



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



WILLIAMS NUNES DA CUNHA JUNIOR

**O *DEVANEIO* COMO ABERTURA: EXPERIÊNCIAS DE PENSAMENTO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

MACEIÓ-AL
2024

WILLIAMS NUNES DA CUNHA JUNIOR

**O *DEVANEIO* COMO ABERTURA: EXPERIÊNCIAS DE PENSAMENTO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do título acadêmico de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Currículos
Grupo de Pesquisa: Filosofia e Educação / Ensino de Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Anderson de Alencar Menezes

MACEIÓ
2024

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária: Taciana Sousa dos Santos – CRB-4 – 2062

C972d Cunha Junior, Williams Nunes da.
O *devaneio* como abertura : experiências de pensamento na educação infantil / Williams Nunes da Cunha Junior. – 2024.
145 f. : il. color.

Orientador: Anderson de Alencar Menezes.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2024.

Bibliografia: f. 131-136.
Anexos: f. 137-145.

1. Devaneio. 2. Educação infantil. 3. Bachelard, Gaston, 1884-1962. I. Título.

CDU: 372 : 14

Às infâncias de ontem e de hoje, em especial, para aquelas impedidas em seu direito de sonhar. Às infâncias raptadas em seu direito de se maravilhar com o mundo e que descobriram cedo demais que nem sempre há cores no horizonte da existência. Eu dedico.

AGRADECIMENTOS

“Que poderei retribuir ao Senhor Deus, por tudo aquilo que Ele fez em meu favor?”. Inauguro esses agradecimentos com essa indagação expressa pelo salmista. Sim, não sei como retribuir, mas agradeço por ter plantado em meu coração sonhos e ter me criado um sonhador de palavras.

Aos meus pais, dona Cristina e seu Williams, por terem aplainado os caminhos que me conduziram até aqui. Não sei se um dia me sonharam doutor, mas sei que me sonharam feliz e sempre me nutriram de sonhos de amor.

À Dariely, por ousar sonhar os meus sonhos e dividir os seus comigo, nas veredas da existência até aqui.

À infância de mim mais próxima, minha pedra de proteção, meu pequeno sonhador, Peter William, que me permite renovar em mim os meus sonhos por um mundo melhor e mais humanizado.

Aos meus professores que caminharam comigo nesse sonho e que muito me ensinaram a acreditar em um mundo capaz de garantir às crianças o direito de sonhar. Cito aqueles dos quais pude me aproximar por meio de suas práticas docentes: Fernando Pimentel, Junot Matos, Walter Matias e Cleriston dos Anjos.

Aos que compartilham comigo esse sonho e não deixaram de me sonhar doutor: Givanildo da Silva, que sempre me incentivou a continuar; Luiz Gustavo (Guga), que em razão de um convite, me permitiu enxergar a potência do meu fazer acadêmico; Dayane Veríssimo, minha prima, que no momento de meu descredito, por meio de suas palavras, me fez reacreditar no sonho que aqui escrevo.

Aos meus orientadores: Silvio Gamboa (*in memoriam*), que primeiro sonhou comigo, mas, por força das circunstâncias, nos deixou com o coração saudoso; Junot Matos, que caminhou comigo no mestrado e aceitou dar continuidade ao caminho iniciado, embora, também precisou percorrer outras veredas, por motivos outros; e a Anderson Menezes, por aceitar concluir comigo essa jornada de tantas rupturas.

Aos professores que contribuíram com seus olhares sonhadores e me orientaram na escrita desse trabalho, os quais fizeram a composição da banca, além dos já citados, a professora Reilta Cirino, que esteve conosco na qualificação; e a professora Conceição Salles, presente desde a qualificação e também na defesa desta tese.

Às gestoras, à coordenadora e à professora da escola onde desenvolvi minha pesquisa, profa. Célia. Às crianças que estiveram conosco sonhando esse sonho possível. Aos meus chefes imediatos – gestores escolares – pela paciência e compreensão ao longo do processo.

A todas e todos esses, minha gratidão.

“[...] imaginar ser outra pessoa, ou que o mundo pode ser diferente, é a única saída. É a máquina que mata fascistas”.

John Green. Cidades de Papel

“Sou, com efeito, um sonhador de palavras, um sonhador de palavras escritas. Acredito estar lendo. Uma palavra me interrompe. Abandono a página [...] As palavras assumem então outros significados, como se tivessem o direito de ser jovens. E as palavras se vão, buscando, nas brenhas dos vocabulário, novas companhias, más companhias”.

Gaston Bachelard. A poética do devaneio.

“Nos devaneios da criança, a imaginação prevalece acima de tudo [...] A criança enxerga grande, a criança enxerga belo”.

Gaston Bachelard. A poética do devaneio.

RESUMO

CUNHA JUNIOR, Williams Nunes da. O *devaneio* como abertura: experiências de pensamento na Educação Infantil. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Alagoas. Maceió-AL, 2024.

O presente estudo tem como objetivo compreender as potências educativas e filosóficas do devaneio, enquanto abertura, para experiências de pensamento na Educação Infantil. O devaneio é um conceito desenvolvido pelo filósofo Gaston Bachelard, na vertente estética de sua obra. O filósofo é conhecido pela dualidade de seu pensamento que permite aos seus comentadores dividi-lo em uma perspectiva diurna (científica) e uma perspectiva noturna (estética). Dessa forma, o pensador une razão e imaginação como potências de criação, de forma complementar, ainda que sejam entendidas como dimensões distintas, que não se confundem. Interessa-nos, de forma especial, a abordagem poética de seu pensamento, pois é nela que o filósofo trata do conceito de devaneio. O devaneio pode ser entendido como um estado ou movimento que põe o sujeito numa abertura para “desver” o mundo e observá-lo de outras formas, transformando as imagens e criando uma surrealidade. Num sistema educacional muitas vezes marcado por uma supremacia da razão e subalternização de outras formas de conhecimento, o devaneio pode contribuir para uma educação integral da criança, valorizando as manifestações da sua sensibilidade estética e lhe permita habitar outros mundos possíveis. A questão que nos inquieta é: **o que o movimento de devaneio nos diz, nos faz pensar sobre as experiências de pensamento com crianças na Educação Infantil?** O devaneio permite ir além do que já está posto, além de ser uma potência para garantir o direito das crianças de sonhar. O nosso estudo tem início com um pensamento sobre a infância, não de forma linear, histórica, mas sim, por meio da literatura, trazendo à discussão imagens literárias de infâncias para, num diálogo com observadores atentos das infâncias, como Kohan (2011), Nogueira (2019), Friedmann (2020), Gobbi e Pinazza (2014), Mata (2014), Leal (2008), buscar novos sentidos e novas formas de dizer às infâncias e/ou ouvi-las inclusive, alargando o nosso entendimento para uma infância que está além do ser criança. Na sequência, ouvimos as vozes de outros pesquisadores sobre filosofia e infâncias, buscando em teses e dissertações produzidas, o que dizem sobre infâncias e filosofia, práticas de filosofia com crianças e experiências de pensamento. Em seguida, apresentamos o pensamento de Bachelard em suas duas vertentes, investigando, na dimensão poética de seu pensamento, o conceito de devaneio. A última parte de nosso estudo apresenta a metodologia por nós desenvolvida, apostando no próprio devaneio como caminho metodológico que se faz caminhando. Uma metodologia em devaneio nos ajuda a “desver o mundo” e ver de forma diferente. Ainda, apresentamos os passos de desenvolvimento de nossa pesquisa, com os seus resultados e o que a nossa escuta, no encontro com as infâncias, permitiu-nos ouvir. A nossa pesquisa foi realizada com crianças de 5 anos, da Educação Infantil, de uma escola pública, em Messias, um município do interior de Alagoas.

Palavras-chave: Bachelard; Infâncias; Devaneio; Experiências de pensamento.

ABSTRACT

The aim of this study is to understand the educational and philosophical potential of reverie as an opening for thought experiments in early childhood education. Daydreaming is a concept developed by the philosopher Gaston Bachelard, in the aesthetic aspect of his work. The philosopher is known for the duality of his thought, which allows his commentators to divide it into a diurnal (scientific) perspective and a nocturnal (aesthetic) perspective. In this way, the thinker unites reason and imagination as powers of creation, in a complementary way, even though they are understood as distinct dimensions that are not confused. We are particularly interested in the poetic approach to his thought, as it is here that the philosopher deals with the concept of reverie. Daydreaming can be understood as a state or movement that opens up the subject to "unsee" the world and observe it in other ways, transforming images and creating a surreality. In an educational system that is often marked by the supremacy of reason and the subordination of other forms of knowledge, daydreaming can contribute to an integral education for children, valuing the manifestations of their aesthetic sensibility and allowing them to inhabit other possible worlds. The question that concerns us is: what does the movement of reverie tell us, make us think about the experiences of thinking with children in Early Childhood Education? Daydreaming allows us to go beyond what is already in place, as well as being a means of guaranteeing children's right to dream. Our study begins by thinking about childhood, not in a linear, historical way, but through literature, bringing literary images of childhood to the discussion so that, in a dialog with attentive observers of childhood, such as Kohan (2011), Noguera (2019), Friedmann (2020), Gobbi and Pinazza (2014), Mata (2014), Leal (2008), we can seek new meanings and new ways of telling childhood and/or listening to it, broadening our understanding of a childhood that goes beyond being a child. Next, we listened to the voices of other researchers on philosophy and childhood, looking for theses and dissertations on childhood and philosophy, philosophy practices with children and thought experiences. Next, we present Bachelard's thought in its two strands, investigating the concept of reverie in the poetic dimension of his thought. The last part of our study presents the methodology we developed, relying on reverie itself as a methodological path that is made by walking. A methodology in reverie helps us to "unsee the world" and see it differently. In addition, we present the steps taken to develop our research, with its results and what our listening, in the encounter with childhood, allowed us to hear. Our research was carried out with five-year-olds in kindergarten at a public school in Messias, a municipality in the interior of Alagoas.

Keywords: Bachelard. Childhood. Daydreaming. Thought experiments.

RÉSUMÉ

Cette étude vise à comprendre les puissances éducatives et philosophiques du rêve éveillé, en tant qu'ouverture, pour des expériences de pensée dans l'Éducation Préscolaire. Le rêve éveillé est un concept développé par le philosophe Gaston Bachelard, dans la dimension esthétique de son œuvre. Le philosophe est connu pour la dualité de sa pensée qui permet à ses commentateurs de la diviser en une perspective diurne (scientifique) et une perspective nocturne (esthétique). Ainsi, le penseur unit raison et imagination comme puissances de création, de manière complémentaire, bien qu'elles soient comprises comme des dimensions distinctes, qui ne se confondent pas. Nous nous intéressons particulièrement à l'approche poétique de sa pensée, car c'est dans celle-ci que le philosophe aborde le concept de rêve éveillé. Le rêve éveillé peut être compris comme un état ou un mouvement qui met le sujet dans une ouverture pour « dé-voir » le monde et l'observer de manière différente, transformant les images et créant une surréalité. Dans un système éducatif souvent marqué par une suprématie de la raison et une subalternisation d'autres formes de connaissance, le rêve éveillé peut contribuer à une éducation intégrale de l'enfant, valorisant les manifestations de sa sensibilité esthétique et lui permettant d'habiter d'autres mondes possibles. La question qui nous préoccupe est: que nous dit le mouvement du rêve éveillé, et comment nous fait-il réfléchir sur les expériences de pensée avec les enfants dans l'Éducation Préscolaire? Le rêve éveillé permet d'aller au-delà de ce qui est déjà établi, tout en étant une puissance pour garantir le droit des enfants à rêver. Notre étude commence par une réflexion sur l'enfance, non de manière linéaire et historique, mais par la littérature, en apportant à la discussion des images littéraires de l'enfance pour, en dialogue avec des observateurs attentifs de l'enfance, tels que Kohan (2011), Noguera (2019), Friedmann (2020), Gobbi et Pinazza (2014), Mata (2014), Leal (2008), rechercher de nouveaux sens et de nouvelles façons de dire aux enfants et/ou de les écouter, élargissant ainsi notre compréhension d'une enfance qui va au-delà du simple fait d'être enfant. Ensuite, nous écoutons les voix d'autres chercheurs sur la philosophie et l'enfance, en cherchant dans des thèses et des dissertations produites ce qu'ils disent sur l'enfance et la philosophie, les pratiques philosophiques avec les enfants et les expériences de pensée. Nous présentons ensuite la pensée de Bachelard dans ses deux dimensions, en explorant, dans la dimension poétique de sa pensée, le concept de rêve éveillé. La dernière partie de notre étude présente la méthodologie que nous avons développée, misant sur le rêve éveillé comme chemin méthodologique qui se construit en marchant. Une méthodologie en rêve éveillé nous aide à « dé-voir le monde » et à voir différemment. Enfin, nous présentons les étapes du développement de notre recherche, avec ses résultats et ce que notre écoute, lors de la rencontre avec les enfants, nous a permis d'entendre. Notre recherche a été réalisée avec des enfants de 5 ans, en Éducation Préscolaire, dans une école publique à Messias, une commune du sud d'Alagoas, au Brésil.

Mots-clés: Bachelard; enfances; rêverie; expériences de pensée.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – caderno da criança com a “escrita”	100
Figura 2 – criança desenhando o sol.....	102
Figura 3 – desenho de criança	103
Figura 4 – livro	106
Figura 5 – livro 2	107
Figura 6 – outras páginas.....	107
Figura 7 – a igreja.....	108
Figura 8 – os livros	108
Figura 9 – o nosso desenho	114
Figura 10 – cabras e elefantes	115
Figura 11 – elefante	116
Figura 12 – o carneiro e o homem.....	117
Figura 13 – cobra engolindo elefante	118
Figura 14 – cabra que era zebra.....	120
Figura 15 – “cabra-grilo”	121
Figura 16 – a caixa	122
Figura 17 – o coração	125
Figura 18 – a flor amiga	127

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – estudos selecionados do RIUFAL	45
Quadro 2 – estudos selecionados da BDTD	47
Quadro 3 – informações sobre o primeiro estudo selecionado.....	55
Quadro 4 – informações sobre o segundo estudo selecionado	59
Quadro 5 – informações sobre o terceiro estudo selecionado	64
Quadro 6 – informações sobre o quarto estudo selecionado	69
Quadro 7 – informações sobre o quinto estudo selecionado	70

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. PENSAR A INFÂNCIA.....	20
2.1 A infância-movimento.....	20
2.2 A infância-arte.....	23
2.2.1 Kiriku e a feiticeira.....	27
2.2.2 O Pequeno Príncipe.....	31
2.2.3 Alice no país das maravilhas.....	35
2.3 Criança-filósofa? Criança-artista? Criança-cientista?.....	37
2.3.1 A criança filósofa-cientista e a comunidade de investigação.....	40
3. VOZES E ECOS DE FILOSOFIA E INFÂNCIAS.....	44
3.1 Achados: entre encontros e desencontros de vozes que ressoam	44
3.2 Achados: caminhos de convergência com o nosso caminhar.....	55
3.3 Vozes, ecos e movimentos do pensar	72
4. GASTON BACHELARD: ENTRE O DIA E A NOITE	73
4.1 Uma vida de rupturas	74
4.2 Rupturas e o “Novo Espírito Científico”	75
4.3 Bachelard e a Educação.....	78
4.4 A cidade científica.....	81
4.5 O tempo em Bachelard	83
4.6 Um homem da noite	85
4.7 A caminhada poética de Bachelard	87
4.8 O devaneio e a infância	89
5. ENTRE DEVANEIOS E INFÂNCIAS: UM SONHO POSSÍVEL (?)	93
5.1 Um caminho de rupturas	96
5.2 Uma metodologia em devaneio	97
5.3 Vamos às infâncias.....	99
5.4 Estar <i>com</i> às infâncias	110
6. CONSIDERAÇÕES	128

REFERÊNCIAS	131
--------------------------	------------

ANEXOS	137
---------------------	------------

1 INTRODUÇÃO

“Toda infância é fabulosa, naturalmente fabulosa”.
Bachelard, Gaston. A poética do devaneio.

Ele imaginava
que era rei, soldado, herói, pirata e domador
Era o que queria ser
porque era um sonhador

Ele acreditava
em dragão, bruxa, saci, cavalo voador
Via o que queria ver
porque era um sonhador

[...]

Ele viajava
e era trem, submarino e o avião vapor
Ia aonde queria ir
porque era um sonhador

JotaQuest. Pedrinho.

O menino sonhador que um dia fomos (e ainda somos), queria ser herói, queria ser professor, queria ser tantas coisas. “Era o que queria ser porque era um sonhador¹”. E nos seus sonhos desbravava as matas próximas de sua casa, descobrindo um mundo de aventuras e brincadeiras que o conduziam a sonhar cada vez e sempre e mais.

“O menino virou homem, mas de ser menino nunca deixou²”. Os nossos sonhos nos tornam meninos de novo e de novo. E aquela curiosidade tão intrínseca da infância, presente em Kiriku, no Pequeno Príncipe, em Alice e até mesmo em Pedrinho, conduziu-nos a querer sempre saber mais, a buscar desbravar as sendas da ignorância rumo ao conhecimento do mundo circundante. Assim foi nossa travessia existencial até nos encantarmos com aquele amor ao saber, *philo-sophia*, filosofia, nosso primeiro degrau acadêmico.

“O menino comeu sonhos” e insistiu em sua busca. Esta, por sua vez, o conduziu a ir além, a percorrer outros caminhos, realizando os sonhos de menino que um dia foi e ainda é:

¹ O trecho é da música “Pedrinho”, da banda musical JotaQuest. A música faz referência ao personagem do Sítio do Picapau Amarelo, de Monteiro Lobato.

² Trecho de um poema de minha autoria, o qual se encontra no último capítulo deste trabalho.

fez o seu mestrado e depois iniciou o seu doutorado. Entre um e outro, o encanto com uma infância dele mais próxima que não a sua mesma: a infância de sua pedra de proteção. O nosso contato com essa infância nos permitiu querer saber mais sobre ela e nela, saber mais sobre as infâncias e sua relação com o pensar, com experiências de pensamento, com o que se chama filosofia.

A partir daí o contato com o pensamento de Matthew Lipman, que é considerado um pioneiro na sistematização da ideia de levar a filosofia para crianças, entusiasmou-nos e fez crescer o nosso interesse pela temática do ensino de filosofia para crianças. Esse contato aconteceu por ocasião da produção de um artigo científico para apresentação no VIII Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas, com o título: “Filosofia e infância: considerações sobre o ensino de filosofia para crianças”. A ideia do artigo surgiu após uma conversa com uma estudante do curso de Pedagogia, a partir daí, juntos, produzimos e apresentamos o nosso trabalho.

O nosso interesse pela temática do ensino de filosofia para crianças nos conduziu a trilhar diversos caminhos. No ano de 2019, enquanto professor substituto da Universidade Federal de Alagoas, criamos um grupo de estudos sobre o ensino de filosofia para crianças, denominado “GEFILIN - Grupo de Estudos Filosofia e Infância”, que contou, no primeiro mês, com mais de 40 participantes, estudantes de cursos como pedagogia, filosofia e até matemática. Ainda como professor substituto, criamos e ofertamos a disciplina “Filosofia e Infância”, para estudantes do curso de Pedagogia, o que nos possibilitou expandir o nosso interesse e aprofundar os nossos estudos sobre a temática.

A nossa empolgação com o tema nos conduziu ao doutorado, levando essa temática como objeto de nossas pesquisas. Submetemo-nos ao processo seletivo e em 2020 conseguimos a aprovação para iniciar os estudos de doutoramento. Inicialmente, nosso interesse de pesquisa era sobre os benefícios que o ensino de filosofia para crianças poderia trazer para elas. Contudo, ao longo do processo, nossos caminhos foram mudando, caminhos estes repletos de rupturas das mais diversas, como apontaremos adiante, neste trabalho.

O início do nosso doutorado nos possibilitou estudar a disciplina obrigatória “Pesquisa em Educação”, ministrada pelo professor Fernando Pimentel, que nos solicitou uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL) que tivesse relação com nosso objeto de estudo, como requisito para a conclusão da disciplina. Da RSL que produzimos resultou um artigo sobre o ensino de filosofia para/com crianças, que foi publicado com o título: “O ensino de filosofia para/com crianças: uma revisão sistemática da literatura”. A nossa RSL contou com a pesquisa em bases de dados internacionais e artigos de diversas localidades do mundo sobre a temática, o que nos

permitiu perceber a diversidade de práticas e de contexto no desenvolvimento da filosofia para/com crianças.

O nosso caminho no doutorado foi marcado por rupturas: mudanças de orientação no percurso. Com essas mudanças vieram as mudanças de problema, de objetivos e de opção metodológica de pesquisa. Inicialmente tínhamos como objetivo compreender como o ensino de filosofia pode contribuir significativamente com a formação dos sujeitos envolvidos nesse processo. Porém, “uma pedra no meio do caminho” nos fez desviar de rota e seguir outras veredas.

A “pedra” que surgiu em nosso caminho foi o conhecimento da obra do filósofo Gaston Bachelard. O conhecimento desse autor aconteceu em razão da produção de um trabalho de conclusão (TC) nossa, por ocasião da conclusão de nossa graduação em Pedagogia. Entre as leituras para a escrita daquele trabalho, bem como desta tese, encontramos um artigo que defendia o direito das crianças de sonhar e esse artigo trazia, como referencial teórico, o pensamento de Bachelard e seu conceito de devaneio.

A primeira ruptura em nosso caminho, com a partida do nosso orientador, prof. Silvio Gamboa, conduziu-nos a rever nossas trilhas. A partir daí, decidimos alterar o desenho de nossa pesquisa, fazendo a opção por outros referenciais teóricos e metodológicos. Assim, tomamos por decisão conciliar as duas pesquisas e trazer o referencial do trabalho de conclusão para o doutorado. Porém, pensando o devaneio como contribuição para a prática filosófica na Educação Infantil. Assim, alteramos o projeto inicial e a nossa proposta de investigação.

O exame de qualificação da pesquisa ocasionou uma nova ruptura, seguida pela mudança (mais uma vez) de orientador. Assim, nosso problema de pesquisa passou a ser: **o que o movimento de devaneio nos diz, nos faz pensar sobre as experiências de pensamento na Educação Infantil?** O nosso objetivo é compreender o que o devaneio nos diz sobre as experiências de pensamento na primeira etapa da Educação Básica. Nossa tese é a de que é possível desenvolver experiências de pensamento com crianças pequenas, na Educação Infantil a partir do devaneio. Essa possibilidade se dá pela potência do devaneio em promover uma abertura no pensamento.

A nossa ideia de falar em experiências de pensamento – e não ensino de filosofia – nos vem da inspiração e das leituras em Kohan e Olarieta (2015), quando assim eles denominam a prática realizada pelo projeto de filosofia com crianças e adultos “Em Caxias, a filosofia encaixa?”, desenvolvido no município de Duque de Caxias no Rio de Janeiro. A ideia seria promover uma aproximação entre o que faz o artista e a metodologia por eles utilizada. Dessa

forma, ao pensar um caminho que se faz caminhando, sem receitas, encontramos um ponto de aproximação com a nossa proposta de estar com as crianças.

O nosso trabalho começa pelo início, o início que é a infância, um pensamento inaugural, de abertura. A nossa proposta é pensar a infância não numa perspectiva linear ou histórica, mas nos atendo a imagens de infâncias que nos vem a partir da literatura. Numa atitude de devaneio, talvez, buscamos pensar a infância a partir das imagens literárias de infância em: *Kiriku e a feiticeira* (1998), em *O Pequeno Príncipe* (1943) e em *Alice no país das maravilhas* (1865). Nessas infâncias, encontramos outras tantas infâncias e alargamos o conceito, utilizando-nos de autores como Kohan (2011), Nogueira (2019), Friedmann (2020), Gobbi (2014), Mata (2014), Kerlan (2014), Leal (2008), Gobbi e Pinazza (2014), Nigris (2014), Foucault (1984), entre outros que fazem ressoar em suas vozes as infâncias a que se dedicam observar e estar com elas.

A nossa discussão sobre a infância nos permite afirmar uma potência de pensamento presente nela: a infância nos provoca a pensar, há o que pensar sobre a infância, há uma potência de pensamento nela. Colocamo-nos no caminho do pensamento e o fazemos a partir daquilo que é mais-próprio na infância: o movimento, a arte, a filosofia enquanto capacidade de se interrogar, de se espantar, de se admirar diante do mundo. O pensar a infância-movimento nos coloca em rota de apreciação da infância, em sua dimensão poética, a fim de encontrar novos sentidos e novas possibilidades para ver a infância de outros modos. Ainda, afirmar uma infância-movimento é perceber que é da criança o movimentar-se, que a corporeidade faz parte de suas formas de expressão. É com o corpo que a criança realiza sua travessia existencial e que a criança explora e descobre o mundo. A escola, que muitas vezes se coloca numa atitude de contramovimento, de contracorporeidade e contra-imaginação, precisa caminhar de modo a rever suas práticas e construir um novo ideal de escola.

A ideia de infância-arte também encontra lugar em nosso texto por suas características de plasticidade, criatividade, criação de mundos, bem como por sua contestação com o já estabelecido, por ser abertura para o novo e para outros modos de ser, de sentir e de estar no mundo. Ao trazer a infância-arte, interessa-nos defender e reconhecer as diversas linguagens com as quais a criança pode se expressar, interessa-nos defender e reconhecer que as práticas educativas devem estar abertas à sensibilidade, à criatividade, à criatividade tão presente na infância. A arte-infância aparece como um direito das crianças que deve ser garantido de forma a permitir a invenção de novos sentidos e imaginários sobre o mundo.

A proposta de infância-arte nos conduz a trazer imagens de infâncias presentes na literatura. Assim, em *Kiriku e a feiticeira* encontramos uma infância que questiona, está sempre

a realizar indagações constantes, precisa de uma razão para tudo, quer saber e descobrir o mundo em que habita. No *Pequeno Príncipe* encontramos uma infância que faz indagações constantes, que observa, pensa e se admira com as coisas. Em *Alice*, a curiosidade, a capacidade inquisitiva e de questionamento. Em todas elas, uma infância que provoca e desconcerta os pretensos poderosos, além da curiosidade, do questionamento e da provocação.

O segundo momento de nosso trabalho traz a proposta de ouvir as vozes sobre a infância e as práticas de filosofia com crianças em seus mais diversos contextos, nas produções acadêmicas de mestrado e doutorado. De forma principal, buscamos em duas bases de dados: RIUFAL e BDTD. Assim, procuramos dialogar com autores diversos, entre eles: Silva (2016), Silva (2022), Santiago Júnior (2013), Cunha (2014), Olarieta (2014), Cirino (2015), Martins (2016), Attisano (2017), Cunha (2018), Silva (2021), Santos (2022). A investigação desses trabalhos nos permitiu perceber a diversidade de possibilidades de práticas de filosofia com crianças, desde a Educação Infantil. Há ainda a presença de diferentes formas em como esse fazer é realizado, o que sugere a riqueza presente nessas práticas.

O estudo de tantos escritos nos ajuda a afirmar a possibilidade de desenvolver experiências de pensamento com crianças. É possível pensar com as infâncias/crianças, até mesmo com as crianças pequenas da Educação Infantil. O nosso trabalho defende, igualmente, essa possibilidade partindo do devaneio como abertura no pensamento. Essa prática pode acontecer de diferentes formas, sem uma receita, sem um roteiro fixo e rígido, inclusive, seja por meio de jogos, de brincadeiras, de leituras, de músicas, e quem sabe, de modos ainda não pensados ou verbalizados, mas ainda por descobrir.

O terceiro momento de nosso estudo se debruça sobre o pensamento do filósofo Gaston Bachelard, de quem nos vem a ideia de devaneio. O filósofo pode ser visto como alguém que ousou ver na sensibilidade uma forma de pensar, aproximando razão e imaginação, ainda que sejam vistas como antagônicas, são entendidas por ele como complementares. Um homem de rupturas, tanto em sua vida como em seu pensamento. Afirmamos sua escrita como uma escrita infantil por trazer consigo a descontinuidade, a mobilidade e a novidade. A novidade de Bachelard está em seu entendimento diverso sobre a ciência, colocando-o em rota de colisão com as ideias de positivistas e neopositivistas. A ciência, para o “filósofo do não”, evolui através de rupturas entre um conhecimento já estabelecido e um conhecimento novo, por meio da retificação de erros. A negação, a ruptura, a atualidade e a descontinuidade aparecem como elementos que fundamentam o “novo espírito científico” proposto por Bachelard.

A obra de Bachelard costuma ser dividida em duas vertentes: uma científica (razão) e uma poética (sensibilidade). Desse modo, ele é conhecido como o filósofo do dia (real) e da

noite (surreal). É no Bachelard noturno que encontramos a ideia de devaneio, que está em nosso trabalho. A caminhada poética de Bachelard inicia com uma nova concepção de imaginação, que passa a ser vista de forma afirmativa, entendida como imaginação criativa, pois tem a potência de criar uma nova realidade e estabelecer uma surrealidade.

A imaginação é categorizada em dois tipos pelo filósofo: formal e material, sendo esta última a verdadeira imaginação. A imaginação nos permite ir além, permite-nos ultrapassar o não-visível e adentrar o interior das coisas. Nesse sentido, a imaginação nos provoca e nos põe em movimento, daí a nossa compreensão do devaneio não apenas como um estado, mas também como movimento. O devaneio, no sentido bachelardiano, é gerado pela imaginação. O devaneio poder ser encontrado em diversos tipos, entretanto, todos promovem uma abertura, sendo o poético aquele no qual todos os sentidos despertam.

O devaneio traz consigo uma potência criadora e nos põe em estado de (re)criação do mundo. Em sua obra *A poética do devaneio*, Bachelard (2018), afirma a potência demiúrgica do homem por meio do devaneio. O devaneio se difere do sonho noturno, pois enquanto no primeiro há uma clareza de consciência, o sujeito está presente; e no segundo, há uma ausência de consciência, uma quase-morte. Assim se diferencia o sonho diurno (devaneio) do sonho noturno (aquele que temos enquanto dormimos). O devaneio, como um sonhar acordado, faz-nos alçar voos, coloca-nos num estado de abertura.

O último momento do nosso estudo traz o delineamento de nossa pesquisa em uma sala de referência de uma escola pública de Educação Infantil, do interior de Alagoas. São crianças da segunda etapa da educação infantil, crianças de 5 anos de idade. O município no qual desenvolvemos nosso estudo não possui uma prática filosófica regulamentada e a filosofia não faz parte do currículo de nenhuma das etapas de educação ofertadas pela rede municipal. Por isso, tivemos que criar os momentos de experiência de pensamento com as crianças, introduzindo a nossa prática no planejamento da professora regente, tudo combinado de forma antecipada.

O texto do último capítulo inicia com um poema de nossa autoria sobre sonhos, flores e meninos. A partir dele, empreendemos uma tentativa de devaneio sobre os elementos que o compõem. Narramos ainda o caminho de rupturas que foi esse processo de doutoramento, com três orientadores diferentes e algumas mudanças de título, problema de pesquisa, objetivos e metodologia até chegar ao que hoje apresentamos. Ainda neste último capítulo apresentamos o que denominamos de metodologia em devaneio, como um ensaio metodológico, numa perspectiva de um caminho que se faz caminhando. Trata-se de uma metodologia voltada para “desver” o mundo e ver de forma diferente. Cabe salientar que esta proposta metodológica não

se encontra delineada no pensamento ou nas obras de Bachelard, mas se trata de um esforço intelectual que fazemos, a partir da nossa aproximação com a sua obra.

