fundamental, que a filosofia como um componente curricular é ofertada somente a partir do primeiro ano do ensino médio. Assim, constatou-se a ausência da filosofia nas escolas municipais e estaduais de ensino fundamental de Santa Maria, inviabilizando uma investigação acerca de como o ensino de filosofia *com* ou *para* crianças era construído.

<sup>3</sup> No original: “La conexión que pueda haber entre filosofía, educación e infancia puede entenderse desde distintas perspectivas. Una de ellas es comprenderla como una trama entre tres potencias: la filosófica, como potencia del pensar reflexivo y creativo, generadora de conceptos y perspectivas de interpretación del mundo; la infancia, como potencia de vida, apertura y descubrimiento; y la educación como potencia transformadora. La vinculación de ellas hace posible una fuerza que las nutre, retroalimentándolas” (Duhart, 2011, p. 4).

Em virtude do espaço disponível, não será possível abordar de maneira exaustiva cada um desses conceitos; faremos apenas um movimento inicial, construindo argumentos acerca do conceito de experiência de pensamento na filosofia *com* crianças. Ao associar filosofia e infância não é incomum que essa relação seja vista com suspeita e até mesmo certa resistência. No entanto, é importante destacar que essas percepções dizem de uma forma muito particular de interpretar a infância e as crianças, a partir de uma visão adultocêntrica. Por isso, defendemos que a combinação das potências mencionadas oportunizam ao menos dois movimentos: i) que haja a incorporação legítima das crianças na filosofia, sendo estas entendidas como produtoras de cultura e saber; e ii) que as crianças pratiquem a filosofia como experiência reflexiva, a partir de uma prática questionadora. Na medida em que é dado o espaço para as crianças manifestarem suas perguntas e indagações “elas podem, efetivamente, realizar uma grande contribuição como meios de oferecer ao mundo adulto outros modos de ver a realidade e outras paixões da vida” (Duhart, 2004, p. 182).

Assim, na sequência do texto, em um primeiro momento abordo brevemente a infância como um conceito que surge na modernidade. Em seguida faço algumas considerações sobre a necessidade da desconstrução do conceito de infância em sentido universal e o descrevo com um conceito plural. Também apresento o conceito de devir-criança, ao mesmo tempo em que reconheço a necessidade da infância para o filosofar. Por fim, teço algumas considerações sobre possibilidades de experiência de pensamento na prática filosófica *com* crianças.

### **Da Idade Média à Modernidade: considerações acerca da constituição do conceito de infância**

A infância<sup>4</sup>, como tempo social, da Antiguidade à Idade Média nem sempre existiu. Conforme Medeiros e Santos (2019, p.31) no passado “a infância parece ausente da história, não que ela fosse inexistente, mas não havia o objeto discursivo que, hoje, se denomina infância, nem a figura social e cultural identificada”.

A Idade Média é um período caracterizado pelas elevadas taxas de mortalidade infantil, devido às condições precárias de higiene e a falta de cuidados dos adultos para assegurar a sobrevivência dos recém-nascidos. Muitas crianças nasciam e brevemente morriam, sendo comum nessa dinâmica a ausência de vínculos de amor, afeto e apego familiar entre os adultos e as crianças, pois os pais eram habituados à perda precoce dos seus filhos e, conseqüentemente, a sua substituição para manter a linhagem familiar.

Nesse contexto, a Idade Média é marcada pela indiferença em relação à infância e às crianças, uma vez que não havia nenhum tipo de reconhecimento de sua especificidade. Diante da ausência de um sentimento de infância, de um não reconhecimento das particularidades que fundamentalmente distinguem as crianças dos adultos, estas eram vistas como adultos incompletos, isto é, adultos em miniatura, “sendo vestidas e expostas aos mesmos costumes dos adultos. Elas

---

<sup>4</sup> É importante observar que a história do surgimento do conceito de infância discutida neste texto toma como referência a transição da Idade Média para a Modernidade e o Renascimento no contexto europeu, não abrangendo a história da infância em países latino-americanos ou outras regiões do mundo, histórias essas marcadas por inúmeros outros problemas, como por exemplo, a miserabilidade, o abuso e o trabalho infantil e escravo, a mortalidade por falta de cuidado e doenças, entre tantos outros. As experiências e realidades da infância em diferentes contextos geográficos, históricos e culturais podem variar significativamente e requerem análises e abordagens específicas para uma compreensão mais completa e integral.

não tinham um tratamento diferenciado, nem um mundo próprio, não existia o [...] sentimento de infância” (Niehues; Costa, 2012, p. 284).

Com o declínio da Idade Média, por volta do século XIII, e a ascensão e estabelecimento da Modernidade, entre os séculos XV e XVIII, inúmeras transformações nos planos político, econômico, cultural, social e religioso influenciaram radicalmente a forma como as crianças, a infância e a educação foram consideradas pela sociedade. O novo contexto exigiu uma reorganização familiar na qual a criança passou a ser reconhecida como membro legítimo da família, valorizada em si mesma, e sua saúde e higiene tornaram-se objetos de cuidados, a fim da preservação da vida (Niehues; Costa, 2012; Pinheiro, 2003).