A observação ocupa um lugar importante numa metodologia em devaneio. Nessa perspectiva, o olho do pesquisador se torna como o sol do mundo que a tudo ilumina e faz ver além. A partir da observação que fornece as imagens, como matérias importantes para que o devaneio aconteça, o pesquisador se entrega ao devaneio, numa tentativa de perceber os significados possíveis daquilo que foi observado. O pesquisador se torna um sonhador do mundo, um sonhador de palavras.

O texto continua com uma ida às infâncias, momento em que apresentamos o que foi possível receber nos encontros com as crianças, em seis encontros de quarenta minutos, nos quais estivemos com elas. Os encontros são marcados pela abertura das crianças, pela curiosidade e pelos questionamentos. Em três encontros nossos, focamos na observação das crianças em seus momentos de interação na Educação Infantil. E nos três últimos encontros, nos propomos um convite às crianças com a contação de histórias, a partir da obra *O Pequeno Príncipe*.

2 PENSAR A INFÂNCIA

“Na nossa infância, o devaneio nos dava liberdade [...] é no devaneio que somos seres livres”

Bachelard, Gaston. A poética do devaneio.

A infância é o ponto de chegada e de partida. É na infância que entramos no mundo, chegamos. É a partir dela que seguimos. É início. É começo. Começamos, então, pela infância. O que ela tem a nos dizer? O que temos a dizer sobre ela? Ou será que podemos dizer também com ela? Demos a ela voz, se durante tanto tempo foi silenciada. E, se agora, sobre ela tanto se diz, silenciemos para ouvir o que ela tem a nos dizer.

A nossa escrita não poderia começar de outro modo. Se nos propomos a entrar em contato com essa vivência, dediquemo-nos, pois, a refletir sobre ela, a investigar quais as vozes e quais os discursos que sobre ela ressoam. Façamos uma construção, ao menos teórica, da infância. Ou, então, uma reconstrução. Ou, ainda, uma desconstrução do que supomos já saber.

O que poderia ser mais próprio da infância que a sua capacidade de recriação constante? Construção, desconstrução, reconstrução: a infância é esse movimento, é reino de possibilidades. Nela, o impossível se torna um mero detalhe. A invenção de novos mundos, de novos modos de ser e existir, estão presentes no atuar do infante. A vida se torna obra de arte, reveste-se de plasticidade. Eis aí a potencialidade estética desse momento singular e, ao mesmo tempo comum, de cada ser.

A infância nos provoca a pensar. Há o que pensar sobre a infância. Há uma potência de pensamento nela. coloquemo-nos no caminho do pensamento, pois. E o façamos a partir daquilo que podemos perceber de mais-próprio na infância: o movimento, a arte, a filosofia. Pensemos, também, a partir da ciência. Vamos além. Pensemos na infância para além da infância. Eis o nosso roteiro.

2.1 A infância-movimento

A infância é chegada e é partida. A partir dela somos iniciados no mundo. E daí seguimos, partimos na jornada existencial. A infância-movimento é esse sair de um é que ainda não é em direção a um ser que ainda será. Por isso, movimento. É preciso ir à infância. A infância nos atravessa e conosco segue no devir de nosso percurso vital.

O que queremos, com nossa enunciação é, de algum modo, chegar à infância, como nos propõe Leal (2008). Nosso movimento de um não-dizer para um dizer tem como intuito “propor

diferentes possibilidades de ler, dizer e escutar a infância. Selecionar entre o que se diz e o que não se diz da infância, aquilo que é significativo para a produção de novos dizeres” (Leal, 2008, p. 18). Por isso, nossa escrita se reveste, por vezes, de um tom poético, pois está aí outra maneira de dizer sobre a infância.

O pensar a infância-movimento é também permitir que o pensamento se movimente, um sair-de-si, um desestabilizar-se para encontrar novas possibilidades. Ainda como Leal, é apreciar a dimensão poética dessa vivência tão comum e tão singular, para com isso “provocar a emersão de novos sentidos no campo educacional quanto aos processos de aprendizagem e ensino” (Leal, 2008, p. 20). (Re)pensar a infância é lançar um olhar também para sua percepção no âmbito educacional, pois esse olhar pode influenciar as práticas pedagógicas que realizamos.

A infância-movimento diz sobre a criança. Em geral, é dela a arte de movimentar-se. É incômodo para ela ficar parada. O não-movimento é algo que não lhe é próprio. Desde a mais tenra idade, e ainda além, desde o ventre, ela faz daquele minúsculo espaço o local para seu movimento. Os tão apreciados “chutes” evidenciam sua capacidade tão precoce de se movimentar.

A corporeidade é expressão da infância-movimento. Com o corpo a criança se expressa, se mostra, manifesta seus desejos, suas necessidades e sua capacidade de deslocar-se, de ir além. Da inércia a um “nomadismo vivencial”, a criança explora o mundo: arrasta-se, caminha, corre, pula, atravessa. Com o corpo faz sua travessia existencial, indo sempre de um não-ainda para um já é.

Em sua travessia, a criança explora e descobre o mundo. Abre-se a ela as possibilidades de investigação da novidade que se lhe apresenta: um mundo não conhecido, a novidade deveras nova que lhe cabe conhecer. Eis outro movimento: de um não-saber para um saber-agora. Há o desvendamento do mundo, o desbravar do espaço no tempo que chamamos infância, uma infância-movimento.

As imagens de infância com as quais iremos pôr em movimento o nosso pensamento irão evidenciar o que dissemos até aqui. Há movimento nelas, há travessia, há um aproximar-se e distanciar-se, de um não-ser para um ser, de um não-saber para um saber-mais, de um não-sonhar para um sonhar.

A infância-movimento evoca novidades, traz à luz o que antes não se via, possibilita pensar o que antes não se pensava, viver o que não se vivenciava, experienciar o que não se experimentava. De um não para um sim, de um antes para um agora, é também movimento temporal. A infância-movimento percorre o espaço e o tempo que nos atravessa no aqui e no

agora. Assim, permite-se alargar o entendimento da infância e percebê-la como algo que perpassa nosso percurso vivencial, que nos atravessa em nossa existência.

O alargamento da infância nos coloca em movimento de pensamento com Noguera (2019) para pensar um estar em estado de infância (*ndaw*), o que não se limita a um recorte temporal de nosso ciclo vital, mas que nos perpassa durante toda a vida. É um infanciar da nossa peregrinação neste mundo. Em Noguera, encontramos que

Infanciar significa estado de infância em exercício, assumir o mundo como uma surpresa inexplicável e que a existência só é possível como exercício brincante. Dito de outro modo, a única maneira de existir é como sujeito brincante (Noguera, 2019, p. 63).

A brincadeira nos coloca em estado de abertura, pois possibilita a produção de novos sentidos e de outros mundos, isto é, a brincadeira nos põe em movimento, em movimento de pensamento, mas também de sensações e de imaginação. Talvez, por isso, a brincadeira ocupe um lugar tão importante na educação das infâncias.

O pensamento, as sensações e a imaginação são postas em movimento e nos põem em movimento. Com Gobbi e Pinazza, compreendemos que

a imaginação presente nas crianças e nos adultos é grandemente eficaz para a ação, encontrando-se ao lado, e não acima, do puro pensamento lógico que tanto teimamos em impor às crianças, sobretudo de modo escolarizante, demonstrando compreendê-las como incapazes e não em sua inteireza e plenitude de capacidades em constante ebulição (Gobbi; Pinazza, 2014, p. 22).

Se a imaginação é eficaz para a ação, e a ação se faz por movimento, a imaginação produz movimentação, põe-nos a caminho de. É preciso deixar que as crianças imaginem, que as infâncias se encontrem com a imaginação, que elas sonhem um sonho acordado, pois há potências disruptivas na capacidade imaginativa que nos constitui. Do não-imaginado para o imaginado há movimento, há passagem, há travessia.

A escola, nesse contexto, deve permitir à infância-movimento que imagine, que saia do lugar comum de nossas supostas obviedades em direção a um indagar-se constante. Todavia, muitas vezes o que temos é um contramovimento, um entendimento da escola como lugar da disciplina e esta, por sua vez, entendida como submissão a uma ordem estabelecida.

A escola, ainda hoje, é lugar de contramovimento e, por isso, de contracorporeidade, de contra-imaginação. Ainda hoje a escola tem sido, diríamos com Foucault (2010), o lugar da docilização dos corpos. Nessa perspectiva, a infância é restrita num espaço e tempo que deve

ocupar. Isso se evidencia na ideia de que a escola deve ser o lugar do silêncio e da imobilidade. Assim, a escola boa é aquela onde impera o silêncio e os estudantes ocupam o lugar que lhes é destinado, de acordo com os diversos tempos que lhes são prescritos. A professora boa é aquela que consegue garantir que isso se cumpra de modo eficaz, é aquela que tem o domínio da sala de aula.

De acordo com o entendimento exposto acima, o educador que permite e incentiva o movimento, que valoriza e reconhece as crianças em suas incertezas e em suas capacidades em constante ebulição – e ebulição é também movimento – é visto como transgressor, desviante ou mesmo incapaz por não garantir a função que ainda se atribui à escola: de contramovimento.

É urgente, desse modo, colocarmo-nos em movimento para fazer surgir um novo ideal de escola, na qual o movimento seja incentivado, a imaginação seja valorizada em suas potencialidades de inauguração de novos sentidos educacionais e por que não dizer, existenciais. A infância-movimento é uma realidade que nos impele a reconhecê-la e abrir caminhos para que ela se efetive e seja garantida às nossas crianças.

2.2 A infância-arte

A ideia da infância-arte é, assim, pensada por suas características comuns de plasticidade, criatividade, criação de mundos possíveis, bem como por sua característica de contestação do já estabelecido, por ser abertura para o novo e para modos outros de ser, de sentir e de estar no mundo. A arte permite ainda compreender a infância em suas diversas imagens.

A literatura, como uma das tantas expressões artísticas, faz emergir diversas possibilidades de compreensão da infância. A linguagem literária, conforme Leal (2008, p. 13), “é um tipo de linguagem que permite o trânsito de sentidos e a multiplicidade de possibilidades interpretativas da infância fora do âmbito da linearidade histórica e temporal”. É por isso que nos importa buscar na literatura imagens de infâncias que nos permitam (re)pensá-las em suas multiplicidades de sentidos.

O pensar a infância de forma artística e poética, literária, é a nossa intenção ao evocar imagens de infância que circulam na literatura produzida. O que essa literatura pode nos dizer sobre as infâncias? Com Leal (2008, p. 18), afirmamos que nos “importa buscar imagens literárias da infância que a abordem enquanto experiência, que a valorizem enquanto acontecimento”. Uma nova forma de pensar a infância, pensar a infância de maneira infantil, como começo, como inauguração de novos sentidos.

Antes, porém, de trazer essas imagens de infância, interessa-nos dizer algo mais sobre a infância-arte, e também sobre a relação da infância com a arte e da arte com a infância. O que nos interessa defender e reconhecer são as diversas linguagens com as quais a criança pode se expressar. Interessa-nos defender e reconhecer que as práticas educativas devem estar abertas à sensibilidade, à criatividade tão presente na infância.

Em nosso entendimento, é preciso reconhecer o potencial da arte para o desenvolvimento da criança, para que ela tenha uma existência mais plena, a partir do que as experiências artísticas podem propiciar. O entendimento de experiência que defendemos “tem a ver com o deixar-se afetar por algo ao vivenciar determinadas condições que dão possibilidades para que a experiência de efetive [...] a experiência é algo que nos passa, nos acontece, nos toca” (Cantalice; Cirino, 2020, p. 68). É esse entendimento de experiência que adotamos em nosso trabalho, o qual, segundo as autoras citadas, tem seu fundamento no pensamento de Larrosa (2009; 2014) e Kohan (2012).

A educação infantil, *locus* formal para o cuidado e a educação das infâncias, deve reconhecer a importância das manifestações artísticas, de forma a propor práticas pedagógicas, nesta etapa da Educação Básica, que respeitem os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão. Assim, as creches e pré-escolas podem garantir a infância-arte.

O pensamento apresentado acima, leva-nos a convergir com Gobbi e Pinazza (2014, p. 35), quando eles afirmam que “desenhar, pintar, dançar são para as crianças, como para os artistas, possibilidades de descobrir, de conhecer e aproximar-se, são exercícios de vida nos quais estão contidas a arte e a ciência”. Desse modo, há que se valorizar e incentivar as manifestações artísticas das crianças. Porém, é preciso garantir que essas aconteçam também de forma livre, de forma a não restringir a liberdade de criação das crianças.

De igual modo, convergimos com o pensamento das autoras anteriormente citadas, quando elas afirmam, com base em Mata (2008), que

é necessário presentear a todos com as linguagens artísticas e das melhores de modo a provocar os sentidos e a construção de imaginários em que desejos, sensações, invenções estejam ricamente presentes [...] diferentes modos de ver e compreender o mundo são criados e, com isso, múltiplas formas de expressá-lo [...] para seguir tal caminho, deve-se questionar a separação entre ética e poética, o mundo racional do mundo da imaginação, atribuindo valores e pesos distintos (Gobbi; Pinazza, 2014, p. 41).

A arte-infância aparece como um direito das crianças que deve ser garantido de forma a permitir a invenção de novos sentidos e imaginários sobre o mundo, o que implica em diferentes e variadas formas de expressão desses sentidos e imaginários. Para isso, é preciso romper com a dicotomia entre racionalidade e sensibilidade, de forma hierarquizante, como se o mundo racional estivesse acima ou tivesse maior legitimidade frente ao mundo da imaginação.

A sensibilidade possibilitada pela afirmação da infância-arte nos permite perceber que ainda que o mundo se mostre de um jeito, ele pode ser de outro. É aí que a arte manifesta sua infantilidade, no sentido da abertura, das descobertas, do desbravamento de um mundo até então ignorado, desconhecido e não-imaginado, não-pensado. Daí que nos interessa afirmar a importância da arte na educação das infâncias.

O professor, os educadores precisam se colocar nessa postura de infacialização, dizemos com Nogueira (2019), no sentido de estarem em estado de abertura para as novas possibilidades que a arte evoca. Só assim serão capazes de acolher com respeito às manifestações artísticas das crianças, ainda que elas se apresentem de maneira nada convencional, de maneira diferente daquela que estão tão acostumados a ver.

O desenho da criança que apresenta uma maçã azul ou uma árvore de folhas vermelhas não deve ser motivo de repreensão da criança ou visto como erro, como inadequação ao mundo real, mas sim como capacidade criativa com a qual o impossível se torna possível, com a qual novos sentidos e novos mundos tornam-se sensíveis à criatividade da criança.

O olhar para o mundo com novos olhos exige do educador infanciar sua conduta e suas práticas, isto é, pôr-se num estado de infância em exercício. Para estar com as crianças, para educá-las, talvez não baste “gostar de crianças” como se costuma afirmar nas escolas da vida, todavia, é necessário assumir essa infância em exercício, pois só assim será possível compreender as crianças em sua gramática peculiar, em seus modos singulares de expressão.

A infância-arte não se restringe a uma única forma de arte, como o desenho ou a pintura, por exemplo, mas abarca a arte em suas diversas formas de manifestação. Na literatura, por meio da narração, encontramos uma potência imaginativa e criativa imensa, que pode contribuir significativamente para a experiência das crianças com a arte. Nesse sentido, concordamos com Mata (2014, p. 52-53) quando diz que

as crianças ficam fascinadas por essa modalidade da língua [a narração], que se apresenta sempre inseparável do afeto, e vão incorporando gradualmente seu léxico e suas construções sintáticas à sua própria linguagem. Essa língua proporciona também referências literárias e poéticas para comentar seus atos, e lhes permite utilizar personagens das narrações para falar de si mesmos.

A literatura, por meio da narração, exerce um fascínio sobre as crianças, não só no ouvir como também no falar, como forma de expressão de si mesmas, de seus sentimentos, de suas percepções. Por meio da narração criam seus próprios mundos, que muitas vezes diferem do mundo dos adultos, havendo possibilidades sempre abertas, elas não se submetem às regras da racionalidade.

O que expomos acima nos conduz a pensar sobre a oportunidade de acesso aos livros que as crianças possuem. Qual o melhor lugar para que elas tenham acesso a diferentes narrativas que não nos livros? Assim, mais uma vez nos colocamos ao encontro de Mata (2014, p. 54), quando nos diz que “deveríamos fazer chegar os livros às crianças para dar-lhes a oportunidade de sonhar, de pensar poeticamente, de emocionar-se, de expandir seu pequeno mundo, de impulsionar suas fantasias”. São diversas as potencialidades que os livros podem proporcionar.

É preciso ler para as crianças, colocá-las em contato com as narrativas, com os livros, mesmo as crianças bem pequenas e até mesmo os bebês, com os livros adequados às suas idades. Além das diversas potencialidades que as narrativas proporcionam, defendemos com Mata (2014) que antes de qualquer coisa, entregamos às crianças afeto, quando destinamos nosso tempo, nossa atenção e nosso interesse para que elas tenham acesso às manifestações artísticas da arte literária.

O caráter pedagógico da arte deve ser defendido e valorizado na educação das infâncias. O estímulo da sensibilidade deve se fazer presente nas práticas pedagógicas na educação infantil. De forma alguma a arte deve ser vista como algo menor, como algo sem importância ou como apenas uma forma de ocupar o tempo das crianças, como um simples passatempo. Concordamos com Goodman (1990, p. 141) quando nos diz que “a arte não deve ser considerada com menos seriedade que as ciências enquanto forma de descoberta, de criação e ampliação do conhecer, no sentido mais amplo de promoção do entendimento humano”. A arte amplia o conhecimento e isso deve ser reconhecido.

Com o objetivo de ampliar nosso conhecimento sobre a infância é que buscamos na arte as imagens sobre a infância. Iremos, a partir daqui, buscar em três obras distintas, em três imagens de infância diferentes, novos e outros sentidos sobre a infância. Inicialmente, buscaremos em *Kiriku e a feiticeira*, uma imagem de infância em afroperspectiva, mobilizando nosso pensamento para o que Kiriku pode nos revelar sobre a infância. Num segundo momento, buscamos em *O Pequeno Príncipe* mais sentidos sobre a infância ali presente. Por fim, buscamos mais sentidos em *Alice no país das maravilhas*. Três obras que podem abrir nossa sensibilidade para as infâncias presentes nessas narrativas.

2.2.1 Kiriku e a feiticeira

A lenda de Kiriku tem sua origem espacial e temporal incerta, embora seja vista como uma lenda africana, dados os elementos que a compõem. Mesmo assim, a autoria permanece incerta. O que sabemos é que a história da criança guerreira se popularizou com o lançamento do filme franco-belga, lançado em 1998, pelo diretor Michel Ocelot. Ele teria conhecido a história no período em que morou na Guiné.

Em síntese, a lenda conta a história de um bebê chamado Kiriku, uma criança que nasce falando e possui bastante autonomia. É essa criança que irá salvar a sua aldeia da malvada Karabá, a feiticeira. O enredo mostra diversas aventuras nas quais o menino se envolve até o desfecho final, que é quando ele consegue derrotar a feiticeira e salvar o seu povo.

O filme começa mostrando o nascimento de Kiriku, que fala desde a barriga, nasce sozinho e escolhe o próprio nome. Toda essa autonomia demonstrada pela criança contrasta com a ideia rousseauiana do enfaixamento³ que encontramos no texto de Kerlan (2014). Não é possível empacotar essa criança, dar-lhe novos laços, não é possível aprisioná-la, como veremos mais adiante. Talvez, tenhamos nele o ideal rousseauiano do homem que nasce livre e não é aprisionado.

A infância representada na lenda é uma infância que questiona, está sempre a realizar indagações de forma constante, precisa de uma razão para tudo, quer saber e quer descobrir o mundo em que habita. Isso faz surgir um conflito entre a criança e o adulto, expresso na frase do ancião da aldeia: “você me cansa”. O ancião é tido como sábio, mas se cansa com as questões do menino, talvez porque a infância diante dele revele a sua própria ignorância.

A infância que revela a ignorância alheia nos traz a imagem de um conhecido filósofo grego: Sócrates. O reconhecimento da própria ignorância seria um dos pontos da filosofia socrática, o que o fazia detestado e pode ser o que o levou à condenação de morte. Assim como Sócrates incomoda com seus questionamentos, a criança incomoda o mundo adulto com suas tantas questões. A infância nos desestabiliza, tira-nos do nosso lugar comum, leva-nos a reconhecer nossa própria ignorância, retira-nos do pedestal da superioridade adultocêntrica.

³ A ideia do enfaixamento ou empacotamento tem seu fundamento na obra do pensador Jean-Jacques Rousseau, em sua obra *Emílio, ou da Educação* (1762), e pode ser entendida como um constrangimento inicial a que a criança é sujeitada logo ao nascer. A criança sai de sua mãe, goza de liberdade para se mover, para esticar seus membros e tão logo é “empacotada”, de forma que seus movimentos e sua liberdade para se mover ficam limitados. Tal sentido pode ser encontrado ainda na máxima de outra obra de Rousseau: “O homem nasce livre e em toda parte é aprisionado”. O que não ocorre com Kiriku que nasce e já anda por toda a parte.

O conflito também tem sua razão no fato da criança “ser pequena”, algo menor, uma espécie de outro desprezado (Kohan, 2011). O próprio adjetivo pequeno denota algo sem importância. Isso fica muito evidente na canção que ecoa por vários momentos do enredo: “Kiriku é pequeno, mas é valente e tem seu valor”. O adjetivo pequeno é contrastado com uma conjunção adversativa, como se quisesse demonstrar que apesar de ser pequeno, mesmo aparentemente sem importância, ele tem seu valor.

As crianças são, desde os tempos da Antiguidade, vistos como

a figura do não desejado, daqueles que não aceitam a “minha” verdade, do rival desqualificado, de quem não compartilha uma forma de entender a filosofia, a política, a educação e por isso deve ser vencido, azotado, expulso da pólis (Kohan, 2011, p. 55).

Talvez por isso o ancião, no alto de sua sabedoria, não veja naquela criança uma razão para se explicar, talvez mais que sua ignorância, revela o seu desprezo por um “rival desqualificado”, por alguém que não merece explicação sobre coisa alguma, alguém que cansa por suas indagações sem valor porque ele, a criança, é também sem valor. De qualquer forma, as perguntas da criança incomodam, pois a pergunta infantil é “uma pergunta que parece absurda, sem sentido, sem lugar. Ela se faz de dentro, da interioridade da interrogação que a pergunta coloca e da interioridade da subjetividade que pergunta” (Kohan, 2011, p. 185). É difícil não se incomodar com o questionamento infantil.

O conflito também se dá com as crianças maiores. Quando dizem: “Ele é muito pequeno para ajudar”, “não brincamos com os pequenos”, fica evidente a visão negativa que possuem sobre a criança menor, um conflito muitas vezes comum entre crianças menores e crianças maiores também na existência nossa de cada dia, conflito que se expressa nas brincadeiras, nos momentos compartilhados na escola com a rejeição das crianças maiores para com as crianças menores.

No episódio que envolve Kiriku e as crianças maiores, ele é o responsável por salvá-las da feiticeira, Karabá, que tinha como plano sequestrá-las e por duas vezes, em duas estratégias diferentes (a árvore e a canoa), tem seus planos frustrados pela ação de Kiriku. Antes, porém, o menino é totalmente ignorado quando tenta alertar os demais. A infância no mais originário sentido, sua voz, sua palavra são totalmente desprezadas, como se o que ele diz não tivesse valor, pois ele é pequeno, não sabe o que diz.

A postura do silenciamento da criança, em suas diversas manifestações e expressões é uma realidade. Conforme Friedmann (2020, p. 38), as crianças “terem voz, se expressarem e serem escutadas é um direito ainda a ser conquistado e assimilado por diversos atores sociais”.

E, se estamos dispostos a escutá-las, “precisamos abrir esses espaços de escuta e autoconhecimento dentro de cada um de nós” (Friedmann, 2020, p. 29). Estamos ouvindo com atenção o que nossas crianças têm a dizer? Estamos, em nossos espaços de educação, promovendo e incentivando espaços de escuta autêntica dos nossos pequenos?

A infância-movimento, sobre a qual falamos anteriormente, está muito presente em Kiriku. Isso fica muito evidente durante o desenvolvimento do filme que conta a lenda, pois a todo momento a criança está se movimentando, sempre ágil, de um lugar a outro. Além disso, conforme se desenvolve, a criança vai de um não-saber sobre o mundo, sobre a comunidade de origem, sobre a história de seu povo, para um progressivo conhecer. E é esse conhecimento que lhe permitirá agir para salvar seu povo.

O menino não se contenta em saber sobre a feiticeira, Karabá, sobre o que ela teria feito com os homens de sua aldeia, mas se coloca a caminho para conhecer a feiticeira. Há uma “ousadia da infância” presente em Kiriku, que se coloca com sinceridade diante daquela que seu povo teme e com essa sinceridade a questiona sobre suas ações. É essa sinceridade que leva a opressora a reconhecer que o menino “sabe o que quer”.

As crianças sabem. Podem saber diferente do adulto, podem saber outros saberes, seus saberes, mas sabem. Nunca são uma “folha em branco”, uma “tábula rasa”. A criança sabe, ao seu modo, de uma maneira peculiar, como é singular a forma como muitas vezes se expressa, como manifesta esse saber e, por isso mesmo, muitas vezes ele é incompreensível para o adulto que não se infancIALIZOU, não entrou naquele estado de infância, sobre o qual já afirmamos anteriormente.

A curiosidade de Kiriku, traço bem característico da infância, é outro ponto que queremos destacar. Ele tem uma curiosidade sobre o que o cerca. No episódio da fonte de água, ele interroga sobre a razão da escassez de água em uma das fontes que o povo de sua aldeia utiliza. Em um diálogo com uma das habitantes da aldeia, o menino é chamado de mal-educado por responder. A criança que responde é mal-educada, isto é, a criança que fala. Mais uma tentativa de silenciamento da infância. A criança educada, disciplinada, portanto, é a que silencia, que é submissa.

A educação como submissão, como disciplina, como docilização, na perspectiva foucaultiana, aparece aqui. Para garantir o silenciamento da criança é necessária autoridade (ou seria autoritarismo?), é o que afirma a habitante da aldeia em discussão com a mãe de Kiriku. É importante lembrar que é justamente a curiosidade da criança e a sua ousadia em querer saber mais, em questionar, que restituíram à aldeia a água que lhe faltava. A infância-movimento

busca respostas, põe-se em ação, em movimentação e, ao destruir o monstro que sugava a água, traz de volta, para os moradores da aldeia, o líquido vital.

O dominador precisa da ignorância, da alienação das pessoas para se manter no poder. Kiriku não aceita a ignorância, mas sua curiosidade o move em busca de respostas sobre a situação do seu povo. Em todas as adversidades que enfrenta, é o conhecimento que o salva, salva o seu povo. Foi assim na situação com as crianças maiores, foi assim ao trazer a água de volta e será assim no desfecho final. A sua curiosidade o leva a empreender uma longa jornada em busca de saber mais.

Nesse sentido, afirmamos uma infância em que se permita, em que se dê a possibilidade e o direito, como afirma Friedmann (2020), de as crianças se formarem como sujeitos autônomos, críticos e de assumirem responsabilidades. É para essa perspectiva afirmativa que a imagem da infância em Kiriku converge. Em sua caminhada, o menino encontra seu avô, que teria algo a lhe ensinar. A ancestralidade, algo tão marcante especialmente para os povos africanos, tem algo a lhe dizer.

O encontro com sua ancestralidade lhe revela que pensar é um processo que exige tempo. Na perspectiva filosófica, afirmamos o pensar como algo provocado, algo instigado, não como algo que acontece naturalmente. É esse entendimento que nos leva a apostar e acreditar nas práticas filosóficas desde a Educação Infantil, como iremos abordar mais adiante. Se pensar é um processo que exige tempo, quanto mais cedo o começarmos, melhor. Assim, é necessário oportunizar às infâncias o direito de filosofar (pensar).

A familiaridade de Kiriku com seu avô o leva a expressar seu descontentamento com a forma como é tratado, por ser visto como pequeno, em um sentido menor, de algo (ou alguém) sem importância. Nesse momento, mais uma lição da sua ancestralidade: é preciso aceitar-se do jeito que se é. E é justamente por ser “pequeno” que o menino consegue realizar tantas coisas. Sua pequenez de tamanho o torna grande de alma.

Na sua conversa, a criança começa a entender o porquê de Karabá, a feiticeira, ser como é. O contato com sua ancestralidade lhe revela a história da opressora e o que a fez tornar-se o que ela é. Segundo seu avô, “quem muito sofre causa mal aos outros” e é por ter sofrido um grande mal que a feiticeira causou uma série de tormentos para o povo da aldeia, utilizando do medo das pessoas para oprimi-las, pois “o poder se fundamenta no medo”.

O menino Kiriku parece não ter medo de Karabá, talvez por isso ela não exerça domínio sobre ele. Por outro lado, ele causa incômodo para ela. “A inteligência sempre atenta e livre incomoda os opressores, os desarma”, por isso o menino é perseguido por ela. Kiriku é a infância que desestabiliza, que inquieta, pois é livre, é ousado. E mesmo assim, no encontro

com sua ancestralidade, permite-se reclinar no colo do avô, permite-se receber o afeto, ser afagado por essa ancestralidade que o encontra.

Em síntese, podemos dizer que a imagem de infância presente em Kiriku nos diz sobre uma infância afirmativa, uma infância-movimento, que se movimenta por indagações constantes, por uma grande curiosidade, por uma busca de respostas. Temos nele uma “ousadia da infância” que não teme se colocar com sinceridade diante do opressor. É uma infância atenta e livre e, por isso, incômoda.

No fim, Kiriku libertou Karabá e, conseqüentemente, libertou seu povo. Os homens de sua aldeia voltaram para suas casas e o próprio Kiriku se tornou homem. A infância possibilitou a vida seguir seu curso, não é possível ser criança para sempre. Porém, é possível alargar a infância e infanciarizar a vida – não infantilizar – viver num estado permanente de infância.

2.2.2 O Pequeno Príncipe

A obra *O Pequeno Príncipe* foi escrita pelo aviador, escritor e aristocrata francês Antoine de Saint-Exupéry. O livro foi publicado em 1943, nos Estados Unidos, em inglês e francês, durante o exílio de Saint-Exupéry, em razão da Segunda Guerra Mundial. A obra é uma das mais traduzidas da literatura mundial, o que sugere o seu significativo valor literário.

O livro começa com uma cena interessante para a reflexão que nos propomos. O aviador, quando criança, faz desenhos que são incompreensíveis para os adultos. Seu primeiro desenho, uma jiboia que engoliu um elefante, é entendido pelos adultos como um chapéu. O fato narrado nos leva a refletir sobre as linguagens infantis e sua incompreensão por parte dos adultos.

Em Friedmann (2020, p. 112) encontramos que

Eles [os adultos] têm grande dificuldade de silenciar e escutar verdadeiramente, de acreditar e reconhecer que as crianças têm saberes diferentes e que é essencial conhecê-los, incorporá-los e adequar atividades e propostas socioeducativas a cada grupo e contexto.

Ou, nas palavras do aviador-criança, “elas [as pessoas adultas] têm sempre necessidade de explicações detalhadas” (Saint-Exupéry, 2009, p. 8), e, talvez por isso, tenham dificuldade de silenciar e escutar verdadeiramente. Elas não compreendem a gramática singular das crianças e por isso lhes custa entender que as crianças possuem saberes, ainda que estes sejam diferentes dos saberes com os quais estão acostumados.

É preciso reconhecer que

elas [as linguagens artísticas] fazem parte do cotidiano das crianças, e é por meio delas que conseguem ter “vez e voz”, desenvolver a criatividade e potenciais [...] as linguagens artísticas apoiam as crianças na ampliação de seu conhecimento sobre o mundo (Friedmann, 2020, p. 70).