Sob a luz do Renascimento, movimento que provocou uma renovação cultural e intelectual, influenciou todas as esferas da sociedade e originou novas perspectivas para pensar sobre a vida, a passagem do sentimento de indiferença em relação à morte para a valorização da vida pode ser melhor compreendida. Com o avanço das ciências empíricas e a nova ordem econômica, na qual o sistema feudal dá lugar à economia mercantil, que culmina na “crise do teocentrismo” (Pinheiro, 2003, p. 52), os homens deixam de agir exclusivamente conforme o que era pregado pela Igreja e há uma progressiva valorização da razão humana. Dessa forma, instaura-se a compreensão do ser humano como dotado de razão, posto no centro de toda existência, dando origem ao antropocentrismo.

Assim, na medida em que os seres humanos ocupam um lugar central para a compreensão do mundo, seu corpo também passa a ser visto de uma maneira mais positiva. Por conseguinte, no que diz respeito às crianças, há a transição de um sentimento de indiferença em relação à sua vida e morte para um olhar mais cuidadoso e zeloso, renova-se o pensamento em torno da vida. A instituição família passa a ocupar um lugar de destaque, restringindo-se a um âmbito mais privado; sob a influência da Igreja Católica as práticas de infanticídio tornaram-se condenáveis.

A partir do século XVIII, a urgência da Revolução Industrial impulsionou novas alterações na estrutura familiar. Com o advento da urbanização e a industrialização, os responsáveis pelas crianças eram forçados a se ausentar do lar para cumprir a extensa jornada laboral nas indústrias. A disjunção entre o lar e o trabalho, entre filhos e pais, favoreceu o surgimento das escolas, evidenciando de maneira mais acentuada a distinção entre crianças e adultos. Frente a tantas mudanças, a relação que se tinha com as crianças e a infância também se modificou. Sendo a modernidade caracterizada pela expansão do capitalismo, pela consolidação do comércio, pela ênfase no indivíduo e pelo novo modelo da família burguesa, era preciso pensar a infância de uma outra maneira. Assim, de acordo com Niehues e Costa,

[...] foi somente no século XVIII com o surgimento do sentimento de infância, que a concepção de infância se efetivou. A partir daí elas [as crianças] passam, do ponto de vista biológico, a ser tratadas com particularidades, a serem percebidas na sua singularidade por possuírem sentimentos próprios (Niehues; Costa, 2012, p. 285)

Nesse momento, as crianças e os infantes<sup>5</sup> são cuidadosamente separados dos adultos e tornam-se objeto de atenção pela sociedade. Todas as suas ações e

<sup>5</sup> A palavra infante está intimamente relacionada à infância. Etimologicamente, a palavra infância vem do latim *infans*, composta pelo prefixo de negação *in* e pelo verbo *fari*, falar. *Infans*, portanto, refere-se a aqueles/as que não falam, que não possuem a capacidade de falar.

brincadeiras são estimuladas a fim de contribuir para a própria formação<sup>6</sup>, pois são concebidos como seres frágeis e, portanto, carecem de cuidados dos adultos. Por isso, além da higiene e saúde, também a educação das crianças se torna uma preocupação dos pais e da sociedade. Em virtude desta mudança de paradigma, cabe ressaltar que a alteração na postura dos adultos em relação às crianças ocorreu por conta da

[...] ascensão de uma burguesia mais consciente de si mesma, à crescente complexidade de sua indústria e de suas técnicas, enfim, à sua ambição. Enquanto potencial humano a ser colocado em reserva, matéria maleável do homem por vir, a criança deixa de ficar entregue a si mesma ou à simples rotina da aprendizagem tradicional; assim, a estratégia mobilizada à sua volta – que a deixa confinada – combina com a curiosidade em relação ao seu comportamento e à sua psicologia com os métodos aptos para construir, por seu intermédio, uma sociedade nova (Schérer, 2009, p. 17-18)

Os sentimentos de infância e de família passaram a se desenvolver simultaneamente. Ao receber atenção especial da família, as crianças, que na Idade Média eram compreendidas como adultos em miniatura, na modernidade viram “adultos ainda não formados, pois seriam instruídas e formadas pela escola” (Santos; Molina, 2019, p. 195). Ocorre a individualização da criança, ou seja, ela é tomada como um indivíduo que habita um mundo próprio, tem particularidades e carece de cuidados especiais, habitando um mundo distinto do adulto. Dessa maneira, a criança transforma-se em uma parte constituinte da sociedade, que não só a compõe, mas também é moldada por ela, portanto, a criança passa a ser “reconhecida como um indivíduo social, inserido dentro da coletividade” (Niehues; Costa, 2012, p. 286). A infância passa a ocupar um lugar social bem delimitado: impõe aos responsáveis pelas crianças determinadas maneiras de agir, dita o que devem ou não fazer ou dizer. Através da infância, todas as esferas da comunidade – a saber, as classes, as ordens religiosas e as convicções estabelecidas – se modificam; uma sociedade inteira se modifica, tornando-se disciplinada, pedagogizada, instruída e tomada pelo espírito do esclarecimento e pelo objetivo de atingir a maioria (Schérer, 2009, p. 18).

A partir da compreensão de que a infância era um período de formação, no qual as crianças careciam ser cuidadas e moldadas, surge a necessidade de bem educá-las através de uma educação intelectual e do disciplinamento moral. Diante dessa necessidade, a sociedade desenvolveu instituições para ficarem responsáveis por tais tarefas, separando as crianças da sociedade dos adultos. Entre tais instituições está a escola<sup>7</sup>. Esta passa a ter a função de aprimorar a humanidade, promovendo a saída da menoridade em direção a autonomia e ao esclarecimento, uma passagem conduzida pela razão<sup>8</sup>. Ademais, além de oferecer aos estudantes o

<sup>6</sup> Na modernidade, o sentimento de infância surge a partir da percepção da alteridade das crianças em relação aos adultos. Durante o processo de sua construção como sujeito civilizado, os adultos descobrem a infância, reconhecem nas crianças um outro, que representa tempos anteriores, marcados por uma ausência e por uma inferioridade. A infância, mesmo que tomada como civilizadamente inferior, é vista como a semente do adulto civilizado. Dessa forma, a infância passa a ser valorizada como a possibilidade do projeto de civilização, tendo em vista o adulto civilizado que ela pode dar origem, e não por suas características intrínsecas, isto é, não valorizada por conta da própria infância.

<sup>7</sup> É importante salientar que em um primeiro momento não eram todas as crianças que podiam frequentar as escolas, apenas aquelas que faziam parte de famílias mais abastadas, com melhores condições financeiras. Para essas crianças, lhes eram oferecidas toda a estrutura necessária para o seu desenvolvimento e aprendizagem, enquanto para crianças e adolescentes mais desfavorecidos lhes era idealizada a existência no limite.

<sup>8</sup> A ideia de que o aprimoramento da natureza humana ocorre por meio da educação nos remete ao projeto educacional de um dos filósofos mais influentes da modernidade: Immanuel Kant (1724-1804). Imerso na

conhecimento acumulado ao longo da história da humanidade, a escola ainda deveria prepará-los para a vida em sociedade, formá-los cidadãos detentores de direitos e deveres, que cumprem determinadas leis por conta da sua autonomia moral. Assim, o dever da escola era educar, disciplinar e formar as crianças, indo ao encontro da concepção de infância como um período da vida que precisa ser cuidado e orientado pelos adultos.

Diante das demandas oriundas desse novo contexto, vários estudiosos passaram a se questionar sobre o que eram as crianças e como elas deveriam ser educadas e instruídas, isto é, se dedicaram a pensar sua educação. O que chama a atenção nesse momento é que ao pensar como instruir as crianças os adultos passam a se compreender a partir delas. Ao pensar uma educação para as crianças, que deve objetivar a formação humana, o próprio adulto se vê problematizado.

Mesmo com a mudança de paradigma acerca da infância, ocorrida na transição da Idade Média para a Modernidade, ela ainda permaneceu compreendida como potencialidade, como matéria maleável para a realização de utopias políticas, pedagógicas e filosóficas. As crianças eram tomadas como os futuros adultos responsáveis por construir novas sociedades. A criança seguiu sendo considerada a partir da falta, ocupando um espaço de vir a ser, um sujeito inacabado, que carece ser completado, moldado e formado a partir dos adultos. Por isso, a necessidade de promover uma educação que visasse disciplinar e lapidar a criança para a sua posterior emancipação ética e política, através do exercício da razão, pois educar a infância seria a melhor maneira de introduzir transformações sociais nas futuras sociedades<sup>9</sup>.

## Infância ou infâncias?

---

época das luzes, o filósofo defende que os seres humanos devem realizar a sua autonomia, isto é, devem tornar-se esclarecidos. Para tanto, é preciso sair da menoridade, condição na qual os indivíduos são incapazes de se servir do próprio entendimento sem o auxílio de outros. Diante disso, na obra *Sobre a Pedagogia* (1996), o autor afirma a necessidade da educação para os seres humanos, visto que são os únicos seres que dispõem de razão. No entanto, em virtude do inacabamento desta, ela carece passar por um longo processo educacional para que atinja o seu pleno desenvolvimento. Assim, para Kant, é imprescindível uma educação que compreenda os cuidados com a infância, para que as crianças não façam uso destrutivo de suas forças; a disciplina, para abandonar a sua animalidade em prol da humanidade; e a instrução, para a aquisição de cultura, uma educação que seja voltada a humanidade e não apenas para o indivíduo. A educação que será oferecida precisa provocar a consciência dos educandos, deve estimulá-los a serem disciplinados, cultos, civilizados e moralizados, isto é, deve torná-los capazes de agirem tendo em vistas fins que sejam bons para todos e para cada um individualmente. Ademais, deve torná-los livres para agirem conforme a razão. Somente através desses elementos que a verdadeira e efetiva formação dos homens é possível e que a sua natureza pode ser aperfeiçoada, finalidades prometidas pela razão e pela ciência.