Por essa razão, essas linguagens devem ser incentivadas, reconhecidas em suas potencialidades pedagógicas, nas dimensões éticas e estéticas. Todavia, não é o que acontece ao aviador-criança, da obra que estamos aqui tratando, pois os adultos riem de seus desenhos e o aconselham a desistir de desenhar. Nesse caso, há uma restrição da criatividade, da imaginação do aviador-criança.

A situação vivenciada pelo narrador-personagem nos conduz a pensar em como situações semelhantes ocorrem no ambiente escolar. Quantas crianças são desencorajadas ou até mesmo ridicularizadas por suas produções, o que acaba, como aconteceu com o aviador-criança, trazendo consequências para a sua vida adulta. Quantas atitudes como essas levam as crianças ao tolhimento de sua criatividade e imaginação.

O desenho, como nos afirma Derdyk (2014, p. 129), é construção do pensamento. Segundo ele, “a simples ação de traçar sinais sobre uma superfície pode provocar, em todos nós, descobertas perceptivas e cognitivas, fundantes para a constituição do pensamento e do conhecimento” (Derdyk, 2014, p. 128). Desse modo, é preciso reconhecer essa potencialidade do desenho em nossas práticas pedagógicas.

O reconhecimento das potencialidades do desenho requer uma prática docente que permita a liberdade de criação para a criança, a fim de que os padrões e modelos não sejam impostos de forma a restringir a imaginação e os processos de livre criação. Cabe ao professor ser um incentivador das produções infantis.

Por meio do desenho, não raras vezes, as crianças buscam comunicar algo, elas expressam o que pensam. Todavia, como nos indica Staccioli (2014), quando há uma depreciação deste modo de pensar infantil, as crianças param de desenhar, como foi o caso do nosso aviador-criança.

No decorrer da obra, o aviador (já adulto) se encontra com o pequeno príncipe. Estaria ele diante de um devaneio? Seria aquele momento um sonhar acordado? Seria um encontro com a sua própria infância de outrora? O fato misterioso o leva a atender de pronto ao pedido da infância diante dele: o desenho de um carneiro.

O desenho inicialmente mostrado não é de um carneiro, mas ele apresenta aquilo que aprendeu a desenhar: uma jiboia com um elefante dentro. A surpresa que lhe advém é que aquela

infância reconhece prontamente o seu desenho. Só uma criança seria capaz de compreender o desenho, pois se trata da mesma linguagem, a linguagem infantil.

O pequeno príncipe fazia milhares de perguntas, conforme nos contou o aviador. As indagações são constantes e é perceptível nele a observação, o pensamento, a admiração com as coisas, características muito presentes nas crianças, nas infâncias que se espantam com o mundo em que vivem e buscam saber.

A infância se constitui como esse lugar da descoberta, da investigação (Cunha Junior, 2022a)⁴. Esse reconhecimento é importante para que seja possível desenvolver práticas pedagógicas que coloquem a criança no centro do processo de forma a lhe permitir experiências e vivências que coadunem com o que lhe é próprio enquanto tal. É necessário permitir que a criança explore o mundo em descoberta.

O pequeno príncipe, ao sair de seu planeta, de seu mundo particular, coloca-se numa atitude de exploração, de descobertas e nesse processo entra em contato com o conhecimento sobre os mundos pelos quais passou. Em um desses mundos encontra o “homem dos números”, que só se preocupa com o superficial e esquece o que verdadeiramente importa. Assim são as pessoas grandes.

Há, nessa passagem, um contraste entre o adulto e a criança. Para a criança é possível imaginar, é possível sonhar acordado, enquanto que para os adultos que o príncipe encontra isso seria impossível, pois eles estão ocupados com suas “coisas sérias”, estão voltados demais para eles mesmos para que possam permitir-se algo tão infantil, visto de forma pejorativa.

A passagem seguinte aborda a situação acima mencionada, na qual o aviador se porta como pessoa grande. O príncipe faz constantes indagações, quer saber, quer conhecer sobre o mundo que o cerca, porém, o aviador está distraído com as coisas que precisa fazer e ignora o que a criança lhe indaga. Num determinado ponto o aviador ouviu do príncipe: “tu falas como as pessoas grandes!”. Para o aviador, ocupar-se consertando o avião seria mais importante do que atender ao que a criança lhe interrogava.

O aviador se detém sobre as “coisas sérias”, naquele momento. Porém, as coisas da criança não seriam sérias? Suas inquietações não seriam “coisas sérias”? A atitude descrita, neste momento da obra, remete-nos mais uma vez a pensar no cenário pedagógico. As crianças

⁴ A pesquisa aqui citada trata-se de uma Comunicação Oral apresentada na oitava edição do Congresso Nacional de Educação – CONEDU, realizado em Maceió, no ano de 2022, com o título: “O pensamento sobre a infância e a infância do pensamento: o ensino de filosofia e a cultura científica na Educação Infantil”. O artigo é fruto das discussões realizadas na disciplina “Seminários de Docência e Práticas na Educação Infantil”, cursada no processo de doutoramento e trata sobre a possibilidade para o desenvolvimento de uma cultura científica-filosófica na primeira etapa da Educação Básica no Brasil.

são levadas a sério por nossos educadores? Será que os nossos educadores têm se permitido considerar as crianças no processo pedagógico com suas inquietações? Ou será que tudo que se relaciona à criança ou às suas criações não passam de “besteira”, algo insignificante, o outro desprezado?

A perspectiva de infância que aqui defendemos aposta nesse novo entendimento do processo educativo, que considera a criança e trata suas coisas como “coisas sérias”, como coisas que importam. A voz das crianças importa. É necessário que não as silenciemos, mas que possamos demonstrar que é importante aquilo que elas realizam.

O pequeno príncipe nunca desistia de uma pergunta, uma vez que a tivesse feito. Essa sua obstinação nos traz à memória o quanto o pequeno Kiriku também era desejoso por saber, por conhecer os mistérios do mundo em que vivia. Há uma semelhança considerável entre eles nesse aspecto. Além disso, a admiração com as novidades que encontravam caracteriza as infâncias representadas por ambos.

A infância-movimento é perceptível nas duas imagens de infância vistas até aqui. No pequeno príncipe, há um constante movimento de chegada e partida, também de um não-saber para um saber, de encontros e desencontros. Ao longo de sua jornada, ele encontra diversos personagens, com os quais aprende diversas lições. Em um desses encontros, alguém diz que “pessoas sérias não têm tempo de sonhar, sonhar é para os preguiçosos”. É essa concepção que tira das crianças o seu direito de sonhar.

No planeta Terra, o príncipe conclui que os homens não possuem imaginação e repetem o que a gente diz. No contexto educacional massificador, no qual todos precisam se enquadrar, seguir um modelo ou padrão, a imaginação não tem vez e a repetição, a cópia, é o imperativo a se seguir. Dessa forma, a liberdade de criação é restrita, o que pode acarretar adultos não-autônomos, dependentes e sem criticidade. Daí a importância de viver naquele estado permanente de infância.

As crianças entendem o desenho. O príncipe entende o desenho. As crianças utilizam-se da imaginação, assim como faz o príncipe diante do poço que “canta” ao ser “acordado” para lhes oferecer, ao aviador e ao príncipe, a água que eles precisam para sobreviver no deserto. Nenhuma pessoa grande jamais entenderá a importância desse processo, caso não vivencie a infancialização.

É nesse processo de estado permanente de infância que será possível acolher as mensagens invisíveis que perpassam as imagens das crianças. Para que isso seja possível é necessária “uma aproximação delicada, aberta ao possível e ao incerto” (Staccioli, 2014, p. 100). Ou seja, é preciso uma abertura do educador para que seja possível ouvir as crianças. Por

isso, “é preciso cautela, disponibilidade para a escuta, além de uma presença adulta que [...] não julgue” (Staccioli, 2014, p.104), mas que acolha verdadeiramente.

As duas infâncias aqui apresentadas trazem características muito semelhantes para que possamos pensar a infância e obter um entendimento sobre ela. Tais características iremos apontar mais adiante, após a abordagem sobre mais uma imagem de infância que nos interessa: a reflexão que Alice, de *Alice no país das maravilhas*, pode nos proporcionar.

2.2.3 Alice nos país das maravilhas

A obra *As aventuras de Alice no país das maravilhas* ou apenas *Alice no país das maravilhas* é a obra infantil mais conhecida de Lewis Carroll, um pseudônimo utilizado por Charles Lutwidge Dodgson, publicada em 04 de julho de 1865. A narrativa traz as aventuras de uma menina, Alice, no país das maravilhas, após seguir um coelho que seria o responsável por transportá-la para esse lugar fantástico.

O nosso interesse pela obra se dá justamente por nos possibilitar refletir sobre mais uma ideia de infância ali presente. A obra inicia com Alice sentindo calor, o que a deixava com sono e raciocínio lento. É nesse contexto que ela avista o coelho branco de olhos cor-de-rosa correndo. Esse início nos deixa pensativos sobre o estado em que estaria a criança quando avista o animal. Estaria dormindo? Estaria acordada? Seria o início de um sonho?

A criança não se contenta em ver o coelho, mas se põe a persegui-lo. A descrição do autor afirma que Alice estava “ardendo em curiosidade”. A curiosidade é uma das características comuns da infância reforçadas tanto em *Kiriku* quanto no *Pequeno Príncipe*. A infância é curiosa, deseja saber. Essa curiosidade em relação ao mundo e à existência são conaturais à criança (Nigris, 2014). E a percebemos nas imagens de infância que exploramos em nosso trabalho.

A curiosidade de Alice a conduz à toca do coelho, na qual ela cai vertiginosamente. E é nessa queda que ela sente sono. O que nos leva a reflexão anterior se estaria ela dormindo ou acordada, mas como poderia estar acordada se sentiu sono? Ou será que sentiu sono dentro do sonho? A importância dessas questões tem sua razão de ser devido ao conceito que iremos trabalhar em nosso texto e que é um dos conceitos centrais de nossa pesquisa, como veremos adiante.

O interessante é que o texto narra, mais adiante, que a menina ficou com muito sono e começou a sonhar. Sendo assim, estaria ela acordada e sentiu sono e a partir daí começou a sonhar? Ou, na verdade, toda a narração seria um sonhar acordado que a menina teve? O país

das maravilhas é, sem dúvida, um mundo diferente, onde tudo “é muito curioso”. Seria, então, o país das maravilhas fruto do sonhar acordado de Alice, fruto de sua imaginação? Nesse sentido, Chiquini e Silva (2019, p.104) nos dizem que “pensando na infância, a criança cria seu mundo a partir da imaginação. Esse sonhar acordado remete à própria linguagem infantil [...] Tudo é possível quando se sonha [...]”. E tudo é possível no país das maravilhas.

O outro aspecto da infância que aparece em Alice e que é comum nas duas outras infâncias que aqui apresentamos é a capacidade inquisitiva ou o questionamento. Alice é questionadora, quer saber sobre tudo e o porquê de todas as coisas. Não diferentes são Kiriku e o Pequeno Príncipe, que estão sempre questionando sobre o mundo que os cerca. E são esses questionamentos que os põem em movimento.

Há nas infâncias aqui apresentadas um outro aspecto a ser considerado: a infância que provoca e que desconcerta os pretensos poderosos. Talvez se trate de uma infância que, por ser considerada não-saber, revela a ignorância de quem acha que sabe; que por ser considerada algo menor, revela a pequenez de quem se acha grande. Assim acontece com Alice diante da rainha e do rei. Por diversas vezes os tiranos se veem desconcertados por falas e ações da criança, o que fica muito evidente no “cortem-lhe a cabeça”. Não muito diferente, Kiriku desconcerta a feiticeira Karabá com seus questionamentos e ações. Assim também o Pequeno Príncipe desconcerta o rei-sozinho e tantos outros que ele visita e que faziam muita conta de si mesmos.

As três infâncias nos trazem três características principais para afirmarmos sobre a infância: a curiosidade, o questionamento e a provocação. Daí nos cabe questionar, se tratando de um trabalho na área da educação, como podemos potencializar essas características de forma educativa, dentro do processo educacional. Cabe ao educador, aproveitar essas possibilidades para o desenvolvimento da infância no ambiente escolar. O que é preciso é que se garanta experiências capazes de incentivar a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo que as cerca.

A história de Alice termina com um retorno à questão inicial sobre o sonho. Após o episódio com as cartas voando em cima dela, após o julgamento, ela percebeu que estava nas margens do rio, com a cabeça deitada no colo da irmã. Nesse momento o narrador não diz que ela teria acordado, apenas sua irmã diz: “Acorde, Alice querida!”. E faz menção sobre ela ter dormido bastante. E a menina lhe conta que teve um sonho muito estranho. E narra para a irmã o sonho que teve. A irmã, por sua vez, após ficar sozinha, começa também a sonhar depois de imaginá-lo. Mas, estaria ela dormindo enquanto sonhava? O narrador nos diz que ela estava sentada naquele momento, de olhos fechados e que bastava abrir os olhos para voltar a

realidade. Portanto, um sonhar consciente, um sonhar acordado ou um *devaneio* como veremos mais adiante.

A imagem de infância em Alice nos orienta a valorizar a imaginação e seu poder criativo. Assim, o educador deve valorizar a capacidade de imaginação da criança, pois é por meio da imaginação que a criança pode ser livre no sentido mais amplo do termo (Chiquini; Silva, 2019). É preciso garantir às crianças o direito de sonhar.

A imaginação, e uma imaginação poética – ou imaginação fantástica –, segundo Mata (2014, p. 49), é “uma atividade psíquica fundamental do ser humano porque diz respeito às formas de perceber a vida e de recriá-la”. Alice recria o mundo de uma maneira totalmente nova, no qual tudo é muito curioso, por ser diferente do habitual e por instaurar a novidade. Desse modo também cada criança pode criar o seu país das maravilhas, desde que se respeite a sua capacidade de imaginar.

O incentivo à imaginação infantil, dar às crianças o direito de sonhar, é saber que “proporcionar devaneios às crianças, envolvê-las na linguagem poética, estimular suas fantasias, favorecer seus assombros e suas paixões, alenta o conhecimento e a compreensão da vida, amplia as alegrias e as esperanças da infância” (Mata, 2014, p. 70). Essas são algumas das contribuições que o sonhar acordado pode trazer para as crianças.

2.3 Criança-filósofa? Criança-artista? Criança-cientista?

A indagação (ou indagações) que se apresenta acima tem sua inspiração em dois pontos distintos. O primeiro, encontramos no texto de Kerlan (2014), quando evoca as duas primeiras figuras, da criança filósofa e da criança artista, para pensar a questão da infância como uma questão filosófica e antropológica. A partir daí, evocamos uma terceira figura, a da criança cientista, inspirados num segundo momento, pelo pensamento de Gilles Deleuze quando ele coloca a filosofia, a arte e a ciência como essencialmente criadoras (Silva; Souza, 2020), embora cada uma crie coisas diferentes.

A ideia da criança filósofa, para nós, tem seu fundamento naquela característica que apontamos anteriormente ao nos referirmos às imagens de infância que aqui expusemos. A imagem comum do filósofo como aquele que questiona, que indaga, que quer saber, que se coloca numa busca incessante, ao ponto de causar certo incômodo, nos remete àquelas infâncias que apresentamos. Há algo filosófico na atitude da criança que pergunta, em sua capacidade inquisitiva que lhe é própria. Nesse sentido, não se ensina uma criança – ou talvez ninguém – a

ser filósofa, pois é algo que lhe pertence. O que se pode, talvez, é desenvolver e não deixar morrer essa capacidade de indagar-se sobre o mundo que a cerca.

A afirmação anterior nos sugere, na relação com a infância, não falar em ensino de filosofia, mas sim, em práticas filosóficas ou experiências de pensamento com as crianças. Trata-se, nesse caso, de exercitar ainda mais, de ofertar um lugar propício para que a criança exerça aquilo que lhe é característico: a indagação, sua capacidade inquisitiva. Nesse caso, esse momento de encontro com a filosofia seria o momento de liberdade do pensamento da criança.

A concepção que adotamos de filosofia, desde muito tempo, em nossos trabalhos e escritos sobre o que é filosofia ou filosofar é aquela de Foucault (1984, p. 13) quando ele afirma: “Mas o que filosofar hoje em dia – quero dizer, a atividade filosófica – senão o trabalho crítico do próprio pensamento sobre o próprio pensamento? Se não consiste em saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe?”. Em síntese, de maneira simplificada, o filosofar consiste nessa indagação sobre o mundo que já nos parece tão comum.

A criança pergunta, quase como se fosse algo natural, como se já nascesse pronta para o questionamento (Kiriku); a criança questiona a ponto de incomodar e, por vezes, desconcertar os pretensos poderosos (Kiriku, O Pequeno Príncipe, Alice); a criança tudo quer saber sobre o mundo a sua volta. E por isso podemos afirmar que há algo filosófico na criança. Por isso mesmo, defendemos que oferecer à criança a oportunidade de filosofar não é lhe retirar a infância, pelo contrário, é lhe possibilitar a oportunidade de afirmar-se ainda mais em seu ser criança.

A ideia da criança filósofa evoca o entendimento de uma educação que suscita dúvidas e perguntas, muito mais do que simplesmente responder, entregar algo pronto às crianças. É essa proximidade entre infância e filosofia, entre a criança e o filósofo que possibilita defendermos a presença de momentos de experiência filosófica já na Educação Infantil, como veremos mais adiante.

A proposição – ou indagação – sobre a criança artista nos remete ao que expusemos sobre a infância-arte. A arte como possibilidade de criação e de conhecimento sobre o mundo. A plasticidade artística está presente também na criança que cria e recria mundos possíveis e impossíveis (Alice). O desenho, nesse sentido, ocupa um lugar de destaque, daí o interesse pelo desenho da criança que é considerado, no *Emílio, ou Da Educação*, de Rousseau, como uma atividade propriamente infantil (Kerlan, 2014). No desenho se manifestam formas de pensar, de ver e de sentir que são próprias das crianças, ele é construção do pensamento (Derdyk, 2014) e do pensamento infantil.

O respeito ao desenho da criança, a forma como ele se apresenta, ainda que incompreensível para o adulto, é uma forma de respeitar a sensibilidade da criança, além de garantir a criatividade e a liberdade de expressão dela nas mais diversas manifestações artísticas e culturais. Se a criança pinta uma laranja com a cor azul ou uma maçã com a cor laranja, isso tem um significado para ela e, portanto, ela não deve ser repreendida por isso, sob o risco de restringirmos a sua criatividade.

A aproximação entre a criança e o artista se dá nessa significação do mundo, a qual pode ser incompreensível ou ambígua para os outros, mas que tem um significado ou um sentido para o artista e para a criança. E nesse traslado de sentidos, eles podem convergir ou divergir totalmente, ou seja, o sentido que o adulto atribui ao desenho infantil pode ser totalmente diferente daquilo que a criança quis expressar ao criar. Nem sempre o adulto consegue ver com os mesmos olhos da criança (O Pequeno Príncipe).

O artista, com sua arte, pode também incomodar ou mesmo denunciar certas situações. Não é raro a arte ser usada como instrumento de indignação diante de situações de injustiça e exploração. Assim, a arte da criança pode ser incômoda ou mesmo denunciar alguma situação que ela esteja vivenciando. Ainda assim, ela deve ser encorajada e acolhida em suas expressões artísticas, a fim de que ela não desista de se expressar por meio do desenho ou de qualquer outra forma de expressão artística.

A última figura que aqui evocamos, da criança cientista, tem seu fundamento num escrito nosso (Cunha Junior, 2022a), no qual afirmamos a possibilidade de uma cultura científica-filosófica na Educação Infantil. Esse entendimento, como o das figuras anteriores, tem como característica imprescindível a valorização das formas de pensar e de significar o mundo por parte das crianças, o que só é possível se tivermos uma imagem positiva da infância e das crianças.

A criança cria cultura quando atribui novos sentidos ao mundo que a cerca. Como afirma Souza (2016, p. 45), “as crianças [...] são reconhecidas como capazes de formular interpretações da sociedade, dos outros e de si próprias, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos”. Acreditar nessa potencialidade da criança é fundamental para afirmarmos a criança enquanto filósofa, enquanto artista e enquanto cientista – ou pelo menos, o mais próxima do filósofo, mais próxima do artista e mais próxima do cientista, como propôs Kerlan (2014). É importante salientar que não se trata de defender uma “supercriança” ou antecipar processos e etapas, mas reconhecer aquilo que a criança possui como algo que lhe parece próprio.

A criança cientista tem como característica, entre aquelas que ressaltamos a partir das imagens literárias que evocamos, a curiosidade. Aqui recordamos um relato de nossos escritos

(Cunha Junior, 2022a) sobre uma criança em particular, o pequeno Peter, que toma em suas mãos uma peneira e sai pela casa em busca de um mistério. A peneira é por ele ressignificada e agora é uma lupa, aquele instrumento utilizado pelos investigadores para buscar e solucionar os mistérios sob sua responsabilidade. Daí podemos perceber que

o reino da criança é esse lugar de descoberta, de novidades, no qual elas buscam desvendar os “mistérios” de um mundo que lhes é, à primeira vista, estranho. Quantos mistérios para se desvendar. E se a criança traz consigo essa curiosidade que nos parece intrínseca, por que não fomentá-la na escola? Por que não aproveitar para potencializar a sua vontade de conhecimento? (Cunha Junior, 2022a, p. 5).

A ideia, portanto, é pensar, como afirma Souza (2016, p. 50) “[...] na possibilidade da criação de espaços para que as crianças vivenciem e experimentem a ciência, dentro da lógica infantil, que engloba a criação, a imaginação e o desejo. É pensar a ciência como veículo de potência para aguçar a curiosidade”. Trata-se ainda de falar em uma “Alfabetização Científica” (Penitente; Cruz; Moraes, 2018), sempre respeitando a lógica infantil, como afirmado.

A curiosidade da criança seria aguçada pela ciência e pelo envolvimento com a cultura científica. Dessa forma, seria possível oportunizar às crianças o conhecimento a partir de algo que lhes é próprio, que “acompanha todo ato de conhecer da criança, toda tentativa de explorar e compreender o mundo” (Nigris, 2014, p. 142). Reconhecer a criança cientista é reconhecer seu desejo de saber, num mundo onde tudo é muito curioso.

O nosso objetivo nesse primeiro momento de nosso trabalho foi deixar claro o entendimento do que defendemos como infância e como criança, ainda que saibamos que há outras possibilidades de entendimento. Acreditamos ser importante deixar claro esse entendimento, uma vez que nossa pesquisa aborda a relação da infância com as “experiências de pensamento” ou “práticas filosóficas” na Educação Infantil.

2.3.1 A criança filósofa-cientista e a comunidade de investigação

A potência inquisitiva da criança foi por bastante afirmada em nosso texto, além de demonstrada por meio das imagens literárias das infâncias que aqui abordamos. É essa capacidade de colocar o mundo em questão que aproxima a criança do filósofo e que nos faz insistir na possibilidade da relação entre as infâncias e a filosofia, entre as crianças e as experiências filosóficas.

A curiosidade, como já afirmamos acima, potencializa e abre espaço para que possamos afirmar a criança cientista, aquela que quer saber sobre o mundo e se põe em

movimento nessa busca constante por desvendar os mistérios que a cerca. Se assim o é, porque não começar a fomentar essa curiosidade, esse desejo por saber, essa capacidade inquisitiva já na escola e nos primeiros passos escolares – ou mesmo, pré-escolares?

O reconhecimento das potencialidades da criança levou o filósofo estadunidense Matthew Lipman a despontar como um pioneiro dos nossos tempos em afirmar a possibilidade das crianças de se envolverem com a filosofia. Conforme afirma Kohan (2008, p. 15), “Lipman não só fundamentou teoricamente o papel da filosofia na educação das crianças, como também desenvolveu uma metodologia e um currículo para levá-las às escolas”. Embora nosso trabalho se afaste da proposta de Lipman, em algum sentido, não podemos negar tributar-lhe esse novo olhar para a relação entre filosofia e infância.

A metodologia proposta por Lipman tem como elemento de trabalho as chamadas *novelas filosóficas*, a partir das quais se desenvolvem os conteúdos de forma dialógica, bem como as habilidades cognitivas das crianças. Os procedimentos dessa metodologia consistem em: falar cada um na sua vez e sobre o tema em pauta; saber ouvir; dar razões, apresentar justificativas ou argumentar (Oliveira, 2004). As etapas, por sua vez, consistiriam na leitura do texto; no levantamento de questões pelos alunos, no agrupamento das questões por temas ou assuntos e no tratamento de temas de interesse dos alunos a partir de exercícios e discussões (Oliveira, 2004).

As novelas constituem, juntamente com os manuais, o currículo da proposta metodológica de Lipman. O objetivo das novelas é “enriquecer a reflexão e o diálogo das crianças sobre as questões que as inquietam” (Kohan, 2008, p. 54). Assim, as novelas aparecem como um meio para a prática do filosofar.

A proposta de Lipman tem como um de seus pontos fundamentais o desenvolvimento da comunidade de investigação⁵. As salas de aula, na sua proposta, seriam convertidas nessas comunidades que seriam lugares propícios para desenvolver o pensamento multidimensional, baseado na discussão e no diálogo. Podemos assim definir essa comunidade:

é um conjunto de procedimentos e atitudes que garantem uma discussão coletiva sobre temas filosóficos e que desenvolvem as habilidades coletivas rumo ao pensar cuidadoso, crítico e criativo – o pensar bem; nesta

⁵ O conceito de comunidade de investigação advém de uma tradição pragmatista. Alguns nomes como Charles S. Peirce, Williams James, George H. Mead, John Dewey e Justus Buchler possuem influência significativa sobre essa categoria. Segundo Kohan (2008, p. 29), “alguns elementos da comunidade de investigação proposta por Lipman remontam, sem dúvida, a Peirce”. Para Peirce, a partir de uma dúvida tem início a investigação científica, investigação essa que dispensa respostas prévias. No fim das contas, para esse pensador, “sem a comunidade não existiria verdade, nem realidade, nem indivíduos. A comunidade é a condição de possibilidade do ser e de conhecer o que existe” (Kohan, 2008, p.30).

comunidade, as relações entre alunos e professores são horizontais, caracterizam-se pelo respeito e pela ética na investigação e no questionamento (Oliveira, 2004, p. 48).

A comunidade de investigação se reveste de um caráter coletivo, em que as crianças desenvolvem habilidades coletivas para o pensar bem. Ela poderia ser um importante instrumento para permitir às crianças a inserção numa cultura científico-filosófica (Cunha Junior, 2022), de forma a potencializar o desenvolvimento da criança filósofa e cientista.

A proposta de Lipman é uma proposta sistematizada, com uma metodologia própria e um currículo próprio. Como exposto por Kohan (2008, p. 71):

consideramos esse programa o intento mais sistemático e rigoroso de levar filosofia às crianças. Ele tem um valor fundante inquestionável: abriu caminhos intransitados até então pela filosofia. É pioneiro, inaugura horizontes. Além disso, ele afirma uma prática absolutamente renovadora frente aos modos habituais de entender a filosofia em nossas escolas e universidades. É extremamente fértil e criativo. Frente a práticas educacionais autoritárias e dogmáticas, mostra-se como um instrumento renovador de inquestionável valor.

A perspectiva de devaneio como uma prática filosófica para o pensar com as crianças nos afasta, de algum modo, da proposta de Lipman, por não propormos algo tão sistematizado, mas sim, algo mais fluído, em devaneio. Assim, nossa tentativa de experiências de pensamento com as crianças nos aproxima mais do que propõe Kohan (2015, p. 19), quando ele afirma a aproximação de sua proposta metodológica com o trabalho que fazem os artistas.

A ideia de uma experiência de filosofia, em Kohan e Olarieta (2015), foge de algo estruturado para uma composição dessa experiência. Assim, eles apresentam o que chamam de momentos, como possibilidades para essa composição: a disposição inicial, a vivência (leitura) de um texto, a problematização do texto/levantamento de questões, a escolha de temas/questões, o diálogo e o “para continuar pensando”. É interessante notar que nesses passos há uma aproximação entre as propostas de Lipman e Kohan, ainda que haja alguma divergência a respeito do material a ser trabalhado.

O caráter coletivo permanece presente, nas duas possibilidades de relação entre as crianças e a filosofia, o que nos sugere a importância da comunidade de investigação, ainda que assim não se denomine, para o momento das experiências de pensamento. Interessante pensar – ou devanear – que a defesa do aspecto coletivo para a geração de conhecimento, para o movimento da ciência, aparece em Bachelard, filósofo que escolhemos como basilar para o

nosso trabalho, quando ele fala sobre a *cidadela*⁶, que, embora tenha outra definição e características, se reveste de um caráter também coletivo.

⁶ A *cidadela* ou cidade científica é uma ideia desenvolvida pelo filósofo Gaston Bachelard, em sua vertente científica de pensamento. A cidade afirma a condição intersubjetiva da produção científica e dá legitimidade ao conhecimento produzido, e é isto que garante sua objetividade, por meio do consenso alcançado entre os cientistas de determinada área do conhecimento (Cunha Junior, 2022b).

3 VOZES E ECOS DE FILOSOFIA E INFÂNCIAS

“Que grande é a vida quando meditamos nos seus começos! Meditar sobre uma origem, não é isso sonhar?”

Bachelard, Gaston. A poética do devaneio.

No primeiro capítulo firmamos o nosso entendimento sobre a infância e como a definimos em nosso trabalho. Partimos da ideia de uma infância afirmativa, que vê a infância em sua potência criadora de novos mundos e novos sentidos. A partir disso, defendemos a criança como sujeito que constrói sentidos para o mundo que a cerca, dotada de curiosidade, de indagação, de um querer saber que nos parece intrínseco a ela.

De certo, não somos os pioneiros na empreitada da investigação sobre a relação entre a filosofia e as infâncias, sobre a prática filosófica com as crianças. Muitos vieram antes de nós e quantos mais virão depois de nós. A curiosidade pelas experiências das crianças com a filosofia é tão perene quanto a própria curiosidade filosófica, quanto aquela curiosidade infantil que nesse caminhar da infância não se esgota.

E o que dizem os que vieram antes de nós sobre esse universo em que adentramos? Quais as vozes, quais os ecos que ressoam nas páginas e mais páginas das pesquisas acadêmicas sobre o que nos propomos pesquisar? É do nosso interesse ouvir essas vozes, saber o quanto a nossa própria voz se aproxima destas, saber o quanto convergem ou divergem os nossos tons, que nos levam a construir este capítulo.

3.1 Achados: entre encontros e desencontros de vozes que ressoam

A nossa empreitada na busca pelas vozes sobre filosofia e infâncias começa pelo nosso quintal. Sim, buscamos entre aqueles do nosso chão, algo que nos faça refletir e dialogar sobre a temática que aqui propomos. Iniciamos pelo Repositório Institucional da Universidade Federal de Alagoas, lugar também da nossa formação. A estreiteza desse espaço, bem como a brevidade do tempo nos levou a um recorte temporal, entre 2010 e 2022, inicialmente, o que nos permitiu garimpar os seguintes trabalhos:

Quadro 1 – estudos selecionados do RIUFAL

TÍTULO	ORIGEM/NÍVEL	AUTOR/TIPO	ANO
Os enigmas da infância e experiências em uma escola pública da cidade de Maceió/AL: o que revelam?	PPGE UFAL Mestrado	SILVA, Carla Patrícia da. Dissertação	2016
Filosofia “para”/“com” crianças: diálogos com Matthew Lipman e Walter Kohan.	PPGE UFAL Mestrado	SILVA, Jaeliton Francisco da.	2022

Fonte: dados da pesquisa (2023)

O primeiro estudo selecionado tem como motivador o desejo de conhecer, pensar e fazer pensar de outra maneira a infância de crianças e a experiência em uma escola pública de Alagoas (Silva, 2016). A partir da leitura de alguns pensadores, de modo especial, Nietzsche e Kohan, a autora propõe um pensar outro sobre a infância e a experiência das crianças em uma escola pública da cidade de Maceió, com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental.