<sup>9</sup> Sobre a ideia apresentada, vale a pena mencionarmos as contribuições da filósofa Hannah Arendt, presentes no texto *A Crise na Educação*, publicado pela primeira vez em 1958 e posteriormente incluído na obra *Entre o passado e o futuro* (2016). Arendt refletiu sobre a educação e a compreendeu como um processo da vida humana que não é desvinculado dos acontecimentos do mundo público. Conforme a autora, a crise na educação é oriunda das mudanças políticas e culturais que surgiram com a emergência da modernidade. Por volta das décadas de 50 e 60 nos Estados Unidos, houve um avanço de correntes pedagógicas progressistas, que visavam colocar a criança no centro do processo educativo, incentivando a criação de um mundo próprio da criança. Essa crise afetou o espaço político e também o espaço pré-político, da família e da escola, colocando em risco o conceito de autoridade e ampliando a tendência de dispensar o legado da tradição. É diante dessas constatações que, ao falar de educação, Hannah Arendt atribuirá um papel fundamental ao conceito de natalidade, afirmando que o nascer de cada criança se dá de duas formas, uma biológica, representando um ser novo na vida, e outra representando um novo ser no mundo dos homens, isto é, a natalidade. É através da educação que as crianças e jovens devem ser acolhidos e iniciados em um mundo comum, um mundo preexistente. Essas crianças, ao se apropriarem do legado da tradição através da formação educacional, enquanto a possibilidade do novo, deverão ser capazes de transformar essa herança, de renovar esse mundo comum, que será deixado para aqueles que as sucederão.

A concepção moderna de infância, apresentada na seção anterior, deu origem a uma série de estudos nos mais diversos campos do saber. Tal concepção consolidou-se como um paradigma dominante, no qual, a ausência de questionamentos sobre o seu estatuto “teria como ideal conformar uma infância única, universal” (Arroyo, 2009, p. 134). Dessa forma, o sentimento de infância compreendido como uma invenção moderna, acaba se estabelecendo e, antes mesmo de ser tomado como um conceito construído socialmente, é aceito como natural.

Acerca deste pensamento, Kohan (2004, apud Medeiros; Santos, 2019, p. 31) diz ser um “mau sinal para a infância” ter apenas um pensamento naturalizado como verdade. Além disso, Arroyo (2009, p. 137) reforça que “é necessário superar as pretensões universalistas desses ideais de infância e civilização da Modernidade”. É de suma importância abandonar esse ideal. Vejamos brevemente algumas razões para tanto.

Na origem da construção simbólica da infância, as diferentes formas de educar as crianças e as instituições destinadas a elas foram pensadas a partir do estatuto de infância que cada uma ocupava. Nota-se isso ao perceber que inicialmente apenas podiam frequentar as escolas aquelas crianças que pertenciam às famílias mais abastadas, enquanto para crianças e jovens de classes menos favorecidas lhes eram reservados abrigos, trabalhos forçados, más condições de alimentação, entre outros. Por isso, a diversidade de infâncias revelaria que “a universalização de um ideal de infância não estava como constituinte de origem na construção simbólica da infância” (Arroyo, 2009, p. 138).

De outra forma, mesmo que houvesse a pretensão de infância universal civilizada, é importante notar que essa pretensão e as verdades estabelecidas sobre a infância não seriam neutras. Mas, antes, estariam situadas a partir de um lugar, “de um gênero, de uma etnia e raça, de um território, de uma cultura e de uma civilização” (Arroyo, 2009, p. 138). Dessa forma, uma visão universal tornaria obscuras as diversas culturas e ignoraria as construções sociais e diferentes realidades enfrentadas pelas crianças ao redor do mundo. Nesse sentido, tudo aquilo que se constituiria como saberes sobre as outras infâncias, suas pluralidades, alteridades, tudo que escapasse ao ideal universal, seria considerado desviante, ocasionando um empobrecimento do conhecimento acerca das infâncias e dos variados pensamentos pedagógicos.

Ademais, a concepção de infância universal parece que visa conformar as crianças a um modelo ideal, classificando-as entre si a partir de um padrão que se pretende único e universal. A partir de tal modelo ideal, há uma classificação das formas corretas ou incorretas de ser criança, avalia-se, verifica-se e classifica-se as crianças que são ou não são civilizadas. O estabelecimento desse modelo não só regula os corpos, comportamentos e mentalidades infantis, conformando-os, fazendo com que se submetam às expectativas adultas, como também regulam o imaginário social dos adultos acerca das infâncias. Como consequência, “um dos efeitos mais perversos tem sido não tomar as infâncias mais iguais, antes legitimá-las como desiguais” (Arroyo, 2009, p. 139).

Ao assumir que apenas um perfil universal de infância gera inúmeros problemas, é preciso reconhecer a sua pluralidade. Sendo assim, o que há são *infâncias*, plurais, diversas e que extrapolam o modelo e o padrão comumente tomados como universais. Os estudos que vêm se desenvolvendo acerca das infâncias possibilitam reconhecer a sua diversidade, bem como as distintas maneiras de experienciá-la. A exemplo disso, teorias advindas da sociologia da

infância e da psicologia histórico-cultural têm buscado compreender como as crianças desde os primeiros anos de vida interagem e modificam o seu ambiente e a si mesmas, sendo desde o nascimento produtoras de cultura. Esses estudos reforçam a pluralidade da infância, pois passam a considerar as noções de infâncias como construções históricas, sociais e culturais, que se modificam ao longo do tempo e nas quais as crianças deixam de ser entendidas como passivas para serem interpretadas como indivíduos que têm voz. As crianças passam a ser consideradas como sujeitos morais, sociais e culturais, com experiências e conhecimentos próprios, que também são influenciadas pelas estruturas em que estão imersas.