O texto de Silva (2016), apresenta duas categorias que dialogam com o texto que ora apresentamos, quais sejam: infância e experiência. O entendimento da experiência, no estudo encontrado, tem como fundamento o pensamento de Larrosa (2009; 2008; 2013) e o entendimento de infância numa perspectiva de abertura, com fundamento em Kohan (2007; 2010; 2011; 2012). Silva (2016) alerta para uma ausência da experiência de infância quando esta é vista como projeção para um futuro.

O estudo é apresentado em quatro capítulos, além da introdução e considerações, que são chamados de Visão e as considerações aparecem como um “para não concluir”. A infância é pensada como metáfora da criação do pensamento, como uma imagem de ruptura, como vontade de potência – de vida – como inquietude e como falta, numa ideia de devir.

A forma como a infância é percebida nos remete às imagens de infância que trazemos em nosso texto, se pensarmos na ruptura, na desestabilização que elas trazem consigo, além da potência de criação presente em cada uma delas. A ideia de falta – não num sentido negativo, de inferioridade, mas como uma necessidade por buscar mais, saber mais, numa infância-

movimento, também aparece no texto de Silva (2016) e nas imagens de que trazemos e confluem com a nossa percepção. Afinal, como poderia pôr-se em movimento de busca aquele que já é por si completo? Nesse sentido, é interessante refletir sobre a ideia de falta ligada à infância.

A primeira visão apresenta como o estudo foi construído, a segunda visão apresenta um modo diferente de ver a infância e a experiência, de forma a pensar de outra maneira, a terceira visão busca colocar o leitor em contato direto com o ambiente de pesquisa e a quarta visão apresenta a infância a partir de suas próprias experiências.

O trabalho de Silva (2016) nos convida a (re)pensar a infância e a re(pensar) o espaço escolar e sua relação com as infâncias que este espaço acolhe. Por meio dos desenhos – e podemos dizer, da imaginação – a pesquisadora procura ouvir as crianças para que elas digam sobre si a partir das experiências por elas vivenciadas.

O segundo estudo que selecionamos trata-se de um estudo comparativo entre o pensamento do filósofo Matthew Lipman e o do filósofo Walter Kohan, a partir do que eles pensam sobre a relação entre educação, filosofia e infâncias/crianças (Silva, 2022). Como diz o autor, o objetivo foi analisar a contribuição dos dois pensadores “para pensar a relação Educação/Filosofia/Infâncias/Crianças e a aproximação da filosofia às crianças em escolas públicas de ensino fundamental” (Silva, 2022, p. 22).

O estudo de Silva (2022) traz algumas categorias que aproxima seu trabalho com o que estamos realizando, categorias estas também em confluência com os presentes no trabalho anterior, de Silva (2016). Essas categorias são: filosofia, infâncias/crianças e experiências do pensamento.

A ideia de experiência presente no trabalho de Silva (2022) também tem seu fundamento no pensamento de Larrosa (2004), que a compreende como algo que nos passa, que nos acontece, que nos toca. Para viver uma experiência é preciso tempo, espaço, paciência, é preciso parar para pensar, para olhar e para escutar, escutar o outro, é preciso também demorar-se nos detalhes.

A infância em Silva (2022) é entendida numa perspectiva cronológica, assim o autor afirma, além de entendê-la como uma construção social. Além disso, a infância é entendida como devir, como movimento, abertura para o estranhamento e questionamentos. Esse entendimento da infância em abertura acompanha nosso trabalho, como já demonstrado, ainda que defendamos um alargamento da compreensão da infância, para além do tempo cronológico.

O trabalho de Silva (2022) nos enriquece com uma contribuição comparativa entre as perspectivas de Lipman e Kohan sobre a relação entre filosofias/infâncias, mostrando os pontos

de aproximação e de divergência entre ambos. Ademais, busca pensar a filosofia com crianças considerando os seus contextos de inserção, além de apontar sinais de experiências de filosofia em escolas de ensino fundamental no estado de Alagoas.

O estudo de Silva (2022) se apresenta da seguinte forma: após a introdução, segue-se um estado da arte, no qual são encontradas 136 pesquisas, do período de 2000 a 2020, sobre a temática abordada pelo autor. Entretanto, a ênfase e discussão recai sobre 5 pesquisas que mais se aproximam da discussão que o pesquisador realiza; na sequência, há uma apresentação dos pressupostos teóricos e metodológicos do Programa de Filosofia para Crianças de Lipman (PFpC), apresentando as habilidades de pensamento (raciocínio, argumentação, investigação, formação de conceitos) a serem desenvolvidas em seu PFpC com vistas a três tipos de pensamento (crítico, criterioso e cuidadoso); o próximo passo apresenta o trabalho de Kohan e o movimento teórico-prático de filosofia com crianças e sua proposta para experiências de pensamento; em seguida, há uma análise comparativa entre as propostas dos dois pensadores: Lipman e Kohan; por fim, há um relato de experiência de filosofia com crianças realizada pelo autor, em 2013, em que o autor busca apresentar novas perspectivas e uma nova leitura desse relato.

O recorte espaço-temporal que empreendemos nos permitiu ouvir o ressoar dessas duas vozes, que nos dizem: sobre a experiência, como algo que nos toca, que nos modifica de alguma forma, como algo que nos passa; sobre as infâncias, como potência, como algo afirmativo e em abertura para novos pensamentos e novos entendimentos; sobre a relação filosofia/infâncias/crianças, como algo possível de acontecer.

A nossa busca obteve continuidade pelos caminhos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Ao aplicar o recorte temporal, além de empreender a leitura de resumos e introdução dos trabalhos encontrados sobre a temática por nós abordada, garimpamos um total de dezessete trabalhos, que apresentamos no quadro a seguir:

Quadro 2 – estudos selecionados da BDTD

TÍTULO	ORIGEM/NÍVEL	AUTOR/TIPO	ANO
Filosofia com crianças: dos saberes da infância à infância dos saberes	UERJ Mestrado	SANTIAGO JÚNIOR, José Ricardo P. Dissertação	2013

Suspensões e desvios da escrita: travessias da filosofia na escola pública	UERJ Mestrado	CUNHA, Edna Olímpia da. Dissertação	2014
Gestos de escrita: pesquisar a partir de uma experiência de filosofia na escola.	UERJ Doutorado	OLARIETA, Beatriz Fabiana. Tese	2014
Filosofia com crianças: cenas de experiência em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina).	UERJ Doutorado	CIRINO, Maria Reilta Dantas. Tese	2015
A infância no universo do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos obrigatório: o que revelam as crianças?	UFPE Mestrado	BEZERRA, Adma Soares. Dissertação	2016
O diálogo filosófico como experiência de pensamento: um espaço de “oportunidades perdidas”?	UEL Londrina – PR Mestrado	MARTINS, Gleisse Cristiane S. Dissertação	2016
Infância, experiência e ensino de filosofia	UFMG Mestrado	SOUZA, Ayany Priscila Pires de. Dissertação	2016
A experiência de pensamento na comunidade de investigação: o papel do professor.	UEL Londrina – PR Mestrado	ATTISANO, Patrícia Aparecida Mendes Machado. Dissertação	2017
Intervalo filosófico: proposta radiofônica de sistematização do ensino de filosofia para crianças	Unicamp Mestrado	BASILIO, Thiago Ferreira. Dissertação	2017

Dialogar, conversar e experienciar o filosofar na escola pública: encontros e desencontros	UERJ Doutorado	GOMES, Vanise de Cássia Araújo Dutra. Tese	2017
Filosofia com crianças: cenas de experiências e encontros com os dizeres e alteridades da infância em uma escola da rede municipal de ensino	UFPE Mestrado	OLIVEIRA, Janice da Silva. Dissertação	2017
O ensino de filosofia e a formação do ser-sujeito-criança na educação de Paulo Freire	UFPA Mestrado	BARBOSA, Cléuma de Melo. Dissertação	2018
Infância como caminho de pesquisa: o Núcleo de Estudos de Filosofia e Infâncias (NEFI/PROPEd/UE RJ) e a educação filosófica de professoras e professores	UERJ Doutorado	BERLE, Simone. Tese.	2018
Em busca da infância: experiências filosóficas com crianças numa escola pública municipal de São Mateus, ES	UFES Mestrado	CUNHA, Mauro Britto. Dissertação	2018
O Ensino de Filosofia na Educação Básica: uma experiência no município de Pacatuba a partir da perspectiva de Mathew Lipman.	UFCE Mestrado	VALE, Jocilane Moreira Batista do. Dissertação	2019
Pequenos filósofos:			

a filosofia com/para crianças como um processo de emancipação na infância	UTFPR Mestrado	FELIX, Ingrid Ellen da Silva. Dissertação	2020
Os desafios da educação para o pensar: um olhar sobre o ensino de filosofia nas etapas elementares da educação básica no município de Itupeva/SP	Universidade Católica de Santos Mestrado	SILVA, Williams Luiz. Dissertação	2021

Fonte: dados da pesquisa (2023)

A leitura dos achados foi realizada em três partes dos trabalhos: o resumo, a introdução e as considerações finais, nos 17 estudos selecionados. No desenvolvimento dessa nossa discussão, iremos apresentar os achados desses trabalhos, mostrando, ainda que de forma breve, o que dizem o ressonar de tantas vozes aqui ouvidas.

O maior número de vozes vem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com seis achados, seguida pela Universidade Federal de Pernambuco, com duas produções, e pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), com duas produções também. Um dos fatores que pode explicar a UERJ como instituição que mais aparece em termos de achados pode ser a existência, naquela universidade, do Núcleo de Estudos Filosofia e Infâncias (NEFI/PROPEd/UERJ), do qual faz parte o professor Walter Kohan, que é um dos nomes de destaque no estudo da relação entre filosofia e infância e da experiência das crianças com a filosofia.

O maior período de produção dos trabalhos que garimpamos, compreende os anos de 2016 e 2017, numa totalidade de oito produções, sendo quatro produções em cada ano. Com relação a origem da produção, a região Sudeste apresenta a maior parte dos trabalhos selecionados, com 53% desses, seguida da região Nordeste, com 26%, a região Sul, com 16% e a região Norte, com 5%. Da totalidade dos achados, 79% foram de dissertações e 21% de teses.

Após a apresentação desses dados mais gerais sobre os estudos selecionados, vamos apresentar uma descrição geral desses trabalhos, a partir da leitura por nós realizada. Assim,

iremos ouvir o que dizem as vozes que se propagam nos trabalhos por nós encontrados durante a nossa pesquisa do que já foi produzido com relação à temática que aqui abordamos.

O primeiro estudo é “Filosofia com crianças: dos saberes da infância à infância dos saberes”. A proposta do autor é de escrever sobre o efeito das práticas de filosofia com crianças, em uma escola pública de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro, escola esta que está inserida num projeto de extensão universitária denominado “Em Caxias, a filosofia em-caixa? A escola pública aposta no pensamento”. O projeto é coordenado pelo professor Walter Kohan e desenvolvido pelo NEFI, da UERJ (Santiago Junior, 2013). Como integrante do projeto desde 2009, o autor percebe a possibilidade de outras formas de relação com os tempos, os saberes e as infâncias no cotidiano da escola. A partir desses indícios que emergem da prática, busca compreender como esses temas se relacionam com a escola e com os sujeitos formados por ela. Para empreender essa reflexão, apoia-se em autores como Kohan, Foucault, Larrosa e Rancière.

O segundo estudo selecionado, “Suspensões e desvios da escrita: travessias da filosofia na escola pública”, “busca compreender quais os sentidos/aprendizagem da escrita para crianças, jovens e adultos que chegam à escola falando uma língua, expressando o que pensam, o que sentem, para interagir uns com os outros de modo vivo e dinâmico” (Cunha, 2014, p. 18). Segundo a autora, o texto nasce de um convite feito pelas crianças do Ensino Fundamental para pensar a relação entre as experiências filosóficas e as escritas, numa escola municipal de Duque de Caxias, no ano de 2010.

O estudo seguinte, “Gestos de escrita: pesquisar a partir de uma experiência de filosofia na escola”, é uma pesquisa que, segundo a autora, surge de uma prática na escola da qual ela era partícipe. A escola está localizada em Duque de Caxias, no Rio de Janeiro. A ideia inicial era trabalhar com um grupo de meninos e meninas que escrevessem seus pensamentos em um caderno, porém, como não houve disposição dos alunos para tal atividade, a ideia precisou ser repensada, de forma a iniciar de “um lugar não previsto e nunca desejado”. Desse modo, a pesquisa “trata sobre a possibilidade de pensar o aparente ‘fracasso’ dessa escrita esperada (projetada) ou do que aconteceu (do que se apresentou) enquanto se pretendia que acontecessem outras coisas” (Olarieta, 2014, p. 14).

O quarto estudo “Filosofia com crianças: cenas da experiência em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina)”, propõe partilhar uma experiência a partir da própria experiência. O objeto de estudo é a experiência, seu significado e os sentidos revelados em cenários e cenas nas localidades citadas no título. Há, no decorrer do texto, “a constante e incômoda sensação da impossibilidade de narrar uma experiência” (Cirino, 2015, p. 6), em razão de que a experiência como algo que nos atravessa é algo singular, intransferível. A minha

experiência nunca será a do outro, assim como a do outro nunca será a minha, pois como subjetividades singulares, somos atravessados também de forma singular, daí decorre essa suposta impossibilidade de narrar algo que é tão próprio (Cirino, 2015). O texto nos permite visualizar (cenar) experiências de filosofia e infância em três lugares (cenários) diferentes, como enunciado no título do trabalho.

O quinto estudo, “A infância no universo do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos obrigatório: o que revelam as crianças?”, tem como objetivo geral “identificar o que dizem as crianças do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos obrigatórios da rede pública de Caruaru, sobre o espaço escolar por elas frequentado e sobre si mesmas neste referido espaço” (Bezerra, 2016, p. 6).

O estudo seguinte, “O diálogo filosófico como experiência de pensamento: um espaço de oportunidades perdidas?”, tem como objetivo geral “investigar a presença do diálogo filosófico como gerador da experiência de pensamento na Educação Infantil (Martins, 2016, p. 16). A investigação parte da observação de três práticas em instituições de ensino de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Londrina.

O sétimo estudo, “Infância, experiência e ensino de filosofia”, tem como objetivo trabalhar os conceitos de infância e experiência, com base no pensamento de Giorgio Agamben, a partir de sua obra “Infância e História” (Souza, 2016). A ideia é pensar e problematizar a relação entre essas duas categorias no contexto da filosofia enquanto disciplina, daí o questionamento em como essa disciplina é ensinada ou qual a concepção de que se tem dela.

O oitavo estudo, “A experiência do pensamento na comunidade de investigação: o papel do professor”, Attisano (2017) procura analisar o papel do professor na criação e no desenvolvimento da experiência de pensamento na comunidade de investigação com crianças na primeira infância. Assim, sua pesquisa se concentra em analisar a experiência do pensar na escola com crianças entre 4 e 6 anos. Portanto, mais um trabalho que investiga a filosofia na EI (Educação Infantil). O foco, no entanto, é o papel do professor nesse processo.

O estudo seguinte, “Intervalo filosófico: proposta radiofônica de sistematização do ensino de filosofia para crianças”, tem como objetivo geral o de “verificar as possibilidades do ensino de filosofia a crianças por meio da linguagem radiofônica utilizada pelo “Intervalo Filosófico [...] e compreender como seria possível levar o ensino de filosofia a crianças, através do programa” (Basílio, 2017, p. 18). O “Intervalo Filosófico” era um programa produzido por estudantes de graduação com a proposta de falar de filosofia para crianças de 8 a 11 anos por meio da radiodramaturgia transmitida de forma on-line. O estudo nos chamou a atenção pelo diferencial da investigação sobre filosofia e crianças.

O décimo estudo selecionado, “Dialogar, conversar e experienciar o filosofar na escola pública: encontros e desencontros”, traz como questão o diálogo proposto como um dos princípios do projeto “Em Caxias, a filosofia en-caixa?”, os quais são praticados nos encontros com os alunos durante a realização das experiências de pensamento (Gomes, 2017). O projeto é desenvolvido na cidade de Duque de Caxias, como uma extensão universitária da UERJ. A ideia é pensar como o diálogo contribui com as experiências de pensamento, uma vez que o exercício dialógico se constitui como dimensão fundamental do programa.

A investigação seguinte, “Filosofia com crianças: cenas de experiências e encontros com os dizeres e alteridades da infância em uma escola da rede municipal de ensino”, tem como indagação norteadora o seguinte: “em que medida uma experiência filosófica com crianças mediada pelo RPG possibilita o encontro com a alteridade infantil, o desvelar de suas vozes, de seus gestos, o exercício do seu pensar?” (Oliveira, 2017, p. 15). Uma pesquisa que traz algo aparentemente incomum, o uso de jogos para se trabalhar a filosofia com crianças. A pesquisa foi realizada com 12 crianças de um terceiro ano do ensino fundamental de uma escola pública na cidade de Caruaru, em Pernambuco.

A décima segunda produção, “O ensino de filosofia e a formação do ser-sujeito-criança na educação de Paulo Freire”, teve como objetivo analisar como educadores do Grupo de Estudos e Trabalho em Educação Freiriana e Filosofia – GETEF, vinculado ao Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – NEP, da UFPA, desenvolvem a formação do ser-sujeito-criança no ensino de filosofia com crianças em escolas públicas de Belém do Pará (Barbosa, 2018). O lócus da pesquisa foi o NEP e uma escola pública de Belém. A pesquisa evidenciou a importância das educadoras e educadores populares na práxis do ensino de filosofia com crianças.

O estudo seguinte, “Infância como caminho de pesquisa: o Núcleo de Estudos Filosofia e Infâncias (NEFI/PROPEd/UERJ) e a educação filosófica de professoras e professores”, teve como objetivo percorrer a experiência do NEFI, a partir da pergunta sobre o que faz o NEFI, não com o objetivo de respondê-la, mas de encontrar vestígios que possibilitem abordar a questão (Berle, 2018). A pesquisa evidencia a necessidade de considerar o processo educativo como uma conjunção e não oposição de elementos, no qual se privilegiem o conhecer e o pensar, o experienciar e o pesquisar.

O décimo quarto estudo, “Em busca da infância: experiências filosóficas com crianças numa escola pública municipal de São Mateus, ES”, tem como objetivo “investigar e problematizar as multiplicidades dos processos que atravessam o ensino de filosofia com as crianças na rede municipal de São Mateus” (Cunha, 2018, p. 25), a partir da experiência de um

professor na prática com filosofia e crianças da Educação Infantil, entre 2 e 5 anos, um contexto bastante novo, segundo o autor (Cunha, 2018).

O próximo estudo, “O Ensino de Filosofia na Educação Básica: uma experiência no município de Pacatuba a partir da perspectiva de Matthew Lipman”, tem como proposta a análise teórica sobre a implantação da disciplina de Filosofia na matriz curricular o Ensino Fundamental, séries finais do 6º ao 9º ano, na rede pública do município de Pacatuba, no estado do Ceará (Vale, 2019). Foi realizado um levantamento biográfico e documental acerca da importância da Filosofia na organização curricular da escola, com o intuito de resgatar o processo de implantação e manutenção da Filosofia no currículo escolar, que teve início em meados de 1988 e foi efetivado em 2008, prosseguindo até os dias atuais (do momento em que a pesquisa dele foi realizada).

O penúltimo estudo selecionado, “Pequenos filósofos: a filosofia com/para crianças como um processo de emancipação na infância”, apresentou como objetivo sistematizar um guia didático interdisciplinar para o trabalho da Filosofia com/para crianças. A ideia foi dialogar sobre quais estratégias podem ser realizadas para que a escola seja um ambiente favorável à emancipação e autonomia das crianças (Felix, 2020). Como pergunta de investigação, foi elaborada a seguinte: “Quais atitudes o professor pode ter em sala de aula, para que a escola se transforme em um ambiente que favoreça o diálogo, as trocas de saberes e a emancipação das crianças?” (Felix, 2020, p. 15). O público-alvo do guia a ser construído seriam crianças de nove e dez anos, por meio de rodas de conversas.

O último estudo, “Os desafios da educação para o pensar: um olhar sobre o ensino de filosofia nas etapas elementares da educação básica no município de Itupeva/SP”, objetivou compreender e analisar os desafios de uma Política Pública de Ensino de Filosofia para crianças na rede municipal de educação no município de Itupeva, em São Paulo, por meio de um estudo de caso. Como instrumentos de pesquisa foram utilizadas a Análise Documental e a realização de Grupos Focais com os sujeitos partícipes dessa Política Pública (Silva, 2021). O objetivo geral da pesquisa foi o de “identificar quais os desafios presentes no processo de implementação do ensino de Filosofia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) como uma Política Pública Educacional (PPE) do município de Itupeva/SP” (Silva, 2021, p. 22).

Os estudos que aqui trazemos sugerem uma variedade de investigações sobre a temática do ensino de filosofia com crianças ou de experiências de pensamento ou práticas filosóficas com as crianças. Uma parte considerável de pesquisas traz discussões sobre a infância, sobre uma nova forma de ver, de perceber e de sentir a infância, bem como sobre a experiência e o que se entende dessa categoria, numa ideia também de repensar o entendimento ou repensar o

pensamento sobre a relação entre infância e experiência. Muitos teóricos defendem a importância da experiência na infância, contudo, parece ser importante se perguntar sobre que experiência? Como ela se caracteriza? O que nós, enquanto educadoras e educadores, entendemos como experiência?

Há ainda estudos que se centram no professor, na sua atuação com a filosofia e as crianças, em como ele deve ou o que deve fazer para proporcionar às crianças uma experiência do pensar significativa. Também há estudos que investigam as formas de estabelecer a relação entre as crianças e a filosofia, por exemplo, por meio do rádio ou de jogos, como o RPG. Por fim, há estudos que concentram a discussão em torno da presença da filosofia com as crianças bem pequenas e crianças pequenas, com o público da EI. É importante que os textos aqui elencados fazem parte de recortes e escolhas do pesquisador, que podem não abarcar a complexidade e totalidade das produções científicas realizadas no período pesquisado, todavia, ajudam-nos a ter um “norte” quanto ao que já foi feito.

Os achados garimpados inicialmente nos conduziram a uma nova garimpagem, a fim de encontrar estudos mais próximos da nossa proposta de investigação. Dentre eles, selecionamos três estudos, que mais convergem para o caminho pelo qual decidimos caminhar em nossa pesquisa. Iremos apresentar de forma mais aprofundada sobre o que eles tratam a respeito da filosofia na Educação Infantil, procurando expor os problemas de pesquisas, os objetivos, a metodologia empregada e os possíveis resultados apresentados por essas pesquisas.

3.2 Achados: caminhos de convergência com o nosso caminhar

A nossa análise culminou com a seleção das três produções acadêmicas que apresentaremos a partir daqui, de forma mais detalhada. Apresentamos abaixo um quadro-síntese com as principais informações do estudo selecionado, em seguida, iniciamos a discussão.

Quadro 3 – informações sobre o primeiro estudo selecionado

Título:	A experiência do pensamento na comunidade de investigação: o papel do professor
Autor:	ATTISANO, Patrícia Aparecida Mendes Machado
Localidade:	Universidade Estadual de Londrina - Londrina, Paraná.
Ano:	2017

Fonte: dados da pesquisa (2023)

O objetivo da dissertação de Attisano (2017) é analisar o papel do professor na criação e desenvolvimento da experiência de pensamento na comunidade de investigação com crianças na primeira infância. A ideia é compreender o papel do professor na proposta de Lipman.

O trabalho toma como referência o pensamento do filósofo estadunidense Matthew Lipman, que é considerado o pioneiro, nos tempos recentes, na defesa sobre a possibilidade de a criança filosofar. É em razão dessa afirmação que o filósofo desenvolve todo um programa bem sistematizado com o intuito de desenvolver o pensamento dos infantes. Além disso, estabelece uma relação entre Lipman e John Dewey, pensador que serve de referencial para Lipman, principalmente no que diz respeito à valorização da experiência mediada pelo pensar.

A produção está dividida em três capítulos, com exceção da introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo, composto com oito subseções, intitula-se: “A educação reflexiva de Mathew Lipman”; o segundo capítulo, cujo título é “O professor reflexivo e o pensar bem” possui três subseções; e o terceiro capítulo tem como título: “O professor e a comunidade de investigação”. A seguir, iremos detalhar como a discussão aparece no trabalho selecionado.

A introdução se inicia com uma descrição do que seria o “ensino padrão” e as suas consequências para a educação, segundo o pensamento de Lipman. Uma dessas consequências, conforme o texto, seria o silenciamento da criança ou sua progressiva perda de encantamento e daquelas características que expusemos no primeiro capítulo de nossa investigação. Aquelas características de curiosidade, de questionamentos e de maravilhamento com o mundo, seriam aos poucos restringidas pelo sistema escolar baseado nesse ensino padrão, no qual o professor é visto como detentor de todo o conhecimento e como o centro do processo. O aluno é um *respondedor* de questões, do qual se espera resultados positivos e que ele seja aprovado em suas respostas. Nesse sentido, há um controle do pensamento da criança. Num ambiente como esse:

[...] a curiosidade que surge com o interesse, o declínio da capacidade de indagar, do agir lúdico dá lugar a uma rotina de disciplinas e conteúdos que já não comportam mais o perguntar da criança e o pensar, muitas vezes, restringe-se à memorização de pensamentos formalmente sistematizados em um corpo imóvel numa cadeira escolar, obedecendo aos comandos da autoridade docente (Attisano, 2017, p. 9).

O pensamento exposto faz parte da crítica que Lipman faz a esse “ensino padrão”. Poderíamos aqui pensar na concepção freiriana de “educação bancária”, segundo a qual o estudante é visto como um mero receptor de informações, um depósito onde se jogam os

conhecimentos historicamente acumulados. O professor desse ensino se torna um controlador e transmissor do conhecimento.

A alternativa de Lipman, então, é propor um ensino que busque desenvolver o pensamento do aluno. E, nesse ensino, algo central é a comunidade de investigação filosófica, na qual a criança é concebida como pensadora ativa e participativa do processo de conhecimento (Attisano, 2017). A comunidade de investigação seria um ambiente propício de oportunidades para o desenvolvimento e exercício do hábito de questionar e participar ativamente. O professor passa a ser visto como um orientador dessa comunidade, no qual as dúvidas são estimuladas. O objetivo é que as crianças pensem por si mesmas (Attisano, 2017).

No primeiro capítulo, Attisano (2017) afirma que o principal objetivo da proposta de educação reflexiva de Lipman é o cultivo do pensar. O pensar seria o eixo orientador da educação. Se no ensino padrão o aluno é visto como uma esponja que absorve todo o conhecimento que lhe é transmitido, e depois ao ser apertado, pressionado pelas provas ele expelle esse suposto conhecimento para fora, a proposta lipmaniana defende a ideia de experiências significativas no processo educativo. A criança é colocada no centro do processo e a educação passa a ser vista como investigação.

O paradigma reflexivo, defendido por Lipman, deve estimular a criança a refletir sobre o mundo que a cerca. Esse estímulo se dá a partir da utilização da curiosidade da criança, curiosidade esta que deveria ser utilizada como o maior recurso da educação, assim afirma o autor da dissertação. Vale lembrar mais uma vez das infâncias filosofantes com as quais tivemos contato no primeiro capítulo de nosso trabalho e como elas condizem com essa ideia. Para que essa capacidade inquisitiva se mantenha viva, o professor deve adotar uma postura de respeito ao questionamento das crianças, importando-se, de verdade, com as inquietações dos pequenos. Assim expõe Attisano (2017, p. 14):

Como membro e como guia responsável pela comunidade de investigação, ele deve compreender as crianças, ser sensível aos temas de seus interesses e mostrar-se capaz de manifestar diariamente, comportamentos de incentivo às mesmas para despertar um compromisso profundo com este processo.

O segundo capítulo analisa como Lipman entende o papel do professor na prática do pensar bem das crianças. O professor deve ser questionador, crítico e criativo. Nesse entendimento, Attisano (2017) apresenta três aspectos relacionados a esse professor: 1) professor questionador/reflexivo, o qual é responsável pelo desenvolvimento cognitivo da criança e para isso deve criar as condições para fomentar a curiosidade da criança; 2) professor

cuidadoso, que deve ser responsável do pensar cuidadoso da criança; 3) professor democrático, cuja responsabilidade é a criação e condução da comunidade de investigação.

O professor, em suma, deve ser sensível à prática educativa, o que significa ser sensível às dúvidas das crianças, cuidando em estabelecer uma relação de empatia e confiança mútua com as crianças (Attisano, 2017). Deve ser um entusiasta do diálogo, aberto a diversos pontos de vista, procurando uma coerência entre o que diz e o que faz. Nesse processo deve ter cuidado com a doutrinação, pois não é objetivo que as crianças tenham as mesmas ideias do professor, mas que pensem por si mesmas. Além disso, o professor é árbitro do processo de discussão que ocorre na comunidade de investigação (Attisano, 2017).

O terceiro capítulo tem como proposta analisar o perfil do professor traduzido em uma narrativa filosófica criada por Lipman. Attisano (2017) utiliza a narrativa criada por Lipman, chamada de Pimpa, devido à impossibilidade de encontrar a novela destinada para a faixa etária de 4 a 6 anos, chamada Elfie. Pimpa é uma criança em processo de desenvolvimento de suas habilidades de pensar sobre a linguagem. A infância, em Pimpa, é apresentada como um estado de maravilhamento, curiosidade e perplexidade sobretudo o que ela experiencia, uma infância que busca saber como as coisas são e porque são como são.

A narrativa Pimpa apresenta outro personagem, o Seu Marcos, que representa a figura do professor. Nessa narrativa, Lipman deixa claro como as atitudes do professor refletem nas atitudes dos alunos, por exemplo, quando o professor tem uma atitude autoritária, o aluno poderá vir a tê-la com outras pessoas, o que é expresso em um dos pensamentos de Pimpa.

O professor, na narrativa apresentada, valoriza o pensamento criativo dos alunos. Após o passeio ao zoológico, por exemplo, ele não pede que os alunos escrevam sobre o local que visitaram, como comumente se faz em nossas escolas após uma visita a algum lugar, o famoso relatório sobre o acontecimento, mas sim, pede que eles escrevam sobre o que o zoológico os fez pensar.

O professor estimula as habilidades da criança promovendo o desenvolvimento da discussão. Ele orienta e interfere quando necessário, conduzindo a discussão para que o diálogo seja profícuo. Exige-se dele uma postura provocativa e estimulante, na comunidade de investigação, ou seja, o professor que é questionador (Attisano, 2017). O que se

requer é um professor com hábitos de ouvir e refletir, que não seja autoritário nem doutrinador, que valorize a investigação e o raciocínio, que incentive modos alternativos de pensamento e imaginação e que promova uma discussão que apresente uma dinâmica própria (Attisano, 2017, p. 72).

O problema da pesquisa é: qual o papel do professor na criação e desenvolvimento de uma comunidade de investigação com crianças da primeira infância segundo Lipman? E o objetivo principal seria compreender o papel do professor no desenvolvimento da experiência do pensar em uma comunidade de investigação (Attisano, 2017, p. 12-13). Após a leitura do texto, podemos perceber que a pergunta é respondida e o objetivo atingido. Entretanto, em nenhum momento do texto é apresentada, de forma específica, uma análise do pensar na escola com crianças da primeira infância, entre 4 e 6 anos, portanto o que fica evidente é o papel do professor de forma geral.

A nossa percepção anterior não invalida o trabalho, é claro, mas o torna parcialmente desviante daquilo que se propôs no início, inclusive, não respondendo às nossas indagações que se concentram nas investigações sobre as experiências de pensamento na EI. Todavia, se tomarmos o papel do professor de forma geral, isto é, sua atuação no paradigma reflexivo independente da faixa etária com a qual esteja trabalhando, talvez aí possamos encontrar uma contribuição para o que nos propomos investigar.

O foco do trabalho é no papel do professor, portanto, o trabalho investiga o ensino ou as experiências de pensamento a partir do que se espera do professor nessa prática, o que difere do que pretendemos com nosso trabalho – que é perceber as possibilidades com foco nas crianças envolvidas no processo. A seguir, passamos a detalhar o segundo estudo selecionado, apresentando no quadro abaixo uma síntese das informações principais do trabalho:

Quadro 4 – informações sobre o segundo estudo selecionado

Título:	Em busca da infância: experiências filosóficas com crianças numa escola pública municipal de São Mateus, ES.
Autor:	CUNHA, Mauro Britto.
Localidade:	Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo
Ano:	2018

Fonte: dados da pesquisa (2023)

O segundo estudo por nós selecionado mostrou-se pertinente com os nossos interesses de pesquisa, uma vez que ele vai tratar sobre as práticas filosóficas com as crianças na Educação Infantil, de forma muito específica. Trata-se da produção de alguém do “chão da escola” e que abraçou o desafio de promover experiências de pensamento com crianças pequenas da pré-

escola. Trata-se de um desafio duplo: o encontro com as crianças e o encontro com a academia, no mestrado.

A dissertação está dividida em quatro capítulos com exceção da “disposição inicial” e do “para continuar pensando”. O primeiro capítulo, cujo título é “Filosofia para crianças: entre contextos e percursos”, subdivide-se em 3 subseções (o que ocorre em todos os capítulos). Em seguida, temos “Entre educação, infância e filosofia: que experiência nos tocam?”. Na sequência, aparece “Inventando encontros e encontrando a invenção ou filosofia com crianças na escola pública: uma narrativa possível”. Por fim, aparece o capítulo quatro “Devir-criança, estética da infância: momentos, cores, sentidos, imaginação”.

Na “disposição inicial” nós temos a apresentação do contexto pessoal, do autor, para a pesquisa, a saber: sua aprovação no mestrado e no concurso para ensinar filosofia para crianças na cidade de São Mateus, no estado do Espírito Santo. O autor é posto, conforme ele mesmo diz, numa infância profissional, pela novidade que se inaugura, pois até então sua experiência havia se dado no Ensino Médio, inclusive, sendo esse o *locus* inicial de sua pesquisa.

As circunstâncias de aprovação no concurso público e o desafio de uma prática que se apresentava com um caráter inaugural levaram o autor a mudar seu objeto de pesquisa, a experiência, no sentido de Larrosa, como aquilo que nos passa, que nos acontece, que nos toca (Cunha, 2018), fê-lo mudar de ideia. Muitos foram os desafios enfrentados nesse início. Chama-nos atenção aqui o fato de uma cidade interiorana ofertar filosofia desde a EI em seu currículo, mesmo sem a obrigatoriedade de fazê-lo, pois os documentos oficiais que regem esta etapa da Educação Básica não obrigam essa presença da filosofia.

O objetivo geral da pesquisa seria “investigar e problematizar as multiplicidades dos processos que atravessam o ensino de filosofia com as crianças na rede municipal de São Mateus”. (Cunha, 2018, p. 25). E do lado dos específicos temos:

contextualizar a filosofia com/para crianças na rede municipal de São Mateus-ES; problematizar as multiplicidades dos processos, experiências e práticas que atravessam o ensino de filosofia com as crianças na escola e, por fim, apontar, com base no referencial teórico e nas experiências vividas/observadas, quais efeitos potentes podem gerar a relação entre infância e filosofia para um processo criador do pensamento, capaz de possibilitar um novo modo de pensar a educação (Cunha, 2018, p. 26).

O que interessa ao autor, e também nos interessa, entre outras coisas, é saber quais os efeitos potentes, quais as potencialidades que a experiência de pensamento ou as práticas filosóficas com as crianças podem gerar? Quais as potências dessa experiência como algo que

nos atravessa, que nos toca, para gerar em nós pensamento, mas não um pensamento qualquer, senão aquele que traz uma novidade, portanto, infantil?

No primeiro capítulo, o autor faz um destaque para o pensamento de Kohan na filosofia com crianças, expondo suas relevantes contribuições para o pensamento sobre a relação entre infância e filosofia e sobre as experiências de pensamento com as crianças. Na sequência, o autor apresenta o programa do estadunidense Matthew Lipman, considerado um pioneiro dessa discussão em nossos tempos (Kohan, 2008), para quem a tarefa da filosofia seria preparar os estudantes para pensar.

Há uma apresentação, no texto, como parte introdutória, o contexto das décadas de 1950 a 1970, que foram épocas de grande efervescência política, com grande reclame das classes trabalhadoras pedindo por mais vagas nas universidades e sua progressiva chegada nesses espaços até então mais reservados às classes mais privilegiadas. O cenário era turbulento, com a participação dos movimentos estudantis, reivindicando uma mudança no sistema universitário, em várias partes do mundo.

O contexto acima descrito afetou o Lipman e foi um fator de influência para a criação do seu programa para o pensar. Em 1973 ele criou o Instituto para o desenvolvimento de Filosofia para crianças ou Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC), conforme nos relata Cunha (2018). Lipman criou o seu programa Educação para o Pensar (Oliveira, 2004) com uma metodologia própria, com materiais didáticos próprios e manuais próprios. Surgiu, assim, a primeira proposta sistematizada, em nossos dias, para promover o encontro entre filosofia e crianças. O programa se espalha por vários países no mundo inteiro, inclusive, chegando aqui no Brasil.

A proposta chegou no Brasil em 1984, no cenário de ditadura civil-militar, que, inclusive, havia extinguido a filosofia dos currículos das escolas secundárias. O programa foi importado por Catherine Young Silva, e em 1985 foi criado o Centro Brasileiro de Filosofia para crianças que funcionou até 2010, quando encerrou suas atividades (Cunha, 2018). A proposta de Lipman perdeu sua hegemonia pouco tempo depois, com o surgimento de outras propostas independentes que tinham alguma base no pensamento do filósofo.

Uma das propostas diferentes foi a que surgiu na Universidade de Brasília, a qual teve entre seus entusiastas o filósofo Walter Kohan, este divergia da proposta e da abordagem feita pelo pensador estadunidense. A principal diferença era uma maior liberdade da proposta de Kohan, sem se apegar a algo tão sistematizado, pois o objetivo era produzir experiências de pensamento (Cunha, 2018).

No segundo capítulo, Cunha (2018) apresenta os elementos teórico-metodológicos que norteiam seu trabalho: Deleuze, Bloch e Gallo são os caminantes que ele convida para traçar esse caminho de escrita da pesquisa. Chamam-nos atenção nesse capítulo dois momentos disruptivos que o autor narra envolvendo as crianças para quem ele leciona.

O primeiro foi um encontro das crianças com um filhote de pássaro que havia caído de uma das árvores presentes na escola. O momento foi atravessado por afetos, cuidados e muita curiosidade (Cunha, 2018). Há uma quebra no fluir normal das coisas, no passar costumeiro da vida, um acontecimento, ou mais, uma experiência, um momento de abertura e imprevisibilidade, que instaura novos sentidos para as crianças. Quantos pensamentos provocados.

O segundo momento foi quando uma das crianças pergunta ao professor quantos tem, mostrando os dedos das mãos. Ela mostra quatro dedos e o professor, envolto na obviedade, responde quatro, ao que a criança diz que ele está errado, que são dois, pois se tratava não dos dedos, mas dos “buracos” entre os dedos (Cunha, 2018). A infância ali nos chama para a fuga do óbvio, convida-nos para a novidade, do antes não pensado. Nem sempre o que é interessante, ou o que elas conseguem ver é o que é interessante para nós, ou o que nós conseguimos ver (Cunha, 2018). Isso nos faz voltar ao Pequeno Príncipe e ao avião infante e à divergência do que ele via e do que os adultos diziam ver.

O resgate do olhar da infância, do novo, do diferente, do espanto, esse seria o sentido da educação filosófica, na perspectiva de Kohan (Cunha, 2018). Ver com outros olhos, ver o que é invisível aos olhos, o que é essencial. Mais uma vez, o Pequeno Príncipe. Há que ter coração, há que ter afeto. Seria essa experiência um atravessamento de afetos? Como afetamos e somos afetados? Como nos deixamos afetar nessa experiência de pensamento? Questionamentos que nós colocamos, num diálogo com a pesquisa lida.

Eis, então, o problema de Cunha (2018): **quais experiências permeiam o movimento de ensino do ensino de filosofia no CEM São João?** O pensamento, nessas experiências, não é qualquer pensamento, mas algo produzido, fabricado, inventado. O problema nos força a pensar, o encontro com o problema movimenta o nosso pensamento, tira-nos do lugar comum de nossas supostas certezas, eis a força potente da filosofia (Cunha, 2018).

Há, nesse capítulo, uma descrição metodológica da pesquisa: uma pesquisa qualitativa, não-experimental, que se utiliza da observação participante e de diários de campo e entrevistas semiestruturadas. Ainda nele, Cunha (2018) faz uma distinção entre o tempo *chrónos* e o tempo *aiônico* – que é o tempo da infância. Nessa distinção, abre espaço para a discussão sobre a escola como *skolé*, o tempo livre, que seria quase impossível em nosso contexto atual devido à

força que o tempo *chrónos* exerce sobre o mundo, sobre as pessoas e da qual a escola não está livre.

O capítulo três expõe a memória histórica do ensino de filosofia em São Mateus, ES. A intenção do autor é construir uma narração a partir dos sentidos atribuídos pelos “memorantes”, sem a pretensão de contar a história verdadeira ou a história absoluta. Assim, Cunha (2018) narra, desde 1994 com a chegada do programa de filosofia na cidade e sua inserção no currículo de uma instituição privada de ensino até os dias da pesquisa, a trajetória do ensino de filosofia na cidade, tomando por fonte os depoimentos dos viventes dos acontecimentos narrados.

O último capítulo traz as experiências de pensamento desenvolvidas pelo autor com as crianças da EI do Centro Municipal de Educação Infantil São João. O autor começa com uma provocação sobre a experiência da infância como revolução, como subversão, o que nos remete às imagens de infâncias que vimos no primeiro capítulo e como elas enfrentam as supostas autoridades, cada um à sua maneira.

Seguindo esse momento de subversão, Cunha (2018, p. 121) propõe “fazer das brincadeiras um espaço de experiência do pensamento e do pensamento um espaço de experiência do brincar”. Nessa brincadeira, ele se opõe a uma *razão instrumental* que busca acelerar os processos, e desrespeita o tempo da infância, o que transparece na exigência de alfabetização precoce já na EI. O autor defende com outros pensadores que antes de mais nada é *possível* ensinar a pensar, para que assim as crianças possam compreender, quando for o tempo, o sentido do que leem e do que escrevem.

É interessante a proposta do autor de que o diálogo é uma das formas de experienciar o pensamento, mas não seria a única. Seria possível fazer a experiência de pensamento por meio da observação de um quadro, a escuta de uma canção, a realização de um jogo (aqui vale lembrar de um dos trabalhos apresentados anteriormente que trata sobre o uso do RPG) e até mesmo o uso do corpo que nesse sentido se torna corpo-pensamento (Cunha, 2018). Aqui vale lembrar o tópico da infância-movimento de que tratamos no primeiro capítulo.

Outros modos de experienciar o pensamento é o que também propomos ou nos indagamos em nosso trabalho. Em nosso caso, pensamos como o *devaneio* pode contribuir para a experiência de pensamento, para o seu movimento com as crianças da EI. Pensar que há outras formas de experienciar o pensamento é também olhar com outros olhos, é abrir-se para a infância que habita cada um de nós, afirmamos.

Por fim, trazemos aqui algumas ideias do autor sobre o pensamento, com base nos autores que lhe servem de referência (Cunha, 2018). Pensar é dar sentido ao que somos e ao que nos acontece, é ocupar-nos de nós mesmos, dos outros e do mundo, é prestar atenção, é

olhar com atenção para o que parece já termos visto. Encontrar-se com as infâncias é o (re)encontro com nossa própria infância que nos faz ver o novo.

Ainda neste ouvir de vozes que nos antecederam, propomos seguir para o terceiro estudo que selecionamos e cujos dados apresentamos no quadro abaixo:

Quadro 5 – informações sobre o terceiro estudo selecionado

Título:	O diálogo filosófico como experiência do pensamento: um espaço de “oportunidades perdidas?”.
Autor:	MARTINS, Gleisse Cristiane Serra.
Localidade:	Universidade Estadual de Londrina - UEL
Ano:	2016

Fonte: dados da pesquisa (2023)

O texto de Martins (2016) propõe analisar a estruturação do diálogo filosófico e o seu caráter educacional numa experiência de pensamento reflexivo e educacional de criticidade na Educação Infantil. A autora desenvolve um estudo filosófico bibliográfico de análise de conceitos e Análise da Experiência Fatural.

A introdução da dissertação traz uma crítica às práticas imobilizadoras do pensamento presentes em nosso sistema educacional, que é voltado para a reprodução do pensamento, de forma especial, de reprodução do pensamento do professor. Nesse sistema, há um silenciamento da experiência infantil, que é entendida como o contato prático mais o exercício da reflexão proporcionado a partir desse contato.

Os documentos oficiais que regem a EI destacam a importância da experiência nessa etapa da Educação Básica. Segundo esses documentos, a educação numa perspectiva de experiência deve se voltar para o diálogo. A EI, conforme expõe a autora (Martins, 2016, p. 14), é entendida “como campo de possibilidades abertas à descoberta do conhecimento e à investigação”. Daí que se apresente com um currículo aberto que exige do professor uma postura investigativa e dialógica.

A criança, segundo os documentos norteadores da EI, como a BNCC, é vista como sujeito dialógico que aprende na interação com os outros e com o mundo. Daí a importância da mediação do professor no processo de investigação, podendo ocorrer já na EI. Se o diálogo aparece como algo importante na EI, ele também aparece como importante na proposta de educação para o pensar de Lipman (Martins, 2016).

A autora utiliza como referenciais teóricos o pensamento de John Dewey, que apresenta o diálogo como experiência humana, e de Matthew Lipman – que apresenta o diálogo como experiência investigativa e filosófica de pensamento. Na sequência do texto, ela faz uma descrição metodológica da pesquisa empírica: três escolas de Londrina com pré-escolares de 5 anos, com uma turma de cada escola e três professores. Foi realizada a observação de um dia de atividade de cada uma das turmas, que foram gravadas em áudio.

O trabalho se divide em três capítulos: o primeiro “O diálogo e a criança: a experiência filosófica do pensar”, em que a autora apresenta a relação entre o diálogo e a criança a partir dos referenciais teóricos utilizados, expondo o papel do professor no diálogo e como o diálogo se desenvolve; o segundo “O diálogo filosófico com crianças: algumas dimensões”, no qual a autora apresenta seis dimensões do diálogo filosófico e explica cada uma delas: dimensão pedagógica, dimensão social, dimensão ética, dimensão lógico-epistemológica, dimensão psicológica e dimensão política; o terceiro “Análise das Práticas de Sala de Aula: um espaço de “oportunidades perdidas?””, no qual se apresenta uma análise de três práticas ocorridas na EI, estabelecendo um comparativo entre essas práticas e a teoria abordada anteriormente sobre o diálogo filosófico.

O problema que mobiliza a pesquisa é: diante da possibilidade de uma experiência de reflexão filosófica na Educação Infantil, qual o espaço que o diálogo tem na sala de aula? Em que medida ele pode ser praticado no contexto da sala de aula na Educação Infantil? Como objetivo geral aparece investigar a presença do diálogo filosófico como gerador da experiência de pensamento na Educação Infantil.

O primeiro capítulo inicia com a apresentação de um histórico da EI: da sua passagem de um caráter assistencialista, dado ao espaço educativo destinado principalmente às crianças pobres, para um caráter educativo em que a EI deixa de se preocupar apenas com o cuidar, para também se preocupar com a educação dessas crianças. Há uma concepção afirmativa de criança que é defendida no texto, a qual é necessária para pensar a criança como sujeito do processo educativo.

A criança vive num mundo envolto em mistérios, o que desperta sua curiosidade sobre esse mundo. Essa criança busca explicar esses mistérios e o faz de três formas diferentes, expõe a autora, com base em Lipman: a explicação científica, a explicação do faz-de-conta e a por meio da pergunta. A pergunta é o modo de busca de saber muito presente na infância, como vimos nas infâncias apresentadas a partir da literatura. O que torna a criança um ser propício à investigação filosófica.

O diálogo é a forma pela qual essa investigação filosófica se desenvolve, aliás, ele é a própria investigação filosófica. Todavia, é preciso distinguir o que é diálogo daquilo que tem apenas a aparência de diálogo (Martins, 2016). O monólogo, o debate ou polêmica e a conversa aparecem como essas aparências de diálogo, conforme a autora expõe com base no pensamento de Martin Buber. O monólogo desconsidera a presença da alteridade, é um desdobrar-se em si mesmo, por isso não pode ser entendido como um diálogo, mesmo que se esteja na presença de outrem. O debate ou polêmica, por sua vez, tem como objetivo o enfrentamento que visa desqualificar o outro, é uma competição, na qual a reciprocidade da ação interior está ausente. Por fim, na conversa há uma simples troca de informações, pensamentos e interpretações sobre um assunto, ou um palavrear a esmo, que não se confunde com o diálogo.

O diálogo a ser desenvolvido na EI tem no professor um articulador desse diálogo, ele deve estar receptivo, presente e sem reservas, estabelecendo uma comunicação de forma horizontal, de forma a proporcionar igualdade na abertura, para que as crianças realizem posicionamentos, e na abertura à participação destas. Para tanto, é necessário estabelecer uma igualdade de posição em que se considere a alteridade, em que se considere a posição do outro para o diálogo, assim afirma Martins (2016).

A autora afirma que o professor precisa tornar-se presente e aceitar os posicionamentos das crianças de forma a valorizar verdadeiramente aquilo que elas têm a dizer. Caso contrário, o Outro se torna mero ouvinte de um palavreado, pois não se fala ao outro, não se fala um-ao-outro, isto é, o Outro é desconsiderado. Quando isso ocorre, a criança não tem a liberdade para perguntar o que impede que a investigação filosófica aconteça.

O colocar-se no lugar das crianças é outra atitude necessária desse professor, o que se constitui como uma tarefa árdua (Martins, 2016). É preciso permitir às crianças o dialogar, isto é, questionar, fazer perguntas. Nesse sentido, a criança é vista como articulador ativo, curioso, imaginativo e inquisitivo. Essas são características presentes no Kiriku, no Pequeno Príncipe e em Alice, como vimos.

O contexto uniforme das nossas salas de aula pode se constituir como um obstáculo para que a criança seja vista a partir das características acima descritas. O espaço da EI é um lugar propício para a prática do diálogo filosófico, dado o caráter inquisitivo e a curiosidade da criança, processos que deveriam ser valorizados pelo professor. Os famosos “porquês” das crianças constituem o princípio do pensamento filosófico, na perspectiva de Limpan (Martins, 2016). Esse é um ponto comum entre a criança e o filósofo: a capacidade de se maravilhar com o mundo que conduz aos questionamentos sobre esse mundo, o que justifica a possibilidade para a criança pequena filosofar.

O capítulo dois traz as dimensões do diálogo filosófico com crianças. Na dimensão pedagógica, a autora expõe o que seriam os passos de uma investigação filosófica. Na EI, o encontro teria início com uma brincadeira para introduzir o texto a ser trabalhado. Em seguida, a apresentação do texto, que pode ser apresentado por meio da leitura realizada pelo professor ou pela teatralização. Na sequência haveria a elaboração da agenda com a introdução das perguntas das crianças, perguntas essas que seriam classificadas e agrupadas de acordo com os temas levantados, para realização de votação da ordem dos temas para investigação. No passo seguinte, haveria fortalecimento da comunidade no qual se daria a investigação sobre o tema escolhido. Após esse passo haveria a utilização de exercícios e planos de discussão, em que seriam apresentadas alternativas filosóficas diante da temática trabalhada e, por fim, haveria o estimular respostas adicionais, uma espécie de avaliação sobre a investigação e produção de significados.

O texto segue com a apresentação da dimensão social do diálogo, momento em que a autora enfatiza a importância do contexto para que o diálogo de fato aconteça. Esse contexto deve considerar a interação da criança com os pares e a mediação do conhecimento entre os participantes da comunidade de investigação. Nesse sentido, a criança tanto é medida quanto medeia a investigação, uma vez que se trata de uma relação horizontalizada.

A dimensão ética é outro aspecto do diálogo apresentado pela autora. Nessa dimensão se pensa o reconhecimento do outro e uma postura valorada com relação a ele. Por meio desse reconhecimento se garante à criança a liberdade de manifestação de seus desejos, de suas vontades, de seus desagradados e de sua opinião durante a investigação. É preciso ouvir o Outro. Ser um bom ouvinte é respeitar as diferentes contribuições que possam surgir e os diferentes pontos de vista. Isso vale para as crianças entre si e para o professor com relação às crianças, a fim de que ele se oponha à doutrinação que pode ser entendida como dominação.

A dimensão lógico-epistemológica traz consigo, segundo a autora, o desenvolvimento das habilidades de raciocínio apresentadas por Lipman (Martins, 2016). A criança tem o seu modo de pensar, que começa pela inferência, segundo o filósofo estadunidense. A partir da relação com o diálogo, a criança pode desenvolver essas habilidades, para isso as perguntas precisam ser perguntas difíceis que exijam pensar para respondê-las, além da necessidade da mediação de alguém mais experiente.

O diálogo pode ser tratado como um jogo, segundo Martins (2016), apresenta na dimensão psicológica do diálogo. Isso significa que esse diálogo será regido por regras negociadas entre o grupo, as quais serão internalizadas pela criança por meio de um processo, ou seja, de forma progressiva. Por isso mesmo, pode surgir conflito entre as regras e o ego da

criança. O professor, nessa dimensão, deve ter cuidado com os elementos psíquicos e com as emoções, principalmente, por meio da linguagem não-verbal, pois ele pode expressar algo, em suas expressões faciais, por exemplo, que pode inibir a participação da criança na investigação.

A dimensão política, por fim, considera o diálogo filosófico como uma atitude democrática, uma vez que ele é realizado em comunidade e todos os participantes têm a oportunidade de participar dele, de expressar suas opiniões e seus pensamentos, ainda que sejam contraditórios com o que pensa a comunidade (Martins, 2016). Esse estar em comunidade significa um “buscar juntos”, que exige cuidado e empatia com os outros. É necessário articular acordos com o divergente e aprender a lidar com o diferente de forma saudável. É o que Lipman irá chamar de razoabilidade, que nada mais é do que ter uma atitude de respeito aos outros no trato com elas, com consideração, atenção e empatia.

O terceiro capítulo apresenta uma análise das práticas de sala de aula pesquisadas. Essa parte da pesquisa foi realizada por meio da aplicação de questionários com questões fechadas e abertas e a observação *in loco*. Segundo Martins (2016), as experiências promovidas na EI devem partir das inquietações infantis, em um ambiente contextual significativo. É preciso que haja uma motivação intrínseca para investigar o assunto. A partir da observação, a pesquisadora constatou que as atividades observadas partiram de contextos pré-existentes, como projetos já em andamento escolhidos pelo professor.

A pesquisadora após a observação chegou às seguintes constatações: as atividades não partiam de um contexto significativo para as crianças, pois os professores escolheram o que seria trabalhado; algumas práticas se aproximavam da investigação filosófica, porém, somente em alguns aspectos; o ato de perguntar ficou centrado na figura do professor; os professores sabem o que é o diálogo, mas não o exercita; há uma definição aparente de regras para os momentos de troca comunicativa, contudo, essas não são elaboradas com os alunos.

A dissertação traz diversas contribuições para pensar a prática filosófica com crianças na Educação Infantil, todavia, no momento empírico da pesquisa, não investigou sobre essas práticas filosóficas, mas sim sobre as práticas que ocorrem e de que forma elas se aproximam ou não da investigação filosófica. Como afirma a autora (Martins, 2016), as práticas observadas apresentam muita abertura e oportunidade para o desenvolvimento do diálogo filosófico, contudo, talvez por desconhecimento do pensamento de Lipman, elas não conseguem fazer com que ele aconteça, essa é a hipótese levantada pela pesquisadora.

O capítulo em construção, após passar pelo crivo da banca de qualificação, teve sua estrutura ampliada. Assim, trazemos outras vozes que julgamos pertinentes para a nossa

discussão. O texto abaixo é de Silva (2021), trata-se de sua tese de doutorado, sua inclusão se justifica por sua pesquisa ocorrer em nosso “quintal”.

Quadro 6 – informações sobre o quarto estudo selecionado

Título:	Exercícios de <i>curiosidade menina</i>: perguntar com crianças.
Autor:	SILVA, Carla Patrícia da.
Localidade:	Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ
Ano:	2021

Fonte: dados da pesquisa (2023)

A pergunta que ressoa para nós, do texto de Silva (2021), é: o que torna a prática perguntadora, construída com crianças, filosofia menina? Esse é um dos conceitos-chave que aparece no texto de Silva (2021), que encontra sua fundamentação no pensamento de Paulo Freire.

A filosofia menina, segundo a autora, ocupa-se da “boniteza de ser gente” (Silva, 2021, p. 17). Além da categoria filosofia, dialogam com o nosso texto as categorias de infância e pedagogia da pergunta, esta última também inspirada no pensamento de Freire. Chama-nos a atenção o que diz Silva sobre a infância (Silva, 2021, p. 24): “existem várias formas de ler e representar o mundo, e a infância é mestra em mostrar isso”. As imagens de infâncias com as quais dialogamos na primeira parte de nosso trabalho vêm ao encontro do que nos diz a pesquisadora.

O texto procura ser um convite a prática de dois exercícios: que se tenha outro tipo de relação com as crianças em escolas públicas, as quais sejam diferentes da mera repetição, da passividade, da impotência, das certezas e da reprodução; e o cultivo e o exercício permanente de perguntas construídas e dialogadas coletivamente a partir das narrativas das próprias crianças (Silva, 2021). Mais uma vez as imagens de infâncias nos vêm ao encontro, pois são infâncias filosofantes ou, porque não dizer, “infâncias perguntantes”.

A pesquisadora denomina os capítulos de sua escrita como quintal. No quintal I, há uma reflexão sobre o que ela chama de filosofia menina. No quintal II, desdobra-se um convite ao encontro com quintais de crianças alagoanas, a partir de relatos de estudos feitos em escolas públicas e com crianças. Aqui, afirma-se a pergunta como veículo para pensar, conversar e dialogar com crianças. No quintal III, há a apresentação do lugar e as influências regionais que

dão base ao estudo, além de todo o processo que antecede a ida às escolas. No quintal IV, temos a apresentação dos encontros com as crianças, com a construção e as reflexões geradas.

A última parte nos traz algo que também nos toca, ao afirmar a pesquisadora que seu trabalho está banhado por “mais exercícios de curiosidade menina do que filosofia analítica” (Silva, 2021, p. 327), o que fica evidenciado pelo caráter mais aberto de sua escrita e de sua pesquisa. Não há a intenção de se afirmarem verdades imutáveis, absolutas, mas há descobertas infantis, no sentido de que partem da infância, que é também abertura para novas possibilidades, assim pensamos.

O nosso ouvido se abre para escutar mais vozes sobre filosofias e infâncias. Das diversas sugestões apontadas pela banca de qualificação, além da voz de Silva (2021), decidimos ouvir também a voz de Santos (2022), em razão de como o que ele nos diz pode dialogar com o nosso texto. Assim, apresentamos os dados do trabalho abaixo e, na sequência, o ressoar de suas palavras:

Quadro 7 – informações sobre o quinto estudo selecionado

Título:	Devir violão: quando infância e filosofia se tocam
Autor:	SANTOS, Fulvio Barreira Vicente.
Localidade:	Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
Ano:	2022

Fonte: dados da pesquisa (2023)

A pergunta geradora das inquietações de Santos (2022) é: o que pode um ensino de filosofia que se deixa tocar pela infância? O que nos toca no texto do autor é o seu estilo aberto, desviante, transgressor de escrita, uma escrita infantil, semelhante a que ensaiamos realizar em nosso trabalho. Mais ainda: toca-nos, de igual modo, o seu percurso de atuação profissional e de pesquisa, quando nada está dado, tudo está por se fazer, quando o autor se encontra perdido, num perder-se para encontrar-se.

O texto de Santos (2022) discorre sobre a experiência de filosofia e infância no primeiro ciclo do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano), na cidade de São Mateus, no Espírito Santo, a mesma da voz que aqui já ouvimos com Cunha (2018). A cidade de São Mateus, ouvimos nos dois trabalhos, é uma das cidades brasileiras que resolveu abraçar o ensino de filosofia nas etapas da Educação Básica, em que essa prática não é obrigatória.

A proposta de Santos (2022) nos toca por sua sensibilidade em compreender/sentir que “filosofar com crianças é caminhar/viajar/deslocar-se, inventar junto, pensar a partir de uma situação cotidiana” (Silva, 2022, p. 17). Mais uma vez nos aparece aqui o caráter de abertura que defendemos estar presente nas práticas de filosofia com crianças, na invenção, no caminho que se faz caminhando, com uma das possibilidades de aproximar filosofia e infâncias.

A abertura que mencionamos acima traz consigo alguma inquietude, uma vez que não estamos no controle da situação, nada está dado, mas se faz num deslocar-se, num sair de si mesmo. Conforme Santos (2022, p. 18), “a inquietude é um traço característico da infância que se recusa a fazer sempre do mesmo jeito, não pode ser fabricada, planejada, prevista”. A inquietude mencionada pelo autor é também a nossa ao nos colocarmos em devaneio sobre filosofia e infâncias.

A voz de Santos (2022) se une a outras vozes que aqui ressoam, dizendo-nos que há outras formas de levar, viver e experimentar filosofia na escola. Quantos meios diferentes ouvimos ser possível para levar a filosofia às infâncias – ou seria as infâncias à filosofia? Talvez um movimento duplo de encontro, num vai-e-vem, num deslocar-se que nos leva a uma atitude de busca constante.

O surgimento do que Santos (2022), reiteradas vezes, chama de delírio, conduz-nos a pensar (ou devanear) se esse delírio não seria o que aqui chamamos de devaneio. Na voz do autor, o delírio representa uma ruptura, uma fuga. O devaneio, entendemos, também traz algum grau de ruptura, de fuga, por se tratar de um sonhar acordado, um sonhar desperto, que conduz a outros sentidos, a outras possibilidades.

O método utilizado por Santos (2022) nos toca como uma novidade, mas também nos põe numa atitude infantil, de abertura, de deslocamento, por nos fazer ver outras possibilidades que antes não víamos. O método cartográfico, diz-nos o pesquisador, indica construir o caminho enquanto se caminha. Não seria isso o que nos propomos neste ensaio de escrita infantil?

Por fim, toca-nos ainda o que Santos (2022, p. 23) afirma sobre a curiosidade infantil: “a potência da curiosidade infantil, nem sempre se manifesta em forma de perguntas”. O que ele diz nos remete à voz de Silva (2021), ao propor o exercício de curiosidade menina por meio da pedagogia da pergunta, levando-nos a refletir sobre outras possibilidades de manifestação dessa curiosidade que não a pergunta. Ainda, podemos pensar nas diferentes linguagens que envolvem as infâncias/crianças, e como suas formas de estar no mundo podem ser diferentes.