### Devir-criança: a infância e uma outra temporalidade

Diferente da concepção moderna de infância que a define a partir de um modelo unívoco e de forma cronológica, como um vir a ser no futuro, que culmina no adulto realizado, no presente texto a intenção é pensá-la de maneira distinta, “a partir do que ela tem, e não do que lhe falta: como *presença*, e não como ausência; como *afirmação*, e não como negação, como *força*, e não como incapacidade” (Kohan, 2007, p. 101). Pensar o que ela pode e é capaz, a partir do que é em si mesma. Assim, nos propomos a pensar a infância<sup>10</sup> em companhia de Walter Kohan (2004; 2007;), que promove uma aproximação entre infância e filosofia.

Ao investigar outros tempos possíveis para infância, bem como uma infância outra, somos conduzidos, juntamente com Kohan, a retomar os gregos que possuíam palavras distintas para diferentes concepções de tempo. A primeira delas, a mais conhecida, é *Chrónos*, que diz de um tempo cronológico, contínuo, sucessivo, ordenado pelo passado, presente e futuro, por eventos organizados em antes e depois, ou seja, um tempo linear. Nessa concepção o presente é um instante, “um limite entre o que já foi e não é mais (o passado) e o que ainda não foi e, portanto, também não é mas será (o futuro)” (Kohan, 2004, p. 54). O tempo *Chrónos* é, portanto, a sucessão de eventos e acontecimentos ordenados de forma cronológica.

Há também outras maneiras de entender o tempo: como *Kairós*, que diz de um momento crítico, uma oportunidade, um tempo favorável e oportuno. E, por fim, como *Aión*, um tempo não mais cronológico nem de oportunidade, mas sim intensivo. Nessa compreensão, a relação estabelecida com o tempo e com o movimento é caracterizada pela intensidade da duração, uma duração que não pode ser numerada e na qual não há sucessão.

Diante das diferentes maneiras de compreender e experienciar o tempo, especialmente *Chrónos* e *Aión*, se seguem duas formas distintas de pensar a infância. A primeira, atrelada ao tempo cronológico e sucessivo, considerada como uma etapa da vida. A outra, associada ao tempo *aiônico*, onde a infância “diz respeito a potência de cada idade” (Kohan, 2004, p. 59), sem ela mesma ter uma idade determinada. Essa infância diz de uma força infantil que estabelece uma relação intensiva com o tempo, “um outro modo de ser temporal [que] parece com o que uma criança faz. Se uma lógica temporal segue os números, outra brinca com os números” (Kohan, 2004, p. 55).

<sup>10</sup> A visão da infância apresentada por Kohan, não é única e não pretende substituir a imagem dominante. Antes disso, ambas as visões coexistem junto a uma pluralidade de outras interpretações sobre a infância. A partir desta visão não se pretende dizer o que é ou não a infância, mas sim pensá-la a partir de uma outra perspectiva.



Ao assumir essa perspectiva, Kohan vai ao encontro do conceito deleuziano de devir-criança. Nele o devir é o descontínuo, habita também o tempo *Aión*, diz de “uma experiência, um acontecimento [que] interrompem a história, a revolucionam, criam uma nova história, um novo início. Por isso, o devir é sempre minoritário” (Kohan, 2007, p. 92). Nesse sentido, o verbo devir como experiência permanece no infinitivo, isto é, sem ser conjugado. A criança e a infância, entendidas como devir-criança e infantil, são tomadas como acontecimentos, possibilidade da experiência e da novidade.

Nesse entendimento, no primeiro caso – de uma infância cronológica, majoritária – a educação é oferecida ao sujeito no sentido de formá-lo para que atinja uma finalidade, realize um objetivo, isto é, para que no futuro este possa fazer do mundo um lugar melhor. No segundo caso, há a infância atrelada à temporalidade *aiônica* – portanto, uma infância minoritária – que passa a ser entendida mais como uma condição da existência humana do que uma determinada etapa da vida; ela é posta próximo ao acontecimento, à criação e à revolução. Essa infância vai ao encontro do devir e da intensidade, propicia um deslocamento em meio ao desconhecido, ao novo, ao inesperado. Com tal percepção, a infância não pode ser prevista e tampouco ser firmada com pretensões universais. Sendo assim, para Kohan a infância habita a dimensão intensiva do tempo, isto é, a dimensão *aiônica*, pois

[...] o próprio da criança é ser não apenas uma etapa, uma fase numerável ou quantificável da vida humana, mas um reinado marcado por uma outra relação – intensiva – com o movimento. No reino infantil [...] não há sucessão nem consecutividade, mas intensidade da duração (Kohan, 2007, p. 86-87).