3.3 Vozes, ecos e movimentos do pensar

A riqueza de vozes que ressoam em nossa escrita-tentativa é admirável. Quantas reflexões, quantos devaneios possíveis. É importante mencionar que há uma infinidade de vozes sobre filosofias e infâncias que não estão contidas nesse trabalho. Seria impossível reuni-las todas neste espaço, sem torná-lo por demais extenso. Assim, acreditamos ser suficiente, ainda que provisoriamente, o que ouvimos de outras vozes e ecos até aqui ressonados.

A possibilidade de desenvolver experiências de pensamento/práticas de filosofia com crianças foi uma das constatações que ouvimos em meio a tantas vozes aqui presentes. É possível pensar com as infâncias/crianças, até mesmo com as crianças pequenas da Educação Infantil. O nosso trabalho defende, igualmente, essa possibilidade, partindo do *devaneio* como abertura, como movimento, conforme veremos mais adiante.

A possibilidade de a prática de filosofia com crianças acontecer de diferentes formas também é outra afirmação que ouvimos em vozes diferentes: seja por meio de jogos, de brincadeiras, de leituras, de músicas, enfim, de modos outros, talvez até de alguns ainda não pensados ou verbalizados, mas ainda por se descobrir.

O entendimento das infâncias, da experiência, bem como os autores/pesquisadores que dialogam com as vozes que aqui ouvimos são bem próximos uns dos outros. Esses entendimentos também dialogam com o que aqui expomos e propomos, ainda que haja particularidades em como as práticas são realizadas e em seus contextos de produção. São essas vozes que nos ajudam e irão nos ajudar a pensar o que ainda há de vir.

4. GASTON BACHELARD: ENTRE O DIA E A NOITE

“[...] a infância permanece em nós como um princípio de vida profunda, de vida sempre relacionada à possibilidade de recomeçar”.

Bachelard, Gaston. A poética do devaneio.

A infância é o reino da imaginação. Como imaginar uma infância que não imagina? Aquilo que aos olhos adultos é só um monte de rabiscos numa folha, sem sentido algum, aos olhos da criança, torna-se um foguete. Ou ainda, o que seria um chapéu, aos olhos dos adultos é, na verdade, aos olhos das crianças ou de um pequeno príncipe, uma jiboia que engoliu um elefante. Quantas possibilidades no reino infantil da imaginação. E o que nos diria Alice, então, com o seu maravilhoso mundo?

A imaginação torna-se elemento de discussão da razão, na razão de um pensador de um pensamento infantil, porque inaugural, porque novo e de começos. Um pensador que ousou ver na sensibilidade uma forma de pensar, aproximando imaginação e razão que por muito tempo foram vistas como antagônicas. Esse filósofo é Gaston Bachelard, cujas obras

nos conduzem a uma extensão na qual acontecem encontros entre ciência e poesia, razão e imaginação, matéria e espírito. Sua escrita, seja ao abordar a ciência seja ao se deter na imaginação poética, é ao mesmo tempo tão desconcertante e tão orientadora, complexa e primordial (Hinterholz, 2015, p. 136).

É uma escrita infantil, podemos dizer. Em seu pensamento tardio, o francês vê na imaginação, nos sonhos e nos devaneios formas de pensar, o que torna imaginação e razão complementares no processo de criação, ainda que sejam entendidas contendo suas especificidades, de forma que não se confundem. Há uma potência criadora no devaneio, o qual “permanece em nós como um convite a habitar e participar do mundo com outras palavras” (Hinterholz; Richter, 2017, p. 65). Será possível também encontrar uma potência pedagógica no devaneio? E mais: uma potência filosófica no devaneio? E mais ainda: uma potência filosófica para as experiências de pensamento com crianças na Educação Infantil?

No capítulo que iremos desenvolver, apresentaremos o pensamento de Gaston Bachelard, com especial atenção para a vertente poética, estética ou noturna de seu pensamento, de forma que possamos compreender o devaneio em sua perspectiva e o que o movimento de devaneio nos diz, faz-nos pensar sobre a prática filosófica com crianças na Educação Infantil.

4.1 Uma vida de rupturas

A vida de Gaston Bachelard, assim como sua obra, se caracteriza por rupturas (Barbosa; Bulcão, 2011). O pensador nasceu na França, em 27 de junho de 1884, em Bar-sur-Aube. Em razão de sua origem pobre, trabalhou durante muitos anos nos correios para conseguir manter-se durante o percurso de sua formação superior. Aos 28 anos formou-se em Matemática e aos 36, em filosofia. Foi alistado para o serviço militar em 1914. No período de 1919 a 1928, ensinou física e ciências naturais em um colégio de sua cidade natal. Em 1928, iniciou sua trajetória docente na Universidade de Dijon, cuja duração foi até 1940, quando passou a lecionar história e filosofia da ciência na Sorbonne. Aí ensinou até 1954. O fim de sua passagem existencial se deu em 1962, em Paris (Reale, 2006).

A eclosão da guerra de 1914 – Primeira Guerra Mundial – causou uma ruptura na vida de Bachelard. Havia nele o desejo de se tornar engenheiro telegráfico, porém, o chamado a alistar-se não deixou com que percorresse esse caminho. Essa ideia de ruptura é uma ideia central de seu pensamento epistemológico e com forte influência em suas obras sobre ciência. Conforme Richter (2006, p. 249),

A grande característica da filosofia de Gaston Bachelard, e uma das chaves para compreender o pensamento francês contemporâneo, é justamente ter como princípio a ruptura e a descontinuidade, ou seja, a mobilidade, a descontinuidade, a transformação incessante do pensamento, seja ele racional ou poético. Sua filosofia recusa métodos fixos e inalteráveis, cunhando justamente a noção de corte ou ruptura epistemológica para afirmar a necessidade e a importância de romper com hábitos mentais do passado.

A forma como o pensamento de Bachelard é descrito nos remete às infâncias já pensadas em nosso texto. A infância é também um acontecimento de ruptura, de descontinuidade, de mobilidade, como vimos nas imagens de infâncias sobre as quais devaneamos ou nas vozes e ecos de infâncias que nos foi permitido ouvir. A infância, assim como o pensamento de Bachelard, desafia o instituído, o dado como certeza inquestionável. Assim, Bachelard desafia o pensamento de sua época, mostrando novas possibilidades de ver o mundo.

O pensamento do filósofo também é um pensamento de ruptura, não só com as ideias de sua época, mas com suas próprias ideias, seja ao falarmos de uma certa dicotomia presente em suas reflexões, seja ao percebermos a retificação que ocorre em seu pensamento ao falar da imaginação (Rozestraten, 2020). Em Barroso (2022, p. 19), podemos encontrar, quanto a essa afirmação de ruptura na vida e obra do pensamento de Bachelard que

Em uma rápida observação da trajetória de Bachelard, podemos identificar que sua vida espelha a dicotomia racional/onírico que está presente em suas obras [...] Embora dual, a antropologia bachelardiana não é exclusiva, apolíneo e dionisíaco se complementam na formação do espírito científico e na criação artística.

Daí decorre que muitos estudiosos da obra de Bachelard costumam dividi-la em duas vertentes: uma científica, relacionado ao pensador “diurno”, e outra poética, relacionada ao pensador “noturno” (Sousa; Martins, 2020). Por isso, o título deste capítulo o coloca como um homem entre o dia e a noite. São várias as facetas de “um mesmo homem que transitou pelas vertentes da ciência e da poesia, vivendo a racionalidade e o devaneio” (Sousa; Martins, 2020, p. 402). Assim, Bachelard nos inspira a pensar o homem pleno, completo, o homem das “vinte e quatro horas”, o homem integral, de forma a não mais contrapor razão e imaginação (Barbosa; Bulcão, 2011).

A ruptura é uma categoria que está presente ao longo do seu pensamento (Barbosa, Bulcão, 2011) e é uma ideia que se desenvolve no pensamento do filósofo ao tratar sobre a ciência contemporânea e o “novo espírito científico”. O desenvolvimento da ciência não ocorreria de forma linear, num processo contínuo de evolução, mas sim, num processo de ruptura, de descontinuidade, de retificação do que até um dado momento se tem como verdade imutável.

O entendimento da ruptura do pensamento bachelardiano, poderíamos caracterizar da seguinte forma: o pensamento diurno “trata-se da parte de sua obra que tratou da ciência, do desenvolvimento do pensamento científico, das metodologias e das diversas correntes do pensamento epistemológico e seu impacto no mundo contemporâneo” (Scofano, 2018, p. 77); enquanto as obras do pensamento noturno “campeiam reflexões que tratam de temas como imaginação criadora, o poético, os devaneios, os sonhos, as imagens, as alegorias, as metáforas” (Scofano, 2018, p. 77). Em nosso estudo, interessa-nos o “pensamento noturno” do filósofo, todavia, a fim de compreender melhor seu pensamento, iremos também apresentar, em alguma medida, os pontos fundamentais de seu “pensamento diurno”.

4.2 Rupturas e o “Novo Espírito Científico”

A ideia do pensamento de Bachelard como um pensamento infantil se afirma quando entendemos este pensamento como ruptura, descontinuidade, novidade e mobilidade. Se pensarmos a imagem de infância em *Kiriku*, por exemplo, vemos uma infância que causa rupturas, descontinuidade de um período de opressão e exploração do seu povo, uma infância que traz uma novidade e se coloca em movimento ao não aceitar tudo como dado. A reflexão

de Bachelard sobre a ciência contém essas características, e ele afirma essa ruptura na própria ideia de ciência que é por ele vista como aberta. Há abertura na infância e há abertura na ciência.

A ideia de atualidade científica comporta o entendimento de “uma ruptura com o passado da ciência e não uma evolução em tempo progressivo” (Scofano, 2018, p. 81), como queriam acreditar os positivistas e neopositivistas, aos quais se opõe Bachelard. Igualmente, a ideia de descontinuidade, que afirma que “a cada momento, o saber é constituído de negação e ruptura do que lhe precedeu” (Scofano, 2018, p. 81), opõe-se ao pensamento sobre ciência vigente na época de Bachelard.

A partir dessas ideias de atualidade e descontinuidade, presentes no pensamento de Bachelard, podemos afirmar que para ele a ciência evolui “através de rupturas entre um conhecimento já estabelecido e um novo conhecimento que surge para retificar erros, simplificar teorias ou até mesmo substituí-las” (Dominguini; Silva, 2010, p. 5). Além da ruptura, a ideia de negação acompanha o pensamento de Bachelard de tal forma que ele é conhecido como “filósofo do não” ao afirmar que a filosofia “deve se configurar como filosofia do não, firme na rejeição das pretensões dos velhos sistemas a se apresentarem como concepções absolutas e totalizantes da realidade e a imporem a ciência princípios inatingíveis” (Real, 2006, p. 130).

A negação, a ruptura, a atualidade e a descontinuidade são categorias da obra bachelardiana que fundamentam um “novo espírito científico”, que indica uma derrocada dos *a priori* da razão (Barbosa; Bulcão, 2011). Enquanto para os positivistas seria incontestável que

a observação dos fatos é a única base sólida dos conhecimentos humanos e que a verdadeira ciência consiste na descrição das relações exatas entre os fatos observados [...] Para Bachelard [...] a ciência de hoje não pretende mais descrever dados, mas, ao contrário, desenvolve uma epistemologia discursiva, através da qual é necessário longo circuito racional e técnico para se compreender os dados obtidos (Barbosa; Bulcão, 2011, p. 25).

A obra *A formação do espírito científico* (1938) traz essa nova ideia de ciência e

está organizada em 11 capítulos dedicados a analisar a noção e as variações dos obstáculos epistemológicos não como questões externas, postas nos objetos, nos fenômenos e nas coisas do mundo, mas exatamente como um problema psicológico, intrínseco ao processo de conhecimento. A construção de conhecimento se daria por oposição, por questionamento e destruição de conhecimentos anteriores, o que torna um conhecimento consolidado também um obstáculo à construção do conhecimento (Rozestraten, 2020, p. 5).

O primeiro obstáculo epistemológico a ser superado seria a opinião (Dominguini; Silva, 2010; Reale, 2006) ou o da experiência primeira (Mota, 2010), que consiste naquilo que é recebido e tido como dado. O sujeito toma o que ele pensa saber, aquilo que ele recebe de forma imediata, como conhecimento. Para que essa superação aconteça, torna-se necessário assumir um novo espírito científico, caracterizado pela oposição, pelo questionamento e pela pergunta, pela negação, pela ruptura e pela descontinuidade.

A caracterização do novo espírito científico nos remete a pensar uma aproximação possível entre esse espírito e a infância. Todavia, também nos questionamos em que medida e até que ponto as infâncias carregam essas características. Aparentemente, a escola (ou a escolarização) teria o poder de destruir o espírito científico tal como proposto por Bachelard. A acomodação, que o filósofo chama de “monstro epistemológico” (Barbosa, 2011), pode ser entendida como “o momento em que o espírito prefere confirmar aquilo que sabe ao invés de questioná-lo e torná-lo mais verdadeiro” (Dominguini; Silva, 2010). Aparentemente, é essa acomodação que aparece muito em voga em nossas escolas, as quais minam o poder de questionamento, afinal, a quem interessa uma infância que questione? Não seria essa uma infância que incomoda?

O filósofo nos adverte sobre a opinião ao dizer que

Não se pode basear nada na opinião: antes de tudo é preciso destruí-la. Ela é o primeiro obstáculo a ser superado. Não basta, por exemplo, corrigi-la em determinados pontos, mantendo, como uma espécie de moral provisória, um conhecimento vulgar provisório. O espírito científico proíbe que tenhamos opinião sobre questões que não compreendemos, sobre questões que não sabemos formular com clareza (Bachelard, 1996, p. 18).

A pergunta não se deixa vencer: em nossas instituições educacionais, trabalhamos para a afirmação do espírito científico ou para a sua acomodação? Sobre a acomodação, o próprio filósofo afirma que em algum momento “o espírito prefere o que confirma seu saber àquilo que o contradiz, em que mais gosta de respostas do que de perguntas. O instinto conservativo passa então a dominar, e cessa o crescimento espiritual” (Bachelard, 1996, p. 18). Se nos colocarmos seriamente a questão acima, o que temos hoje: estudantes que preferem respostas prontas, dadas, ou perguntas, questionamentos?

O segundo obstáculo trata-se do conhecimento geral (Mota, 2010). Sobre esse conhecimento, Mota (2010, p. 113) nos diz: “aqui temos o âmbito social no qual informações tidas como verdade são assumidas e partilhadas sem passarem por um processo de revisão. O que se aplica ao maior número de eventos é tido como prova de sua valência”. Nesse sentido, podemos pensar, num movimento de atualidade do pensamento do filósofo, no fenômeno das

fakes news, no qual muitas informações são tomadas como verdadeiras e compartilhadas nas mídias sociais de forma imediata, sem passar pelo processo de revisão.

A doutrina do geral, que constitui esse segundo obstáculo, caracteriza-se “por um perigoso prazer intelectual da generalização apressada e fácil dos fenômenos” (Sousa, 2018, p. 68). O conhecimento geral é tido por Bachelard como um conhecimento vago, na maioria das vezes (Bachelard, 2016 *apud* Sousa, 2018), e por isso deve ser combatido. Assim como o primeiro, esse obstáculo se apresenta como um grande perigo para o espírito científico, podendo conduzi-lo à acomodação.

O terceiro obstáculo é o obstáculo verbal (Sousa, 2018), ele consiste no uso da linguagem de forma a prejudicar ou tornar equivocado o entendimento sobre os objetos (Sousa, 2018). Esse tipo de obstáculo é capaz de iludir o espírito e se colocar como uma perigosa sedução para a razão. Assim, o espírito científico deve manter uma vigilância epistemológica contra esse obstáculo.

O pensamento bachelardiano apresenta ainda outros obstáculos, sobre os quais não iremos nos deter aqui por não ser este o objetivo de nosso trabalho, nem vermos nessa apresentação uma contribuição relevante para o que aqui propomos. Para combater esses obstáculos, é preciso proceder com uma psicanálise do conhecimento objetivo, o que permite ao espírito científico poder evoluir (Sousa, 2018).

4.3 Bachelard e a Educação

A trajetória existencial de Bachelard é marcada por uma vivência professoral, o que o permitiu pensar sobre a educação, de forma mais específica, sobre a relação dialética entre aluno e professor. Seu pensamento, a atualidade deste, pode contribuir para as reflexões contemporâneas sobre educação. Não podemos deixar de mencionar “sua grande contribuição para a pedagogia e para a formação plena do homem que, enquanto ser demiúrgico, consegue, através da razão e da imaginação, crescer inesgotavelmente” (Barbosa; Bulcão, 2011, p. 15). Por ser este trabalho nosso desenvolvido na área da educação, não poderíamos deixar de empreender essa conexão.

A educação, para o filósofo do não,

é fundamentalmente formação, devendo-se ter em mente que a noção bachelardiana de formação implica sempre em desconstrução e reforma do sujeito, pois é afastando as ilusões primeiras, num esforço permanente de retificação, que o sujeito não só alcança o saber objetivo, mas também se eleva enquanto ser espiritual (Barbosa; Bulcão, 2011, p. 77).

A destruição dos obstáculos epistemológicos ou do espírito não científico é parte dessa formação do sujeito, pois só quando ocorre esse afastamento das ilusões primeiras é que ele pode se elevar. O engano, a retificação fazem parte desse processo de formação, daí que o erro, muitas vezes condenado numa perspectiva de educação baseada no estabelecimento de verdades absolutas e imutáveis, seja, numa perspectiva bachelardiana, visto de forma positiva, já que seria algo a impulsionar o sujeito para construção do conhecimento (Barbosa; Bulcão, 2011). A formação se torna desconstrução e reforma do sujeito.

O conhecimento, em Bachelard, é fruto de uma construção, assim nada é evidente, nada é dado (Bachelard, 1996). É por meio de perguntas que o conhecimento científico acontece, pois “todo conhecimento é resposta a uma pergunta” (Bachelard, 1996, p. 18). Se o conhecimento é construído, a formação consiste em desconstrução, pois o estudante chega à sala de aula com conhecimentos empíricos já constituídos, assim, “é preciso derrubar os obstáculos que já foram sedimentados pela vida cotidiana” (Bachelard, 1996, p. 18). Se o conhecimento é construído, não é pela mera repetição que ele será apreendido.

O desafio que se coloca, diante do exposto, é a tarefa de mobilizar o estudante, numa substituição de um saber fechado e estático para um conhecimento aberto e dinâmico. Desta forma, o professor deixa de ser visto como o detentor absoluto de todo o conhecimento e se estabelece uma dialética entre o que fazem aluno e professor. A proposta de Bachelard pode ser vista como uma pedagogia da horizontalidade. O professor, então, coloca-se constantemente na posição de aprendiz (Barroso, 2022).

O pensamento sobre a obra de Bachelard e a educação encontra fundamento em sua epistemologia, que por ser aberta e dinâmica, pressupõe uma pedagogia que seja também aberta e dinâmica. Nesse sentido, o aluno também pode se tornar um professor de seu mestre, ou seja, “a dialética do mestre e do aluno se inverte sempre” (Bachelard, 1977 *apud* Barroso, 2022). A educação fundamentada nessa epistemologia é uma educação viva, podemos assim dizer.

A educação que temos ofertado em nossa instituição pode ser considerada uma educação viva? Ou será que apenas oferecemos aos nossos estudantes a possibilidade de imobilidade, de estagnação, de contramovimento, de repetição de conhecimentos dados como verdades absolutas? Seriam as nossas instituições incubadoras de acomodação, na qual nossas crianças, adolescentes e jovens são (de)formados para a passividade e a aceitação absolutas?

O questionamento que nos colocamos nos remete à história do menino-pintor. Em resumo, a história trata de um menino que gostava de desenhar coisas de todo tipo e de todas as cores, porém, ao chegar à escola, a professora orienta como o menino deve fazer seu desenho – não é do jeito que ele quiser, mas do jeito que a professora “orienta”. Outro dia, numa aula com

o manuseio do barro, o menino que também gostava de fazer diversas coisas e de diversos tipos com o barro, é “orientado” pela professora sobre o que tem de fazer. Ainda que nas duas situações ele preferisse o que havia feito, fez como a professora disse que era para fazer. Numa outra situação em que ele precisava fazer um desenho da forma como quisesse, não conseguiu e acabou repetindo o desenho que aprendeu com a primeira professora.

A história do menino-pintor é, não raras vezes, a história de muitos outros meninos e meninas de nossas instituições que têm sua autonomia e espontaneidade tolhidas, em nome da repetição, da mesmice, do que seria o conhecimento verdadeiro, que se apresenta de forma estanque, imóvel, de forma a cercear a criatividade. Quantos meninos-pintores temos por aí, os quais já se acomodaram – ou foram acomodados, no sentido bachelardiano – de forma a terem seu espírito científico destruído? Enquanto educadores, são questionamentos importantes a serem feitos a nós mesmos.

A formação que tem como esteio o pensamento de Bachelard, é uma formação plena, integral, que abarca todas as dimensões do ser humano.

para Bachelard, a formação integral do sujeito alcança sentido quando ela é feita tanto a partir da vertente científica como poética, pois ambas fazem parte da vida do homem que alternadamente pensa e sonha. Portanto, as contribuições pedagógicas para a formação do sujeito albergam uma vertente diurna (vivência do real) e uma vertente noturna (vivência do irreal) (Sousa, 2020, p. 414).

A afirmação acima nos remete aos questionamentos e reflexões levantadas na primeira parte do nosso trabalho sobre uma educação para a formação integral do homem. Nosso sistema de educação ou nossa concepção de formação, na maioria das vezes atrelada a uma perspectiva de racionalidade moderna, põe a razão numa superioridade em relação às demais dimensões humanas, desprezando assim aspectos como a sensibilidade, a criatividade, a imaginação. Será que a educação que acontece em nossas instituições educacionais tem oportunizado a vivência/experiência de aspectos da sensibilidade estética?

O que podemos pensar, a partir de Bachelard, é a importância de uma educação que não forme apenas para o trabalho, mas que possibilite ao homem viver em harmonia com o mundo e consigo mesmo, o que se daria por meio das duas vertentes do filósofo, vertentes que são antagônicas mas complementares (Sousa, 2020). Trata-se, portanto, de pensar uma educação que valoriza a dimensão do pensamento, a racionalidade e, de igual modo, a dimensão da sensibilidade estética, do irreal, da atividade poética.

A educação que se pensa a partir das ideias de Bachelard é uma educação que possibilita “o debate e o exercício de pensar [...] como possibilidade de sua formação para um refletir e

agir no mundo” (Sousa, 2020, p. 418), muito mais do que a simples exposição de verdades e conteúdos. Assim, podemos pensar essa educação como movimento, como o sair de um não-saber para um saber e um saber-mais, pois uma vez que o conhecimento é dinâmico, que a ciência é pensada numa perspectiva de abertura, sempre há algo a conhecer, sempre há algo a saber.

O professor assume, em sua prática, dentro dessa perspectiva, uma postura também aberta em relação ao conhecimento e à sua atuação docente. Em vez de adotar uma “alma professoral” e se portar como “dono do saber”, ele se orienta com o cuidado de mobilizar-se (Sousa, 2020), de ser um eterno aprendiz, alguém que está sempre pronto a viver por meio de rupturas e proporcionar aos seus alunos a mesma ruptura com o que já supunham saber, desde que se apresentem as razões para tal, tendo em vista que o conhecimento é sempre aproximativo.

A formação do sujeito, para além da educação escolar, é entendida como “uma via que percorre um processo ininterrupto, é constante. Ocorre através de renúncias, retificação dos erros, superação dos obstáculos, desilusão com aquilo que se julgava conhecer” (Sousa, 2020, p. 427). Daí o sujeito deve se colocar numa atitude de busca constante, refletindo sobre o que julga saber e assumindo uma coragem para renunciar aquilo que houver razões para tal.

A pedagogia que se apresenta com base em Bachelard, “instiga o diálogo e o debate, a dúvida, a pergunta, o desejo pela construção do saber e, particularmente, o amor pela superação das dificuldades de obtenção de um saber difícil” (Sousa, 2020, p. 427). Por ser um processo que também envolve um outro, pode ser entendida como uma pedagogia da intersubjetividade. Para Bachelard, a construção do conhecimento se dá de forma intersubjetiva, ainda que a origem de novos conhecimentos aconteça de forma individual. Nesse sentido, o filósofo nos apresenta a ideia de cidade científica (ou cidadela), que ocupa um lugar importante na produção do conhecimento.

4.4 A cidade científica

O conhecimento, na perspectiva de Bachelard, tem origem num espírito solitário, num primeiro momento, entretanto, é na intersubjetividade proporcionada pela comunidade científica que a nova ideia adquire sua coerência, por meio de um processo discursivo e dialógico (Barbosa, Bulcão, 2011). Quanto mais o sujeito se insere nessa cidade, mais objetividade ele alcança, pois a cidade científica possui regras de ação, mecanismos de validação das ideias que vierem a surgir.

A ideia da cidade científica implica que “a ‘socialização da verdade’ no conhecimento científico não representa menos, porém mais objetividade. Esta implica que a comunidade científica possui mecanismos de censura e de validação específicos” (Castelão-Lawless, 2010, p. 69). Assim, o filósofo rejeita o saber construído na individualidade, que não seja psicanalisado, que não passe pelo crivo da comunidade científica, como saber científico. É então, no domínio social, que a psicanálise dos obstáculos e a retificação dos erros será possível (Sousa, 2020). A ciência, nessa perspectiva, é vista como um aparato social.

O filósofo do não nos diz que “os cientistas se unem em uma cela da cidade científica, não somente para compreender, mas ainda para se diversificar, para ativar todas as dialéticas que vão dos problemas precisos às soluções originais” (Bachelard, 1949, p. 2 *apud* Barbosa; Bulcão, 2011, p. 32). Esse é o entendimento de como se organizaria a ciência do seu tempo, com base no novo espírito científico e na sua concepção epistemológica. Não se faz ciência sozinho, dentro dessa concepção, mas num processo discursivo e dialético orientado pela intersubjetividade.

A cidade científica, conforme Araújo (2017, p. 77)

tem seu papel na aquisição de conhecimentos objetivos. É na atitude discursiva entre cientistas que ocorre o processo de dessubjetivação do conhecimento para se alcançar a objetividade científica. A cidade científica estabelece o consenso intersubjetivo de ideias e julgamentos que fundamenta um “racionalismo regional”, isto é, os conhecimentos aplicados por esquemas lógicos bem definidos se tratam de produções, que possuem garantia social através da comunidade de cientistas. Na cultura científica contemporânea, um conhecimento só pode ser julgado pela comunidade científica que atua em um determinado campo de aplicação.

A validação das ideias pretensamente científicas passa pelo julgamento de cientistas da área de conhecimento por onde transita determinada ideia. São esses cientistas que formam aquela comunidade e que podem submeter aquela ideia à psicanálise dos obstáculos e à retificação dos erros. Ser cientista, portanto, “é colocar-se numa situação cultural, tomar lugar na cidade científica, claramente determinada pela modernidade da investigação” (Barbosa; Bulcão, 2011, p. 32).

A primeira parte de nosso trabalho traz consigo, ainda que de forma aligeirada, a ideia da comunidade científica, numa possível relação com a comunidade de investigação proposta como metodologia para o ensino de filosofia para crianças. Não queremos, nem podemos afirmar qualquer similaridade entre ambas, entretanto, pode ser possível encontrar pontos de aproximação. Os pontos de aproximação entre as duas ideias, pensamos, estão na intersubjetividade, na discursividade e na dialética.

A comunidade de investigação, por definição, pode ser entendida como

um conjunto de procedimentos e atitudes que garantem uma discussão coletiva sobre temas filosóficos e que desenvolvem as habilidades cognitivas rumo ao pensar cuidadoso, crítico e criativo – o pensar bem; nesta comunidade, as relações entre alunos e professores são horizontais, caracterizam-se pelo respeito e pela ética na investigação e no questionamento (Oliveira, 2004, p. 48).

A intersubjetividade está presente na comunidade de investigação, seja na relação entre os próprios estudantes, seja na relação entre professor e estudante e/ou estudante e professor. Além disso, a discursividade e a dialética, quando se entende esta comunidade como um espaço de discussão coletiva sobre determinados temas. Na proposta de Lipman, as salas de aula deveriam se tornar comunidades de investigação. Interessante pensar – ou devanejar – uma aproximação entre Lipman e Bachelard, quando ambos apostam na horizontalidade pedagógica na sala de aula.

O professor, nas duas propostas pedagógicas, é visto como um mediador, como alguém capaz de fazer um trânsito de posição, como também alguém que aprende, saindo do lugar de quem sabe tudo e detém todas as respostas sobre tudo. Aí encontramos um ponto de aproximação entre as propostas dos dois pensadores.

4.5 O tempo em Bachelard

A apresentação do pensamento de Bachelard não poderia ser feita sem expor a sua concepção de tempo. “A concepção de tempo como instante em Bachelard é algo fundamental em seus trabalhos de cunho poético” (Scofano, 2018, p. 82). O entendimento do conceito de tempo também é importante na epistemologia bachelardiana, pois é dele que advém a ideia de ruptura histórica, de um tempo descontínuo (Carvalho Filho, 2010). Mais uma razão da relevância do conceito de tempo no pensamento do filósofo.

O “filósofo do não” trava uma polêmica com Bergson para quem o verdadeiro tempo é a duração (Barbosa; Bulcão, 2011). Para este filósofo, “o tempo é único e absoluto em todos os lugares do universo” (Carvalho Filho, 2010, p. 137). Esse tempo, no entanto, existe porque há uma consciência capaz de percebê-lo e é essa consciência que percebe um antes e um depois. Na verdade, para Bergson, a ideia da fragmentação do tempo em instantes é uma percepção dessa consciência, portanto, não tem fundamento na realidade.

A ideia de Bachelard sobre o tempo sofre influência de pensadores como Roupnel e Einstein. Este último por questionar a ideia de um tempo único e universal. A partir da ideia de

instante presente em Roupnel, Bachelard mostra que “o homem só consegue tomar consciência de si no instante presente” (Barbosa; Bulcão, 2011, p. 65). O passado e o futuro são apenas projeções da consciência, sendo o presente a única coisa existente. Assim, em Bachelard, o tempo se apresenta como algo descontínuo e são os instantes pontuais que o constituem.

A concepção de tempo descontínuo é necessária, pois “para que o homem possa vivenciar o instante poético, é necessário não aceitar o tempo do mundo, o tempo da vida que rege nossas ações pragmáticas, o tempo sucessivo, contínuo, horizontal” (Barbosa; Bulcão, 2011, p. 66). A vivência da dimensão poética exige outra temporalidade, de igual modo, sendo o devaneio algo que compõe esta dimensão, podemos inferir que sua vivência também exige outra temporalidade.

A ideia de tempo em Bachelard pode ser entendida de forma que o filósofo

refuta a ideia de continuidade temporal que, para ele, não passa de uma construção da nossa inteligência que une linearmente os instantes, [...], mas acredita que o tempo é pontuado por instantes descontínuos, e o que dá a ele a aparência de duração é a repetição de ritmos através de uma construção psicológica (Sousa, 2020, p. 419).

A discussão de tempo em Bachelard nos remete a outra discussão de tempo que guarda alguma semelhança com esta. A infância nos convida a esta discussão da qual não podemos nos furtar. O tempo da infância é um tempo outro que não aquele com o qual estamos acostumados, assim como também é outro o tempo do poético. Assim encontramos ao nos questionarmos onde vivem os tempos da infância.

O tempo da criança é um tempo inventivo, curioso e aberto à novidade. Tempo que se estende, que se deixa perceber e sentir; tempo que indaga, que permite escutar a si e ao outro; que se irrompe e se interrompe. O tempo das crianças é o da experiência, o da intensidade da vida (Araújo; Costa; Frota, 2021, p. 4).