Nesse sentido, a infância passa a ser definida como potência, singularidade, descontinuidade – “como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação” (Kohan, 2007, p. 94). Ela é condição da experiência humana, que acompanha os indivíduos ao longo de toda a sua existência, manifestando-se em qualquer momento da vida. Nas palavras de Kohan (2008, p. 47):

[...] sempre nos nasce uma criança, a vida toda. Porque a infância é o acontecimento que impede a repetição do mesmo mundo, pelo menos a sua possibilidade, um novo mundo em latência. Somos nascidos a cada vez que percebemos que o mundo pode nascer novamente e ser outro, completamente distinto daquele que está sendo. O nome de uma faculdade chamada criação, transformação, revolução, isso é a infância (*apud* Marques; Oliveira; Santos, 2018, p. 349).

Na infância compreendida como devir-criança, infância minoritária à qual está atrelada o acontecimento e a emergência do novo, bem como as potencialidades transformadoras da infância, o tempo *Chronos* não é abandonado e deixado de lado, no entanto, simultaneamente a ele existe ou há a possibilidade de existir outra temporalidade, o tempo *Aión*. Não se trata de tempos e infâncias excludentes, mas sim simultaneamente habitáveis.

O devir-criança não é a imitação ou a orientação conforme um modelo, tampouco o é tornar-se criança ou regressar à própria infância cronológica. O devir-criança instaura o novo e habita um tempo outro, intensivo, é um acontecimento, um encontro de ideias, de multiplicidades, desprendido da temporalidade cronológica. Através do devir-criança a infância e as crianças não

são percebidas como ausência, mas como singularidade e indeterminação, como uma expressão minoritária do ser humano em oposição ao Homem dominante (Kohan, 2007, p. 96). O devir-criança é uma forma de encontro inesperado, que irrompe com a ordem cronológica natural das coisas, um encontro que não pode ser antecipado.

Desde a perspectiva apresentada, portanto, junto com a filosofia, a infância é atrelada ao poder, na medida em que coloca em questão as verdades instituídas e as práticas dominantes. No contexto delineado, a infância rompe com a construção cronológica, linear e desenvolvimentista da existência e habita um outro tempo, *aionico*, intensivo. Também desconstrói a sua categorização unívoca e reconhece que cada infância é singular, portanto, plural. Diante das considerações realizadas nesta seção, nos dedicaremos a pensar modos mais generosos de relacionar infância e filosofia.

### Filosofia *com* crianças e a experiência de pensamento

A Filosofia *com* Crianças origina-se da tentativa de superar os desafios teóricos, metodológicos e políticos-institucionais (Cirino, 2016; Kohan, 2000) deixados pelo Programa de Filosofia *para* crianças (PFpC)<sup>11</sup>, pensado originalmente por Matthew Lipman. Ao promover a educação para o pensar, destacando o desenvolvimento de habilidades lógico-cognitivas, Lipman acaba sendo acusado de restringir o ensino de filosofia à lógica. Sua proposta é classificada como restrita, devido à dificuldade de acesso à formação e aos materiais didáticos. Nesse contexto, após anos de práticas no PFpC, o professor Walter Kohan desenvolve sua perspectiva, sua proposta *filosofia com crianças*, onde o “*para*” dá lugar ao “*com*”, e assim

Como numa partida de xadrez, às vezes um só movimento muda todo o jogo. Assim trabalha também a filosofia, aos pulos, de repente e através de gestos mínimos. A introdução de um conceito alheio ao sistema lipmaniano atuou então como uma impureza, em torno da qual novas ideias vieram-se a condensar, permitindo outra compreensão do que é a filosofia e seu ensino (López, 2008, p. 16-17).

A mudança do “*para*” para o “*com*” exprime uma reflexão que indaga o lugar dos sujeitos na prática educativa, que questiona os sentidos de se praticar a filosofia com as crianças. O “*para*” que denota uma diferença categorial entre crianças e adultos e que remete a uma distância, a um controle dos significados, a uma hierarquia entre aquele que sabe e produz o conhecimento e ensina para aquele que não sabe. O “*com*” *crianças* é uma proposta que considera mais a dimensão filosófica e política, que incentiva uma postura do não-saber e abre

<sup>11</sup> O Programa de Filosofia para Crianças (PFpC) foi criado pelo filósofo e professor norte-americano Matthew Lipman, em 1969. Lipman era professor de lógica na Universidade de Colúmbia, nos Estados Unidos, e observava que seus alunos apresentavam dificuldades para realizar raciocínios e inferências. Deste modo, ao criar o PFpC pretendia ajudar as crianças a desenvolverem o pensamento crítico e criativo, bem como habilidades de pensamento desde a infância. Essa prática, é caracterizada pela presença das novelas filosóficas, que funcionam como estímulos para o raciocínio e a reflexão das crianças, e pela ausência de terminologias técnicas, escolas de pensamento e nomes dos filósofos, pois estavam entre seus objetivos não só fazer as crianças pensarem melhor, como também pensarem por si mesmas. Outra marca do programa são as comunidades de investigação, que têm o diálogo como sua natureza. Nelas, há uma ativa participação de alunos e professores em uma prática dialógica-investigativa sobre os problemas e conceitos em questão, para que, juntos, construam respostas e questões sobre suas experiências, exponham seus diferentes pontos de vista e internalizem habilidades.

possibilidades para a realização de práticas com maior caráter democrático, pois invoca a participação individual e coletiva das crianças. A filosofia “*com*” crianças assume a infância de uma forma afirmativa, como presença, é a oportunidade da experiência da filosofia, da experiência do devir-criança em toda a sua dimensão do inesperado e da novidade. Nessa prática as crianças se envolvem intensivamente com a experiência, remetendo-se a um tempo não numerável.

Antes de prosseguir, é importante explicitar que a filosofia *com* crianças não deve ser reduzida a uma simples disciplina escolar, mas antes ela é uma forma de trabalhar com o pensamento e os modos de existir no mundo. Nas palavras de Kohan,

[...] uma das principais forças ligada ao aporte da filosofia na escola consiste no seu poder de abrir o pensamento àquilo que ainda não foi pensado, àquilo que parece impensável. A experiência é uma espécie de viagem do pensamento, sem percurso previamente traçado. [...] Claro que uma experiência de pensamento comporta uma série de “dimensões” ou forças que a filosofia afirma, conotações que lhe imprimem um ritmo: uma experiência de escuta atenta a outro pensamento, uma constante insatisfação frente ao que se sabe, uma abertura dinâmica diante daquilo que nós não somos ou não pensamos. A experiência de pensamento não é algo que se possa antecipar, mas sim o são os princípios que a acompanham (Kohan, 2007, p. 21).

Na proposição de Kohan as crianças devem ter o contato com a filosofia, porque elas são o novo em potência, porque devem ser provocadas a pensar, provocadas a participar de experiências de pensamento, e não mais porque carecem desenvolver um pensar de ordem superior, um pensar melhor. Na filosofia *com* crianças, as crianças são tomadas como a expressão máxima da potência de criação, são os sujeitos que contestam a objetividade, a verdade e os discursos dominantes. Alinhando a infância como devir-criança, como uma condição da experiência, habitante de um tempo intensivo, e a filosofia como experiência de pensamento, como criação transformadora, toda criação é singular.

A filosofia *com* crianças preserva o caráter investigativo e dialógico presente na proposta de Lipman, pois valoriza a dinâmica de perguntas e respostas. No entanto, não há mais a utilização das novelas filosóficas, mas antes o educador tem a liberdade de desenvolver a sua prática com as crianças a partir da utilização de elementos que oferecem maiores condições para pensarem e se expressarem, pois “[...] a criança é considerada naquilo que ela é: uma criança real, que pode pensar sobre as coisas dela mesma e do mundo” (Cirino, 2016, p. 90).

As dimensões amplamente valorizadas por Kohan incluem o pensamento e a experiência, à infância como experiência, pois através dela o ser humano é constituído como ser histórico. A infância “[...] é uma possibilidade impensada e imprevisível da experiência humana. É uma chance de abrir a experiência à novidade, à diferença” (Kohan, 2002, p. 236). Novamente, quanto à experiência do pensamento na filosofia *com* crianças, ela se assume como o

[...] encontro com aquilo que nos força a pensar, que nos comove, que nos deixa perplexos, que nos leva a problematizar-nos, a pensar o que até agora não podíamos pensar. É a afirmação do indeterminado, do imprevisível, do imprevisível. [...] Pensa o impensável. Suspeita que o impossível é possível. Dá testemunho da soberania da pergunta. Afirma a diferença livre e a repetição complexa, põe em questão as bases de ordem, dá espaço às suas outras possibilidades [...] (Kohan, 2002, p. 241).

Dessa forma, Kohan propõe que a filosofia com crianças não apresente uma metodologia e um currículo pré-definidos, o que não significa a negação de uma metodologia, mas que esses elementos sejam construídos de maneira livre no contexto do desenvolvimento da prática e considere as singularidades dos sujeitos e a sua cultura, através de uma troca entre crianças e adultos “[...] para que seja possível [...] a infância e a experiência, a infância da experiência e a experiência da infância” (Kohan, 2002, p. 239).

Sendo assim, valorizar uma outra infância, uma temporalidade outra, uma nova maneira de pensar a filosofia, bem como reconhecer o valor das contribuições possíveis a partir da filosofia *com* crianças, nos permite ultrapassar as hierarquias e mecanismos produtivos que condicionam nossos modos de ser e pensar. Nesse emaranhado de possibilidades descobrimos possibilidades de ver a infância como presença e não como falta, de instaurar a dúvida em meio a verdade, possibilidades de experimentar um tempo intensivo em meio ao tempo cronológico. A educação é enriquecida quando dá lugar às vozes infantis e acolhe a experiência criativa de pensamento, na sua intensidade, imprevisibilidade e singularidade.