“O tempo das crianças não pode ser regulado e medido pelo relógio dos adultos” (Araújo; Costa; Frota, 2021, p. 4). O tempo configura-se na experiência, no protagonismo e nos processos de criação das crianças um elemento importante. O tempo infante é o tempo de abertura a outras possibilidades de existência. Não queremos dizer que esse tempo seja o tempo de Bachelard, mas sim, que é outro tempo que não o do relógio.

A discussão sobre o tempo nos ajuda a pensar em três tempos diferentes: o tempo *chrónos*, o tempo *kairós* e o tempo *aión*. O tempo *chrónos* é aquele do relógio, da passagem. Poderíamos ver nessa ideia de tempo aquela do tempo como tempo do mundo, tempo da vida que rege nossas ações pragmáticas, como o tempo sucessivo, contínuo e horizontal. É o tempo

que nos aperta, que nos esmaga e que, muitas vezes, nos furta a possibilidade de poetizar a vida e viver a poesia.

O tempo *kairós* é o tempo do instante, momento de ruptura e abertura da temporalidade (Araújo; Costa; Frota, 2021). É o presente singular e aberto. Seria esse o tempo de Bachelard ou poderíamos ver com ele indícios de aproximação? O tempo *kairós* é ainda “o tempo da ocasião, que nos tira da rotina e nos convoca a habitar o mundo de modo mais espontâneo e aberto às novidades do extraordinário” (Araújo; Costa; Frota, 2021, p. 8).

O tempo *aión*, por sua vez, “é o tempo circular, do eterno retorno, sem a sucessão de passado, presente e futuro, mas como a afirmação intensiva de um outro tipo de existência (Kohan, 2007, p. 114 *apud* Araújo; Costa; Frota, 2021), é um tempo em que intensidade e duração lhe atravessam.

Há a ideia de tempos diferentes, que, no entanto, se cruzam, se confundem e não se excluem (Araújo; Costa; Frota, 2021). Para vivenciar o poético é preciso outro tempo, um tempo de abertura, um tempo que se aprende com as crianças. “Com certeza a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças” (Barros, 2021, p. 6), como nos ensina esse poeta. Quem sabe poesia e infância sejam feitas da mesma matéria: de sonhos. Sonhos acordados, devaneios.

A ideia da infância e da poesia feita de sonhos só pode nos vir de uma “mãe que teve ternuras” e pensou: “Será que os absurdos não são as maiores virtudes da poesia? Será que os despropósitos não são mais carregados de poesia do que o bom senso?” (Barros, 2021, p. 6). Imaginar um mundo diferente, pensar em abertura, carregar água na peneira: eis os absurdos, eis os despropósitos da poesia e da infância, devaneios.

4.6 Um homem da noite

O pensamento de Bachelard pode ser dividido em duas vertentes, como vimos: a vertente científica e a vertente poética, isto é, um pensamento diurno e um pensamento noturno (Scofano, 2018). Nesse momento de nosso trabalho, iremos adentrar o pensamento noturno, do homem da noite, pois nos interessa o que o filósofo diz sobre a imaginação criadora, sobre o poético, sobre os devaneios, os sonhos.

A ciência e a poesia são complementares no pensamento de Bachelard (Scofano, 2018), embora não se possa confundir o racional com o onírico, o real e o irreal. Enquanto no campo do imaginário há total liberdade, no campo da ciência há necessidade de comprovação por meio de uma metodologia específica (Scofano, 2018). Ao se tratar da imaginação, encontramos em Scofano (2018, p. 84), que Bachelard “investigou a imaginação com uma perspectiva toda própria, que consistia em analisar textos e imagens pintadas, gravadas ou mesmo esculpidas”.

A reflexão sobre a imaginação leva o filósofo a afirmar a existência de dois tipos de imaginação: a imaginação formal e a imaginação material. A primeira estaria “fundamentada no sentido da visão e sua expressão ocorre por meio da abstração do formalismo” (Scofano, 2018, p. 85), enquanto a imaginação material “aborda a natureza como resistência, como provocação que pede uma intervenção criativa e modificadora do homem” (Scofano, 2018, p. 86).

A imaginação nos sugere uma ideia de abertura, de novidade, de criação de outros mundos. Por meio da imaginação o homem assume um caráter demiúrgico, segundo o qual ele (re)cria o mundo à sua volta, (re)inventa esse mundo. É por meio da imaginação, de onde partem os devaneios (e também da razão) que

o homem dá sentido a sua vida [...] cria novos caminhos e abordagens sobre o que se lhe apresenta, inventa tudo, construindo teias simbólicas, sejam elas religiosas, científicas, artísticas ou filosóficas, que lhe dão respaldo para enfrentar situações de penúria tanto material quanto existencial (Scofano, 2018, p. 92).

A ideia de uma mobilidade onírica nos aponta para a ideia de utopia. Pode parecer bastante utópico imaginar um mundo que ainda não existe, criar novos caminhos, novos mundos ainda não criados. Todavia, não nos parece que se trate de sonhar de forma alienada, mas de um sonho que carrega uma potência de fazer vir-a-ser aquilo que ainda não é. Nesse sentido, a utopia que afirmamos nos parece aquela de Galeano (1994), quando nos diz sobre uma utopia que não nos permite parar de caminhar, ou seja, afirmamos aqui, com base em Bachelard, um onirismo ativo.

O onirismo ativo como um sonhar-acontecer, como um sonhar-fazer, um sonho consciente, de quem sonha acordado, devaneio. Um sonho que não pode ser dito, mas pode ser escrito, desenhado, comunicado por meio de imagens. Um devaneio escrito como possibilidade de criação, como um exercício poético de transgressão. É assim o devaneio. É como carregar água na peneira ou roubar o vento e sair carregando-o com as mãos para mostrar aos outros (Barros, 2021).

O devaneio envolve Bachelard e o leva a se reconhecer como um sonhador de palavras (Bachelard, 2018). E, como sonhador de palavras, é alguém que faz da escrita um exercício poético de transgressão, é alguém que se entrega a ela de corpo e alma. Assim nos diz o filósofo-poeta: “Quando se conhece a felicidade de escrever é preciso se entregar a ela de corpo e alma, mão e obra” (Bachelard, 1990, p. 34 *apud* Hinterholz, 2015, p. 138). Escrever em devaneio é escrever em abertura.

O nosso filósofo-poeta escreve em abertura, brinca com as palavras e com elas (re)inventa, como fazem os poetas. Bachelard inaugurou um novo método para tratar do poético, o qual ele chamou de “fenomenologia da imaginação” (Barbosa; Bulcão, 2011). Não se trata da fenomenologia de Husserl, do “ir às coisas”, mas de um tipo próprio de fenomenologia.

A imaginação que o filósofo-poeta caracteriza como formal e material possui suas características, de acordo com o entendimento que dela se faz. A imaginação formal “está vinculada ao racionalismo e à função do real, e o contato do homem com o mundo incide basicamente da observação e da reprodução” (Sousa, 2020, p. 411). A imaginação material, “tem a necessidade da ‘penetração’, ou seja, busca ir além das seduições da imaginação das formas, ela procura atingir o íntimo da matéria, ela vai pensar, viver e sonhar na matéria” (Sousa, 2020, p. 411). Na imaginação material temos o ir-além da imaginação, que nos proporciona novas imagens, que não é apenas reprodução, mas que instaura superação e transformação da matéria.

A imaginação, em Bachelard, é tida como uma forma de se buscar o infinito e de criar novas imagens, de ir além do visível, colocando o hábito como a exata antítese da imaginação criadora. Bachelard nos convida a viver uma dialética de compreender a realidade como um poder de sonho, e o sonho, uma realidade (Sousa, 2020, p. 409).

O devaneio, os sonhos e as imagens poéticas “nos dão impulso para o voo ascensional em busca do infinito e, talvez, de nossa verdadeira essência, nos colocando em constante movimento a partir de um onirismo ativo e dinâmico” (Sousa, 2020, p. 409). O devaneio nos permite assim um ir-além do homem.

A imaginação, na concepção de Bachelard, ultrapassa a realidade e promove um ir-além das coisas (Barbosa; Bulcão, 2011). Por isso, o filósofo se utilizou de uma fenomenologia da imaginação para se estudar a imaginação poética, abandonando a psicanálise como método para se estudar as imagens, por acreditar ser esta um método racional. Para estudar o poético, há a necessidade de um “método” que seja também aberto, criativo, ativo e realizante.

4.7 A caminhada poética de Bachelard

A obra *A psicanálise do fogo* (1938) é a primeira que marca a entrada do filósofo na noite. Na verdade, ela pode ser considerada como uma produção de transição entre as duas vertentes do pensador (Sousa, 2018). Nessa caminhada poética ele apresenta uma nova concepção de imaginação, como vimos anteriormente. A imagem passa a ser entendida como

“um acontecimento objetivo, que dá origem a uma nova realidade, a uma surrealidade que é construída pelo próprio homem” (Sousa, 2018, p. 93). Há uma potência criadora na imaginação, portanto, ela passa a ser vista de forma afirmativa.

O segundo momento de sua caminhada poética surge com a obra *Poética do Espaço* (1957), quando ele abandona a psicanálise como forma de interpretação dos elementos, como ocorria nas obras anteriores (Sousa, 2018). O homem de rupturas tem o seu pensamento também marcado por rupturas. A partir daí, “a imaginação na poética bachelardiana assume a função de impulsionar o homem para ir além de sua condição elementar” (Sousa, 2018, p. 96). A imaginação é vista como imaginação criadora e para estudar a imagem é preciso romper com a razão, sendo assim, o método psicanalítico deixa de servir para esse tipo de estudo.

O terceiro momento de sua caminhada é marcado por sua despreocupação com o método utilizado no estudo das imagens (Sousa, 2018). Na obra *A chama de uma vela*, o último livro escrito por Bachelard, o filósofo “está totalmente entregue ao devaneio, não estando mais preocupado em seguir um método para a interpretação das imagens poéticas” (Sousa, 2018, p. 98). O filósofo, num ato de total liberdade, pois assim é o devaneio, lança-se totalmente nele.

A distinção que o filósofo faz da imaginação, como vimos, faz parte de sua caminhada poética, de sua peregrinação noturna. Para ele, a imaginação material é “a verdadeira imaginação, porque é dinâmica e recebe o mundo como provocação” (Sousa, 2018, p. 100). A imaginação, no sentido bachelardiano,

vai além do aparente e percebe o que está por trás do objeto. Só ela consegue penetrar no íntimo do objeto e ver o que não está aparentemente visível [...] é capaz de ir além da realidade, de captar a imagem no instante mesmo em que ela se constitui, no instante de sua atualidade, para fundar assim, uma surrealidade (Sousa, 2018, p. 100).

A imaginação nos permite ir além da realidade, permite-nos ultrapassar o não-visível e adentrar o interior das coisas. Ou seja, “a imaginação pensa o irreal e vê o não-visível” (Sousa, 2018, p. 101). A imaginação nos provoca e nos põe em movimento, daí que compreendamos o devaneio não apenas como um estado, mas também como um movimento. Ao trazer o episódio relacionado com uma das imagens de infância que abordamos na primeira parte de nosso estudo, podemos associar à imaginação presente na criança e, aparentemente, ausente nos adultos, como o que possibilitou ver no desenho da criança algo a mais que um chapéu. A criança nos sugere a imagem, é imaginativa e consegue ver além, consegue alçar o voo ascensional, como veremos ao discutir a relação entre infância e devaneio.

4.8 O devaneio e a infância

A infância de Bachelard, os momentos em que viveu quando criança aparecem com frequência em suas obras poéticas (Barbosa; Bulcão, 2011). A infância, como já vimos em nosso estudo, possui diversas características que a aproximam do devaneio. “O sonho acordado ou devaneio tem a ver com nossa capacidade de imaginar, criar, brincar, fantasiar” (Chiquini; Silva, 2019, p. 102) coisas que as crianças, em geral, fazem muito bem.

A criança, a partir da imaginação, inventa um mundo (ou diversos mundos). Tudo se torna possível no sonhar da criança, que é um sonhar consciente, não de quem dorme, mas de quem observa o mundo de forma diferente ou diferencia a forma de ver um mesmo mundo. Para a criança que se entrega ao devaneio, abrem-se todas as possibilidades da imaginação, a criança se torna ligada em despropósitos, capaz de “montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos” (Barros, 2021, p. 15) ou de “atravessar um rio inventado” (Barros, 2021, p. 42).

O devaneio, em Bachelard, pode ser encontrado em diversos tipos: poético, materiais, dinâmico, cósmico, operante, da vontade, da infância, entretanto, eles podem se combinar, se acrescentar, se misturar. “Todos promovem a abertura – estado de alma nascente – para uma feliz adesão ao mundo” (Hinterholz; Richter, 2017, p. 65). O devaneio poético é aquele em que “todos os sentidos despertam e se harmonizam” (Bachelard, 2018, p. 6).

O devaneio assim pensado nos põe em estado de (re)criação do mundo: “Um mundo se forma no nosso devaneio, um mundo que é o nosso mundo. E esse mundo sonhado ensina-nos possibilidades de engrandecimento de nosso ser nesse universo que é o nosso” (Bachelard, 2018, p. 8). Há uma potência criadora no devaneio, assim o entendemos.

A obra *A poética do devaneio*, de Bachelard, traz consigo diversas afirmações sobre o devaneio, e é sobre ela que iremos nos debruçar para que fique claro o que aqui afirmamos como devaneio. Nesta obra, o filósofo nos diz que “o devaneio poético é um devaneio cósmico” (Bachelard, 2018, p. 13) e como tal “é uma abertura para um mundo belo, para mundos belos” (Bachelard, 2018, p. 13). Mais uma vez se reafirma a potência demiúrgica do homem, que pode se fazer por meio do devaneio.

O devaneio, nessa obra, reafirma-se possível por meio da imaginação, isto é, pela imaginação é possível adentrar no devaneio. O devaneio, diz-nos Bachelard, “nos ajuda a escapar ao tempo. É um *estado*. Penetramos no fundo de sua essência: é um estado de alma” (Bachelard, 2018, p. 14, grifo do autor). Para adentrar no poético, é preciso um tempo diferente, como mostramos em nosso estudo. Talvez seja esse escape ao tempo a que o autor esteja se referindo.

O devaneio se afirma como um estado, um estado de alma. Assim o entendemos, porém, numa abertura, também o afirmamos como movimento, uma vez que por ele podemos ascender a outros mundos, viver coisas outras, novas realidades. Viver, quem sabe, numa abertura perene, numa “*infância que dura a vida inteira*” (Bachelard, 2018, p. 20, grifo do autor). A aproximação entre infância e devaneio se reafirma quando o filósofo nos diz que: “É preciso viver, por vezes é muito bom viver com a criança que fomos” (Bachelard, 2018, p. 21). E ele vai além, quando nos afirma que os poetas podem nos ajudar a (re)encontrar em nós a infância viva (Bachelard, 2018). Se o devaneio se aproxima da infância, ele também permite nos reaproximarmos da nossa própria infância.

A obra de Bachelard, à qual nos reportamos para falar sobre o devaneio, possui cinco capítulos: “devaneios sobre o devaneio. O sonhador de palavras”; “devaneios sobre o devaneio. Animus - anima”; “Os devaneios voltados para a infância”; “O *cogito* do sonhador”; e “Devaneio e cosmos”. Nessa obra, o filósofo propõe uma reflexão sobre o devaneio, ressaltando a importância dele não só para as crianças, mas também para os adultos.

O devaneio na criança permite que ela fantasie a respeito do que desejar, ela é livre para (re)criar. É no terceiro capítulo da obra que Bachelard tenta resgatar a fantasia, a imaginação única, uma imaginação rica em significado, criativa e potente. O devaneio assim pensado pode contribuir para uma educação da sensibilidade estética, uma vez que promove a abertura para a criatividade.

O devaneio é diferente do sonho noturno, afirma o filósofo nesta obra, ratificando o que sobre isso já discurremos. Diz ele: “O sonho noturno pode ser uma luta violenta ou manhosa contra as censuras. O devaneio faz-nos conhecer a linguagem sem censura. No devaneio solitário podemos dizer tudo a nós mesmos. Temos ainda uma consciência bastante clara” (Bachelard, 2018, p. 54). No devaneio, ou sonho diurno, a consciência se faz presente.

A obra, segundo Bachelard, possui uma tarefa precisa, qual seja, “estudar o devaneio idealizante, um devaneio que coloca na alma de um sonhador valores humanos, uma comunhão sonhada de *animus* e de *anima*, os dois princípios do ser integral” (Bachelard, 2018, p. 87). Há que se ter claramente que o devaneio a que o filósofo se refere não é um estado de alucinação, de delírio ou de loucura que colocaria o sujeito na má inclinação, na inclinação para baixo, como nos diz o pensador (Bachelard, 2018), mas, nessa obra, trata-se do devaneio poético – o que promove uma boa inclinação e uma consciência em crescimento (Bachelard, 2018).

O devaneio assim pensando é um devaneio de alçar voo, afirma-nos o filósofo (Bachelard, 2018). É esse devaneio que é aquele da infância, que possibilita a liberdade e nos faz ser livres. Quando pensamos nos devaneios da criança, a imaginação prevalece acima de

tudo (Bachelard, 2018). Se trouxermos as imagens de infância com a qual nos envolvemos na primeira parte deste estudo, ratificamos o que diz o pensador, uma vez que vemos infâncias preche de imaginação, em *Alice*, em *Kiriku* e em *O Pequeno Príncipe*.

O filósofo nos faz um alerta, que também já fizemos ao falar sobre a relação da infância com a educação. Diz ele: “Assim que a criança atinge a ‘idade da razão’, assim que pede seu direito absoluto de imaginar o mundo, a mãe assume o dever, como fazem todos os educadores, de ensiná-la a ser *objetiva*” (Bachelard, 2018, p. 101 – grifo do autor). Mas essa objetividade é aquela segundo a qual os adultos acreditam ser “objetivos”. Ou seja, corre-se o risco, e isso o demonstramos bastante, de uma educação que tolhe a criança na sua capacidade, no seu direito de imaginar o mundo, no seu direito de sonhar, em nome de uma pretensa objetividade ou racionalidade, na qual a sensibilidade se torna um obstáculo.

A obra continua com o filósofo realizando uma distinção sobre o sonho da noite e o devaneio. Nos sonhos da noite o sujeito perde o seu ser, o seu ser é raptado, assim afirma o pensador (Bachelard, 2018). No devaneio, por sua vez, há uma clareza de consciência, o sujeito que sonha está presente (Bachelard, 2018). Quando ocorre a um sujeito o devaneio, ele tem clareza de que sonhou, tem clareza de estar lá quando o devaneio lhe ocorreu, diferente do que acontece no sonho noturno.

O devaneio, podemos assim afirmar, para que se entenda como o categorizamos ou o percebemos em nosso estudo, a partir da nossa leitura do próprio Bachelard, da seguinte forma: como um estado de alma e também um movimento, um sonhar acordado que se tem numa clareza de consciência e que permite um voo ascensional na contemplação e criação de novos mundos, na criação de uma surrealidade. É esse voo que coloca o sonhador num estado de abertura.

A aposta que fazemos em nosso estudo, como proposta não só pedagógica, mas existencial é a de uma “poética da vida que considera a imaginação como um modo de estar em linguagem, de subverter a realidade, de inventar mundos, permite compartilhar novos sentidos, repensar pensamentos, sobretudo sonhar com outra educação, outra pedagogia” (Hinterholz, 2015, p. 147). Eis um aspecto comum em três categorias de nosso trabalho: a abertura, que une infância, devaneio e filosofia. Nas três podemos encontrar modos de subverter a realidade, de invenção de mundos, de novos sentidos, de repensar pensamentos.

A parte a seguir do nosso estudo pretende se desenhar em devaneio e pelo próprio devaneio perceber o que ele tem a nos dizer sobre a prática filosófica com crianças na Educação Infantil. Quais as aberturas possíveis no estado/movimento de devaneio? São algumas questões

que nos inquietam. Defendemos, em nosso estudo, o devaneio como possibilidade de abertura do pensamento com as crianças na Educação Infantil.

5. ENTRE DEVANEIOS E INFÂNCIAS: UM SONHO POSSÍVEL?

*“[...] analisamos melhor uma infância por meio de poemas do que por meio de lembranças,
por meio de devaneios do que por meio de fatos”*

Bachelard, Gaston. A poética do devaneio.

SONHA(DOR)⁷

O menino comeu sonhos
e suas palavras tornaram-se flor

O menino comeu sonhos
e suas veias encheram-se de amor.

O menino tornou-se semente
e sonhos na terra ele semeou

O menino tornou-se árvore
e de seus sonhos fruto brotou

O menino virou homem
mas de ser menino nunca deixou

O menino todo dia renascia
alimentado pelos sonhos que plantou.

O sonho que alimenta, que se torna alimento, que nutre e faz nascer coisas novas. A infância que se alimenta de sonhos, lugar da imaginação. A infância se nutre de sonhos e faz, por eles, nascer coisas novas. As palavras transmutam-se em flores. A flor, imagem da singeleza, da beleza, da delicadeza da natureza. Em *anima*, a flor que é fruto das palavras de um sonhador. Que outra coisa é quem se alimenta de sonhos, senão alguém que sonha, ou seja, um sonhador? Não um sonhador qualquer, mas um sonhador menino. Eis a infância, repleta da potência de sonhar.

O sonho que transmuta o principal fluido corporal em amor. As veias não transportam sangue, apenas, mas se enchem de amor. O sonho produz amor. O sonho produz abertura, pois

⁷ Poema autoral, escrito e publicado em 04/02/2015, num blog autoral chamado “Sinfonia das Letras”. Cunha Junior, Williams Nunes da. Sonha(dor). Sinfonia das Letras, 2015.

só se põe em abertura ao mundo aquele que é capaz de amar. O sonho traz consigo essa elasticidade, de ver o não visível – veias repletas de amor – e de criar o surreal. Não se trata do sonho noturno, mas de um sonhar acordado, do próprio devaneio. Ora, pode alguém que dorme se alimentar? Não é preciso estar acordado para nutrir-se?

O menino que se alimenta de sonhos também retribui com sonhos, semeia sonhos, planta sonhos na terra. Torna-se ele semente, semente de sonhos ainda não sonhados, por isso sementes. Mas a semente não é para sempre, se é plantada, pois cresce e se torna não-semente. O menino torna-se árvore, por meio dos sonhos plantados. E dá frutos. Frutos oníricos de seus sonhos semeados.

O menino, assim como a semente, cresce e se torna homem. Um menino Kiriku, que após fazer brotar outros frutos para o seu povo, tal qual semente após semeada, torna-se árvore, torna-se homem. Mas o homem não deixa de ser menino. O menino renasce todos os dias por meio dos sonhos. O sonho que alimenta uma infância que se prolonga, que se alarga, que não está presa sob a tirania de *chrónos*, mas que foge ao tempo do mundo e que é de um tempo diferente. Sonhos que alimentam a infância perene de um sonhador.

O poema que inaugura esta parte de nosso estudo é fruto de nossa imaginação criadora. Não de agora, mas de há muito. Um devaneio, talvez. E, agora, colocamo-nos em devaneio sobre o novo devaneio. Sou⁸ eu, também, um sonhador de palavras. Um brincante de palavras. “Eu que nunca fui poeta, às vezes me arrisco a dançar⁹”. Ser um sonhador de palavras é também dançar com elas, senti-las, ouvir a canção que elas entoam.

A proposta desta parte do estudo é trazer as nossas aproximações com as infâncias da escola que foi o chão de nossa pesquisa. Assim, narramos nossas percepções nas primeiras aproximações em que nos dedicamos observar, exercitar o nosso olhar, para nos aproximar das infâncias ali presentes. Narramos os nossos devaneios, narramos em devaneio esses momentos de ida às infâncias da escola em que desenvolvemos nossa pesquisa.

A escolha inicial da pesquisa em duas escolas diferentes se viu esmagada pela imperiosidade de *chrónos*, do tempo de nossa mundanidade, forçando-nos rever a ideia inicial e refazer o caminho que havíamos traçado, assim, decidimos por trilhar nossa caminhada em uma única escola, numa única turma, com crianças de cinco anos de idade, de uma turma de Jardim II ou segunda etapa da educação infantil.

⁸ Na perspectiva de uma escrita transgressora, ousou utilizar a primeira pessoa do singular. O que afirmo de modo tão pessoal, só posso dizê-lo de mim mesmo.

⁹ Trecho de outro poema de minha autoria, de título “Bicicleta”, escrito em 2014 e publicado no mesmo blog do primeiro poema. Cunha Junior, Williams Nunes da. Bicicleta. Sinfonia das Letras, 2014.

A escola não possui a prática de filosofia ou de experiências de pensamento com crianças. Não há nenhuma legislação no município que oriente a prática de filosofia com crianças. Dessa forma, tivemos que nos colocar num processo de abertura de caminhos, como desbravadores de uma mata fechada. Nossa primeira aproximação se deu com a Secretaria de Educação do município, a fim de apresentar nossa pesquisa e obter a autorização para que ela fosse realizada. Na sequência, aproximamo-nos da técnica de ensino responsável pela etapa da Educação Infantil e, também, das escolas para apresentação e para colher as autorizações. A partir daí, iniciamos com os protocolos para obter autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade, e assim iniciar nosso estudo em campo.

Os nossos encontros ocorreram em uma escola pública, do município de Messias, que atende crianças da segunda etapa da Educação Infantil e crianças do Ensino Fundamental, dos Anos Iniciais. A escola conta com uma equipe formada por uma diretora e dois diretores adjuntos, além de um coordenador pedagógico para cada etapa da educação básica. A escola, conforme dispõe o seu PPP¹⁰, foi fundada em 29 de maio de 2009, inicialmente, com atendimento ao público da Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e EJA (Educação de Jovens e Adultos). Com o passar dos anos, em 2013, a escola passou a ofertar apenas matrículas para as Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Somente em 2023, no segundo semestre, que ocorreu a reabertura das turmas da Educação Infantil, com a formação de 6 turmas: duas no horário matutino e quatro no horário vespertino.

Os estudantes que frequentam a escola são em sua maioria provenientes do bairro no qual a escola de encontra inserida, o Conjunto Residencial Jarbas Maya, também há estudantes provenientes de bairros próximos, da zona rural e de assentamentos do Movimento Sem-Terra (MST). Em sua maioria, são crianças provenientes de famílias de baixa renda e/ou que são beneficiadas por programas governamentais de transferência de renda. Trata-se de uma comunidade predominantemente vulnerável e em risco social, conforme retrata o PPP da escola. Ademais, o baixo nível de escolaridade das famílias, com um número considerável de pais analfabetos ou que possuem apenas o Ensino Fundamental Incompleto é outro ponto a se considerar.

A turma com a qual realizamos os nossos encontros contava com 16 crianças matriculadas, uma professora regente e uma auxiliar de PcD para atuar junto a uma criança com deficiência intelectual.

¹⁰ Projeto Político-Pedagógico da instituição.

5.1 Um caminho de rupturas

O nosso processo de doutoramento teve início com a submissão de um projeto que tinha como pergunta: **como estruturar uma proposta viável de ensino de filosofia com/para crianças?**, e ainda: **qual a contribuição que as próprias crianças podem oferecer na estruturação dessa proposta?** O objetivo geral, naquela época, era: “Elaborar uma proposta de ensino de filosofia com/para crianças que considere outras propostas já estruturadas, bem como a participação das próprias crianças nessa elaboração”. Para isso, nossa principal metodologia seria o uso de narrativas e a pesquisa teria como quintal Maceió.

A primeira ruptura se deu após a seleção, com algumas orientações de professores, colegas de turma e outras vozes que ecoaram e se fizeram ouvir, orientando-nos para uma mudança de rota, uma mudança de caminho. Assim, após esse processo, decidimos por nos colocar como problema as seguintes questões: **quais as limitações, os problemas, os conflitos presentes nas práticas de ensino de filosofia com crianças em Alagoas? Quais os procedimentos utilizados nessas aulas de filosofia? Como as crianças podem contribuir para o fortalecimento dessa prática?** Nosso objetivo, então, tornou-se: “Identificar as limitações, problemas e conflitos, bem como os procedimentos presentes nas práticas de ensino de filosofia com crianças no Estado de Alagoas”. A metodologia e o local da pesquisa permaneceram como proposto inicialmente.

O tempo seguiu seu curso, e dois anos depois houve uma nova ruptura, ela veio com a primeira submissão do estudo ao CEP, para aprovação. Nosso problema de pesquisa, nesse momento, estava resumido em uma única pergunta: **quais os impactos do ensino de filosofia na formação da criança?** O objetivo geral passou a ser: “Compreender como o ensino de filosofia com crianças pode contribuir significativamente com a formação dos sujeitos envolvidos nesse processo”. Dessa vez, houve uma mudança na metodologia e no local de pesquisa. Adotamos como proposta a Teoria Fundamentada em Dados (TFD), que “pode ser compreendida como uma metodologia de natureza exploratória que enfatiza a geração e o desenvolvimento de teorias que especificam o fenômeno e as condições para a sua manifestação (Gasque, 2007, p. 85). E o local de pesquisa passou a ser uma escola municipal de uma cidade do interior de Alagoas.

A terceira ruptura se deu pouco tempo após a primeira submissão, com a primeira mudança de orientação, o que nos obrigou a empreender uma nova mudança de rota, inclusive, com uma nova submissão ao CEP (Comitê de Ética em Pesquisa). Esse fato nos fez alterar nosso problema e nosso objetivo de pesquisa, bem como o título, conservando a metodologia e

o local de pesquisa. O título que antes era: “Infâncias filosofantes em uma escola pública de alagoas: possibilidades e desafios do ensino de filosofia com crianças”, passou a ser o que agora estampa a capa de nosso trabalho¹¹. Já o problema passou a ser: **quais as possibilidades e desafios presentes no movimento de devaneio para a prática filosófica com crianças na Educação Infantil?** E o objetivo: “Compreender quais as potências educativas e filosóficas do devaneio nas práticas de filosofia com crianças na Educação Infantil”.

A quarta ruptura veio com o exame de qualificação. Após as orientações da banca avaliadora, nosso problema passou a ser: **o que o movimento de devaneio nos diz, nos faz pensar sobre as experiências de pensamento com crianças na Educação Infantil?** A nossa metodologia também foi repensada, deixando de ser a TFD, para ser uma metodologia em devaneio, da forma que iremos expor mais adiante. Após a aprovação definitiva do CEP¹² para o início da pesquisa, uma nova ruptura: outra mudança de orientação.

O nosso caminhar é repleto de rupturas, o que nos aproxima ainda mais do teórico com o qual buscamos dialogar, o homem das rupturas, Gaston Bachelard. Entretanto, essas rupturas serviram para rever nossos passos e realinhar nossos caminhos, de forma a aperfeiçoar o nosso estudo. Foi preciso “desver o mundo” (Barros, 2010) para ver novas coisas. Talvez seja esse o objetivo quando alguém se põe a trilhar as sendas do doutoramento. Um processo de retificações constantes, até que se chegue ao fim da caminhada.

5.2 Uma metodologia em devaneio?

A metodologia que propomos nos ajuda a desvendar significados das práticas observadas, pois, como dissemos anteriormente, o devaneio nos ajuda, como diz o poeta Manoel de Barros (Barros, 2010), a “desver o mundo” e ver de forma diferente. Assim, apresentamos o que entendemos por uma metodologia em devaneio, tendo por base uma

¹¹ O título ainda sofreu uma modificação na qualificação, passando de: “O devaneio como prática filosófica para o pensar com as crianças: experiências de pensamento na Educação Infantil no Estado de Alagoas”, para: “O devaneio como prática filosófica para o pensar com as crianças: experiências de pensamento na Educação Infantil”, por sugestão de uma das componentes da banca avaliadora, por entender que a inclusão do “Estado de Alagoas” sugere a ideia de que a pesquisa seria realizada em todo o estado, o que não é o caso.