### Considerações Finais

A partir do que foi apresentado, em um primeiro momento pudemos compreender em linhas gerais como se deu o surgimento do sentimento de infância na transição da Idade Média para a Idade Moderna. Posteriormente, observamos a necessidade de romper com as pretensões de um ideal de infância universal, reconhecendo os problemas advindos dessa concepção, bem como a pluralidade das infâncias. Em seguida, junto com Walter Kohan, nos aventuramos a pensar a infância de uma maneira distinta, a partir da filosofia, como devir-criança, habitante de uma temporalidade intensiva, e também, como condição da existência humana, como potência criadora. Por fim, construímos argumentos que abordam a possibilidade da experiência de pensamento na prática da filosofia *com* crianças.

Unir a filosofia e as infâncias, provocar interlocuções, implica em assumir uma postura de resistência, exige enfrentar e superar uma série de preconceitos que afirmam que para estar acessível às crianças a filosofia precisaria passar por uma banalização, uma simplificação dos conteúdos. Tais preconceitos, manifestam uma concepção de filosofia: um saber complexo, para adultos; e uma concepção de crianças e infâncias: na perspectiva da incompletude, da incapacidade e do não desenvolvimento. Pensar através da lógica inversa nos permite assumir que filosofar *com* as crianças oportuniza que seu universo seja trazido ao campo do pensamento e da reflexão, pois suas indagações ocupam um papel central nesta prática. Conforme Kohan, (2007, p. 148) “graças a uma “abordagem filosófica” o “vivido” da criança e do jovem, radicado em um contexto sociocultural particular e impregnado de expectativas [...] pode abrir-se a novos horizontes de sentido e significado”.

A partir do caminho que percorremos, observamos que filosofia *com* crianças tem como pressuposto o espaço para a experiência. A abertura para o acontecimento torna possível a emergência do novo, do inesperado, do que ainda não tinha sido pensado. E, assim, é possível estabelecer novas relações de sentido e de afeto com o mundo concreto. Por isso, quando a experiência de pensamento se torna possível, a infância é autocriação no pensamento, é uma condição “de abertura à problemática que se escancara diante do pensamento, [...] uma atitude de investigação que se torna estilo de vida, que olha o prazer de viver serenamente

na insegurança” (Kohan, 2007, p. 158), por conseguinte, que questiona o que é dado como verdade, o que é dominante, em síntese, que rompe com o pensamento dogmático.

Diante do que foi apresentado, algumas questões ainda permanecem em aberto: como potencializar o pensar infantil? Como possibilitar que as nossas práticas como docentes potencializam essa experiência de pensamento? Como desconstruir um modelo que foi estabelecido e naturalizado acerca de como pensar as crianças e as infâncias e deixar que elas nos ensinem novas formas de pensar o mundo e as coisas do mundo? Para finalizar essa escrita, reafirmo que a defesa da filosofia *com* crianças é, também, a defesa desses sujeitos como produtores/as de cultura e de conhecimento, é defesa do que já são, e não no que virão a ser, é defender a sua participação na filosofia, portanto, é fazer a defesa da filosofia e de sua relação *com* as crianças e com as infâncias.

## Referências

ARENDRT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Trad. de Mauro W. Barbosa, 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

ARROYO, Miguel. A infância interroga a pedagogia. *In*: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares (Org.). **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 119-140.

CIRINO, Maria Reilta Dantas. **Filosofia com Crianças: cenas de Experiências em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina)**. Rio de Janeiro: NEFI, 2016.

DUHART, Olga Grau. De tábulas rasas a sujeitos encarnados. *In*: KOHAN, Walter Omar (Org.). **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: D&A, 2004.

DUHART, Olga Grau. Filosofía, educación e infancia. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)**, n. 11, p. 3-13, 2011.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Trad. de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.

KOHAN, Walter Omar. **Ensino de filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

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

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter Omar. **Lugares da infância: Filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

LÓPEZ, Maximiliano Valerio. **Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças**. Rio de Janeiro: Ed. Autêntica, 2008.

MARQUES, Luciana Pacheco; OLIVEIRA, Cristiane E. A.; SANTOS, Núbia Schaper. Da necessidade de interrogar o pensamento: gestos sobre a infância no tempo escolar. **Childhood & philosophy**, v. 14, n. 30, p. 341-362, 2018.

MEDEIROS, Daniela Gomes; SANTOS, Bruna C. L. Siqueira. A infância: de que infância está se falando. *In*: SILVA, Carolina Fontana da; SCHUTZ, Litiéli Wollmann (Org.). **Infâncias e Juventudes em diferentes contextos**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019, v. 1, p. 27-42.

NIEHUES, Mariane Rocha; COSTA, Marli De Oliveira. Concepções de infância ao longo da história. **Revista Técnico-Científica do IFSC**, p. 284-289, 2012.

PINHEIRO, Maria do Carmo Morales. A constituição do conceito de infância e algumas questões relativas ao corpo: da idade média à modernidade. **Revista Poiesis Pedagógica**, v. 1, n. 1, p. 48-62, 2003.

SANTOS, Juliara Dias dos; MOLINA, Adão Aparecido. Infância e história: a criança na modernidade e na contemporaneidade. **Travessias**, v. 13, n. 1, p. 189-204, 2019.

SCHÉRER, René. **Infantis**: Charles Fourier e a infância para além das crianças. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

Recebido em: 03/2024

Aprovado em: 05/2024