¹² A primeira submissão após o redesenhar da pesquisa em razão da morte do primeiro orientador se deu em abril de 2023, e a aprovação definitiva somente foi obtida em novembro do mesmo ano. Aproximadamente sete meses, o que prejudicou bastante o andamento da pesquisa, visto que a aprovação só veio praticamente no fim do ano letivo daquele ano, obrigando-nos a esperar mais alguns meses até o início do ano letivo seguinte para assim iniciar a pesquisa. A letargia do CEP nos impele a deixar aqui esse registro, a fim de que haja uma revisão no processo de aprovação dos projetos, inclusive, com uma adequação para as pesquisas realizadas na área de Ciências Humanas, que não podem seguir o mesmo rito das pesquisas realizadas nas áreas de Saúde e/ou que envolvam manipulação genética.

aproximação com o pensamento de Bachelard e seu entendimento de devaneio. É importante ressaltar que essa proposta metodológica não se encontra delineada nas obras do filósofo, mas se trata de um esforço intelectual que fazemos, a partir da aproximação com sua obra.

A observação, numa metodologia em devaneio, constitui-se como passo possível da pesquisa. A observação fornece a imagem (ou as imagens), matérias importantes para que o devaneio aconteça. “O olhar é um princípio cósmico”, diz-nos o filósofo (Bachelard, 2018, p. 176). Mais que isso, o olho do pesquisador, parafraseando o pensador, é o sol de um mundo (Bachelard, 2018) que a tudo ilumina e faz ver além. Eis a potência do devaneio.

A observação convoca-nos a devanear sobre a matéria recebida. Não se trata de explicar as imagens, mas de devanear sobre elas, buscando o não-visto, o que não é comum, os significados outros que nos aparecem. O poeta nos ensina que “explicar as imagens afasta a imaginação” (Barros, 2010). Mas não se pode devanear sem imaginação. A imaginação é essencial para que o devaneio possa ocorrer.

A partir da observação, o pesquisador se entrega ao devaneio, numa tentativa de perceber os significados possíveis daquilo que foi observado. Como alguém que sonha, mas não um sonho noturno, no qual a consciência se esvai, e sim um sonho acordado, em que o sujeito se sente presente, no qual sua consciência encontra-se desperta. O pesquisador se torna um sonhador, um sonhador do mundo, um sonhador de palavras.

O devaneio, após ser vivenciado, precisa ser comunicado, o que se faz de forma escrita ou por meio de imagens. O que se chama de análise de dados, na pesquisa, é feito numa perspectiva de devaneio, de forma a buscar o que está além do já visto. O devaneio se torna uma maneira de penetrar nos objetos e descobrir os fenômenos não-visíveis (Sousa, 2018). Trata-se daquele voo ascensional do qual falamos na terceira parte do nosso estudo ao apresentar o pensamento de Bachelard.

A nossa aproximação das infâncias teve início com a observação. Em três encontros nos limitamos a observar as crianças em suas vivências na sala de referência. Quando provocados, respondíamos a algum questionamento, reagíamos a alguma interação suscitada pelas crianças, mas sempre priorizando a observação de seus movimentos, de suas ações. Antes disso, colocamo-nos em diálogo com os responsáveis pelas crianças, a fim de que permitissem a participação das crianças, assinando um termo de compromisso.

5.3 Vamos às infâncias

A nossa chegada, a nossa ida às infâncias se deu no dia 13/03/2024, constando como a primeira observação. Ao todo, tínhamos treze crianças na sala. Chegamos às 10h38m. E assim aconteceu...

Chego na sala de referência, e uma das crianças vem me abraçar. Outra criança faz provocações direcionadas para mim, mostra-me a língua e faz caretas. A primeira criança retorna e quer ficar próximo, mais duas crianças se aproximam. Uma das crianças cola um adesivo em meu braço. Outra criança, ao ver, questiona sobre o adesivo e o retira do meu braço.

As crianças estão ouvindo a música sobre o “patinho que muda de cor”. As crianças cantam, outras fazem outras coisas: algumas desenham, outras passeiam pela sala. Uma das crianças me mostra um desenho, por duas vezes. A criança das caretas cospe em outra criança, a professora intervém.

A criança dos desenhos vem me mostrar outro desenho e tenta explicar do que se trata. A primeira criança volta para me abraçar novamente. A criança dos desenhos volta e me mostra outro desenho: “um pé de bicho”, diz ela.

A professora organiza os meninos em roda e faz uma brincadeira com bola, sobre as cores. A criança dos desenhos permanece desenhando e me mostra os desenhos. A irmã dessa criança também desenha e me mostra seus desenhos: “uma casa de bruxa”, diz ela. Em seguida, essa mesma criança mostra a bruxa cozinhando dentro da casa (em desenho). As duas crianças continuam me mostrando desenhos de forma contínua.

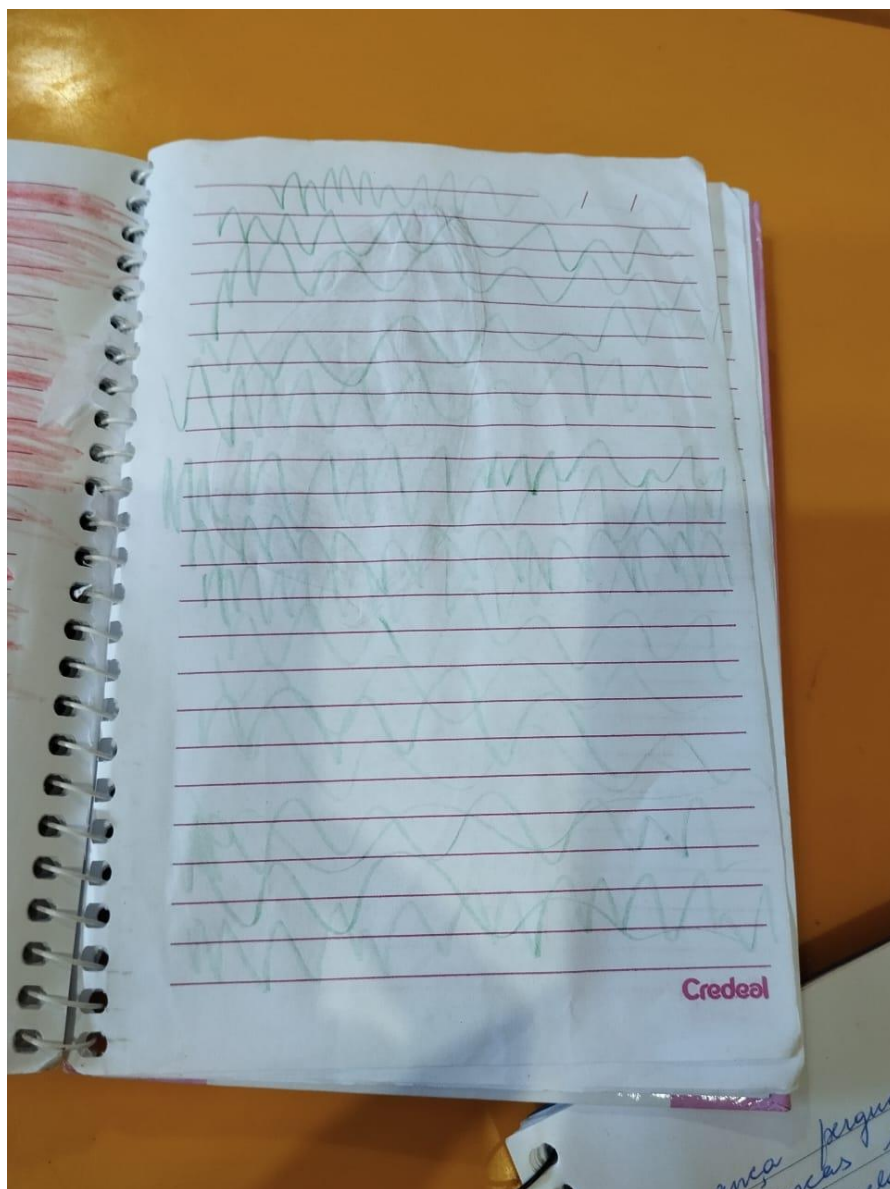
A primeira criança dos desenhos me mostra uma mão desenhada. A professora desfaz a roda e fala sobre a atividade do dia da água, que seria realizada alguns dias depois. Na sequência, a professora pede a uma aluna para contar uma história: “tinha um rio e a menina foi no rio pegar água e colocou no bebedouro”.

Outra criança inicia a contação, com muita desenvoltura. Em seguida, a primeira criança (que veio me abraçar) conta sua história: “um menino chamado Miguel viu a Valentina, andou de moto e jogou Minecraft”. Ele conta uma história bem longa, que não consigo registrar de forma fidedigna.

A irmã da criança do desenho me mostra o caderno novamente, dessa vez, com rabiscos que parecem imitar uma escrita, provavelmente, tentando me imitar. Após me mostrar,

ela observa meu caderno e diz: “vou fazer também”. Ela mostra sua “escrita” (figura 1) e traz o caderno para perto de mim e fica “escrevendo” comigo.

Figura 1 – caderno da criança com a “escrita”



Fonte: Cunha Junior, 2024

Outra criança se aproxima e tenta contato comigo, chamando-me de tio e me mostrando um adesivo que colou no olho. Outra criança passa e toca a minha cabeça. A professora pede que as crianças arrumem as bolsas e se organizem para ir embora.

A criança da “escrita” continua “escrevendo” e sempre vem me mostrar. Mais uma vez ela vem e observa o que eu estou escrevendo. A professora aguarda a hora da saída e das crianças irem embora. As crianças se movimentam na sala, enquanto isso. Uma das crianças

me chama para mostrar o seu desenho. A criança da escrita e sua irmã se aproximam e tentam chamar minha atenção. Atentas, elas observam meus registros do momento.

Enquanto aguardo, as crianças se movimentam na sala, aguardando o momento de ir embora. Três crianças se aproximam e observam o que eu faço. Elas tentam conversar comigo, quando a professora intervém e pede que me deixem concluir a minha “tarefinha”. Encerro os registros e concluo a primeira observação às 11h22m.

O primeiro momento da pesquisa é marcado por aberturas, acolhimentos e resistências. A maior parte das crianças se mantém numa postura de abertura, busca se aproximar e demonstra uma curiosidade por algo que lhes é diferente. Alguém diferente, mas também alguém que faz algo que lhes parece diferente. Retomamos um dos aspectos das infâncias que estudamos na primeira parte de nosso estudo: a curiosidade. Como um cientista, as crianças possuem uma atitude aberta, na qual as dúvidas e as suspeitas estão presentes (Gobbi; Pinazza, 2014). As crianças criam meios de responder às suas questões.

A linguagem que mais se manifesta no encontro com as crianças é a artística, que se manifesta por meio dos desenhos. O desenho é a linguagem prioritária de comunicação da criança, é o texto que a criança “escreve”, quando não sabe ainda “escrever”. Desenhar, para a criança, é uma forma de descobrir, conhecer e aproximar-se (Gobbi; Pinazza, 2014). Vários desenhos são mostrados na vivência com as crianças, elas querem se comunicar, e se comunicam por meio do desenho.

O desenho é comunicação de afeto e tentativa de aproximação. As crianças nos instigam a vê-las e a forma de se mostrar acontece por meio dos desenhos, desenhos que mostram uma realidade, que imitam aquilo que é visto. “O desenho é, sobretudo, construção do pensamento” (Derdyk, 2014, p. 129). A criança “imita”, talvez numa forma de maior aproximação, aquilo que ela observa o adulto realizar. Ela “escreve”, como o adulto escreve. Como não perceber aí um devaneio, um sonhar acordado? Para a criança, ela está escrevendo, o que vemos como rabiscos sem sentido, ela os vê como escrita, como algo igual ao que o pesquisador faz, se a questionassem sobre o que está escrito, talvez ela nos dissesse algo.

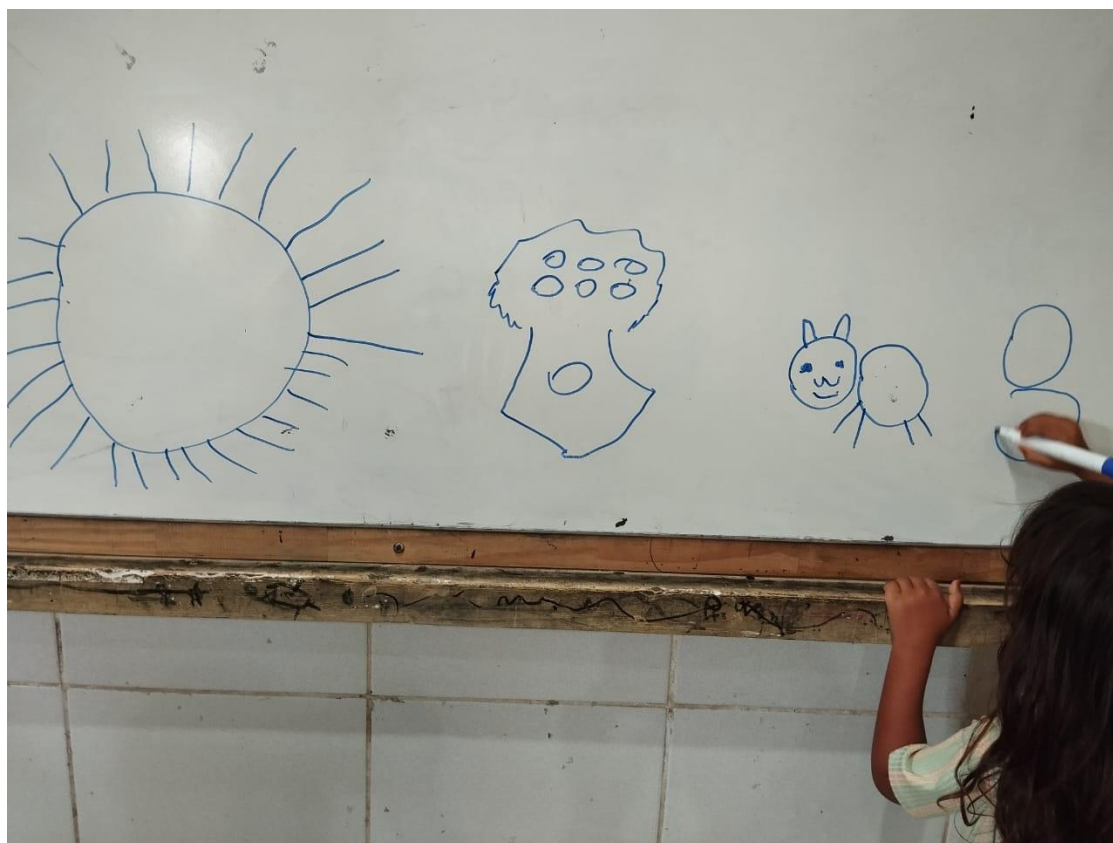
A “escrita” da criança revela indícios de devaneio, de quem cria uma surrealidade, na qual coisas novas são possíveis. Os seus rabiscos tornam-se escritos, tais quais os que o pesquisador escreve para registrar o momento em que vive. A criança torna-se, então, em seu sonho, uma escritora, uma sonhadora de “palavras” não escritas mas desenhadas. A criança que observa, recebe as imagens como matéria e se põe a devanear, tracejando seus pensamentos, sempre e mais e mais.

A infância-movimento também se faz presente, de forma constante, ensejando a possibilidade de as crianças expressarem sua corporeidade. Elas percorrem a sala, pulam, correm, atravessam. É num tempo de livre expressão, num tempo não enclausurado em atividades sem fim, que as crianças se permitem ir de um lugar a outro. A escola torna-se o espaço da liberdade de ser criança, de vivenciar uma infância-movimento.

O segundo momento de nossa aproximação com as infâncias aconteceu no dia 20/03. Chegamos por volta das 10h36m. E assim aconteceu...

A professora fez uma contação de história e após, pediu para as crianças desenharem o que entenderam da história. Uma das crianças mostra dificuldade em desenhar o sol, então, a professora pede que outra criança desene no quadro para demonstrar aos demais. Além do sol, a criança desenha uma árvore e um gato, além da moça que seria a protagonista da história contada pela professora (figuras 2 e 3).

Figura 2 – criança desenhando o sol



Fonte: Cunha Junior, 2024

Figura 3 – desenho de criança

Fonte: Cunha Junior, 2024

As crianças estão sempre em movimento durante a atividade, algumas sentadas realizando seus desenhos. A criança que desenhava no quadro aproveitou e desenhou um riacho com peixes dentro, cenário que fazia parte da história contada pela professora.

A aproximação das crianças acontece e uma delas vem me abraçar – novamente a que me recepcionou na chegada. Como eu não lembrava o nome da criança, eu pergunto, ela responde e pergunta pelo meu.

Outras crianças vão até o quadro para desenhar. Outras crianças olham o livro e outras se movimentam na sala. Uma criança se aproxima e me mostra um desenho de coração que ela fez. Outra criança me mostra o livro de histórias. Indago a ela sobre o conteúdo do livro e ela me mostra, apontando as figuras presentes no livro e falando sobre elas.

A professora inicia uma brincadeira com uma música, na qual ela fala o nome das crianças presentes na sala. As crianças cantam junto e se divertem a cada menção feita pela professora. Após essa música, a professora inicia outra canção, na qual ela cita o nome das crianças, e, ao ser chamada, a criança se junta à brincadeira. As crianças se divertem e demonstram entusiasmo em participar. A professora aumenta o ritmo da música e as crianças

correm pela sala. Após a música, algumas crianças continuam a brincadeira de forma espontânea.

A professora inicia outra música, envolvendo gestos e palmas. As crianças devem bater palma a partir de um comando executado pela professora. Em um dado momento a professora pede que as crianças citem os comandos e eles dão continuidade de forma espontânea. Algumas participam, outras se movimentam pela sala.

O tempo para encerrar as atividades do dia se aproxima e a professora deixa um momento espontâneo para as crianças, o momento de “tempo livre”. As crianças continuam a brincadeira que estavam executando. Algumas crianças se reúnem em meu entorno e conversam comigo e observam o que eu faço. Pergunto o nome delas e elas conversam comigo, falam os nomes de seus pais e depois observam o celular que deixei em cima da carteira, em seguida, comentam sobre ele.

Algumas crianças usam o “tempo livre” para se movimentar na sala, correndo uns a procura dos outros. As crianças continuam em torno a mim, observando o que eu faço. Chega a hora da saída e todos são convidados a se sentar e aguardar a chamada do nome para ir embora. Encerro os registros e concluo a segunda observação.

O desenho mais uma vez ocupa uma parte importante das atividades desenvolvidas. Se o desenho é construção do pensamento, como vimos anteriormente, então as crianças demonstram uma abertura para essa construção ao se dedicarem a produção de desenhos, muitas vezes até espontâneos.

A dificuldade da criança em desenhar um sol é contornada pela professora por meio da imitação. A atitude nos remete ao menino-pintor. A criança precisa fazer o desenho de uma forma determinada, tal qual demonstrado por um de seus colegas de classe, a pedido da professora. Não há, nesse caso, a liberdade de criar o próprio sol. Duas hipóteses se mostram possíveis: 1) a criança se limita diante de uma suposta dificuldade de realizar um desenho e por isso a professora intervém; 2) há uma limitação da imaginação criativa da criança ao dizer como ela deve desenhar.

O que expomos acima é reafirmado por Derdyk (2014, p. 131), quando nos ele diz que, de forma inevitável, “o contexto escolar indica a existência de sistemas prévios de aquisição do conhecimento, determina formas perceptivas e cognitivas, elege padrões, propõe modelos”. O próprio Bachelard se manifestou a esse respeito, como vimos, em sua obra *A poética do devaneio*, quando se ensina a criança a ser objetiva. Ainda diz ele: “Pobre criança sonhadora, quanta coisa não és obrigada a escutar! Que libertação para o teu devaneio quando deixas a sala

de aula para galgar a encosta, a tua encosta!” (Bachelard, 2018, p. 122). Talvez o tenha dito por perceber o quanto é possível à escola espezinhar uma criança que sonha.

O segundo momento de ida às infâncias ainda deixa nelas uma curiosidade com relação à nossa presença. Diante do que ainda é novo, elas se surpreendem, fazem perguntas, querem saber. Elas, em algum sentido, sonham (Mata, 2014), ao assumirem essa postura. Um sonho acordado, de quem busca ver além do que é visto, pensar além do que é pensado. E elas pensam e expressam seus pensamentos por meio dos desenhos. Desenharam coisas relacionadas à história, mas ousam ir além e deixam a imaginação criar outros possíveis.

A criação de outros possíveis, por meio do devaneio, se dá no “tempo do descanso, quando a mente fica em repouso” (Mata, 2014, p. 46). É o “tempo livre”. Às crianças, por vezes, notamos, oferece-se um “tempo livre”, que está separado das urgências e das imposições da rotina escolar, do roteiro de atividades, e o que as crianças mais fazem é se movimentar, é brincar com as outras crianças. O brincar, talvez aí, manifeste-se como possibilidade de entrar em devaneio, pois na brincadeira a criança potencializa sua imaginação, muitas vezes criando uma surrealidade que lhe é própria, onde ela pode ser muitas coisas. Um brincar que se releva como abertura.

A brincadeira está presente em nossa observação, em diferentes momentos. Por meio da brincadeira as crianças podem ser muitas coisas, até mesmo serpentes que correm na mata em busca de outras iguais. Assim se ouve em uma das músicas cantada pela professora. Por meio da brincadeira também se expressam. “O brincar é a linguagem essencial das crianças, um meio pelo qual os seres humanos se comunicam e se expressam, que nos convida a olhar através dela, além dela” (Friedmann, 2020, p. 77). Ouçamos as crianças por meio da brincadeira também.

O terceiro momento de nossa aproximação se deu no dia 08/04, às 10h32m. E assim aconteceu...

Eu chego e vejo que as crianças estão realizando uma atividade sobre as vogais. A professora se aproxima e explica o que está acontecendo. Algumas crianças vêm ao meu encontro e me abraçam ao perceberem que estou ali. De forma lúdica, com uma música, as crianças iam vocalizando as vogais e cantando sobre elas. Em seguida, a professora orienta que as crianças façam uma pintura no caderno, relacionada com as vogais.

Uma das crianças chora copiosamente porque perdeu sua massinha de modelar. As outras crianças realizam a atividade, pintando os desenhos relacionando as vogais às figuras.

Enquanto isso, duas crianças brincam na sala. As crianças que estão fazendo a atividade, uma hora ou outra, também brincam e se movimentam de alguma forma.

A professora orienta as crianças e aguarda até que elas terminem a atividade. Em um dado momento ela orienta às crianças a escrever o próprio nome delas. Uma das crianças pergunta o que estou fazendo. Respondo que estou fazendo uma tarefa, ao que ela se espanta e pergunta se eu estudo também.

Em outro momento, a mesma criança pergunta por que eu estudo. As outras crianças seguem fazendo o que foi proposto pela professora. Algumas crianças vêm me mostrar as suas atividades, pergunto os seus nomes e elas respondem. Uma delas me diz que um primo dela tem o mesmo nome que o meu. Sigo observando e fazendo minhas anotações.

Algumas crianças continuam concluindo suas atividades. De repente, uma delas chega com um livro e o mostra para mim. Pergunto se posso tirar uma foto do livro, ela permite e pede, depois, que eu fotografe outras páginas (figuras 4, 5 e 6). Em seguida, essa criança me pergunta o que eu estou vendo nas páginas do livro, digo algumas coisas e ela me mostra algo que eu não disse: “uma igreja”, diz a criança. Observo e concordo com ela. É uma igreja (figura 7).

Figura 4 – Livro



Fonte: Cunha Junior, 2024

Figura 5 – Livro 2



Fonte: Cunha Junior, 2024

Figura 6 – Outras páginas



Fonte: Cunha Junior, 2024

Figura 7 – A igreja



Fonte: Cunha Junior, 2024

Em seguida, outra criança se aproxima com outro livro e também pede que eu fotografe. Depois as duas crianças pedem que eu fotografe os dois livros juntos (figura 8), ao que eu atendo. Algumas crianças concluem a atividade e brincam na sala, outras se juntam para uma espécie de socialização entre elas, conversam e riem de algo. Depois, descubro que se tratava de um “slime”, uma espécie de massa gosmenta com que algumas crianças gostam de brincar.

Figura 8 – Os livros



Fonte: Cunha Junior, 2024

A professora pede que as crianças guardem seus materiais, pois já se aproxima o momento de ir embora. As crianças arrumam os seus materiais. Elas são chamadas à frente para cantar a música do abraço. Após a música, as crianças se espalham pela sala e a professora tenta outra música, as crianças cantam e se envolvem na brincadeira, cantando e andando pela sala. Conforme passa por entre os colegas, um deles é chamado para se juntar à brincadeira e assim segue.

Encerro meus registros às 11h16 e concluo mais um dia de observação.

O desenho mais uma vez se faz presente no cotidiano das crianças. As linguagens artísticas, conforme Friedmann (2020, p. 70), “fazem parte do cotidiano das crianças, e é por meio delas que conseguem ter ‘vez e voz’, desenvolver a criatividade [...] As linguagens artísticas apoiam as crianças na ampliação de seu conhecimento sobre o mundo”. A arte ocupa, assim, um lugar importante na educação das crianças pequenas.

A arte ou as linguagens artísticas contribuem para o desenvolvimento da sensibilidade das crianças, da sua imaginação criadora, que é de onde provém os devaneios, que impulsionam a ver o mundo de forma diferente. Ver o mundo de forma diferente, perceber a diversidade de possibilidades podem colocar as crianças numa atitude de questionamento.

A criança se espanta ao ver que o pesquisador também faz “tarefas”. O pesquisador é um adulto que, nesse caso, faz o que também faz as crianças. Nesse sentido, quem realiza a pesquisa se coloca numa horizontalidade com a infância, pois faz o que ela faz. O fazer da criança não é algo insignificante, pois este adulto que pesquisa se ocupa disso, das “tarefas”, talvez, daí o espanto da criança. Permitimo-nos devanear sobre esse acontecimento, procurando aquilo que não é tão visível.

O espanto da criança gera perguntas, ela quer saber, coloca-se numa atitude de indagação. “A curiosidade em relação ao mundo e à existência [...] a necessidade de entender e ir além das explicações convencionais, de se dar respostas e resolver problemas são conaturais à criança” (Nigris, 2014, p. 139-140). A curiosidade nasce do espanto, do maravilhamento diante do mundo e “é justamente essa capacidade de se surpreender, esse sentimento de admiração que acompanha todo ato de conhecer da criança, toda tentativa de explorar e compreender o mundo (Nigris, 2014, p. 142). Pelo espanto, a criança se coloca numa atitude de abertura para conhecer o mundo que lhe intriga.

A criança percebe o que o pesquisador deixa escapar, ela mostra aquilo que ele não viu, o que passou despercebido. A infância contribui para “desver” o mundo, para ver o mundo de outra forma, para ver o que não foi visto, uma infância que não está limitada a um tempo

cronológico, mas uma infância alargada, que pode ser vivida em outros tempos que não o da criança. Mais ainda, uma infância que propicia começos, aberturas, que é inaugural.

5.4 Estar com as infâncias

A observação, como parte integrante do nosso estudo, deu-se nesses três primeiros momentos de aproximação com as infâncias de nossa pesquisa. Utilizamos a observação como tentativa de aproximação com as crianças e com o ambiente de suas práticas, bem como uma proposta dentro que ousamos chamar aqui de metodologia em devaneio.

O passo seguinte foi o de realizar uma um convite às crianças, em forma de ensaio, na tentativa de promover momentos de abertura de pensamento com elas. Para tanto, escolhemos iniciar com a contação de histórias pela obra *O Pequeno Príncipe*, obra que abordamos na primeira parte de nosso estudo.

A nossa escolha por iniciar os encontros com uma história encontra sua inspiração na proposta apresentada em Kohan e Olarieta (2015), ao tratar sobre a experiência de filosofia. Na obra, encontramos uma referência ao que seria a “composição” de uma experiência, o que difere de uma estrutura, pois a intenção seria “aproximar a proposta metodológica do trabalho que fazem os artistas” (Kohan; Olarieta, 2015, p. 19). A leitura ou vivência de um texto aparece como o segundo momento dessa experiência.

O primeiro convite às crianças ocorreu no dia 09/04, às 10h30. E assim aconteceu...

Ao chegar na sala, encontro as crianças sentadas em círculo. Tiro os sapatos e vou me sentar no círculo com elas. Pergunto: “quem aqui gosta de história?”. Eles respondem em coro: “Eu”, ecoando a resposta. Pergunto: “querem ouvir a história?”. E eles respondem da mesma forma da primeira vez: “Sim!”. Digo que irei contar uma história, nesse momento sou interrompido por uma das crianças que comenta: “massinha”, com entusiasmo, apontando para os lápis de colorir que eu havia levado. Digo que não, que são lápis. A criança pede, eu lhe digo que depois lhe darei.

“A história que vou contar é de um menino”, digo-lhes.

Umas das crianças diz:

“eu sou um menino”.

“Muito bem, você é um menino”, confirmo.

“Esse menino gostava muito de fazer uma coisa, vocês sabem o que é?”, interrogo.

Eles respondem que sim.

“Esse menino gostava de desenhar”, complemento.

Pergunto para eles: “quem aqui gosta de desenhar?”.

Eles respondem da mesma forma que nas primeiras respostas, de forma estridente: “Eu!”, ecoando a resposta.

“Esse menino, quando ele era criança, quando ele tinha seis anos”, continuo. “Vocês sabem quanto são seis?”. Eles respondem que sim e mostram nos dedos das mãos.

“Esse menino tinha seis anos e gostava muito de desenhar”, digo-lhes. “Quando ele tinha seis anos, ele viu um livro”, completo. “Sabem o que tinha nesse livro?”, interrogo mais uma vez.

“No livro tinha um desenho, e ele ficou surpreso com aquele desenho. Sabem o que tinha no desenho? Uma cobra engolindo um elefante!”, digo-lhes. As crianças demonstram uma reação de surpresa, de espanto.

“Será que pode uma cobra engolir um elefante?”, pergunto. Eles respondem que não. Insisto na pergunta e eles respondem que não. “O elefante é gordo”, diz uma das crianças. “Eu vi uma cobra comendo um ovo”, diz outra criança. “O elefante é grandão”, afirma outra criança.

“Eu tava sonhando com uma cobra”, diz outra criança, enquanto tento retomar a história. “Ele viu a cobra engolindo o elefante e ficou com isso na cabeça dele”, continuo. “Mas, o elefante é um animal”, afirma outra criança.

“Ele gostou tanto daquele desenho que quis fazer aquele desenho, da cobra engolindo um animal”, digo para as crianças. “Ele fez um desenho assim”. Faço o desenho e mostro para as crianças.

“O que que é isso?”, pergunta uma delas. “O que é que é isso?”, pergunta novamente. “Uma cobra”, responde um dos colegas. “Isso é uma cobra?”, a criança pergunta. Devolvo a pergunta para eles perguntando do que se trata o desenho. “Uma cobra”, “um elefante”, “um carro”, “um sapato”, “um chapéu”, são algumas das respostas enunciadas.

A resposta que diz ser um chapéu surpreende o pesquisador, pois o remete à história agora contada, no momento em que os adultos também afirmam ser um chapéu.

“Ele fez esse desenho e começou a mostrar para as pessoas”, dou continuidade na história. “Tá feio”, diz uma das crianças em relação ao desenho feito por mim. “Ele começou a mostrar esse desenho para as pessoas adultas”, digo.

“Ele começou a mostrar o desenho para as pessoas”, tento continuar novamente. “Isso é uma bota?”, pergunta uma das crianças. “É uma cobra engolindo um elefante”, afirma

outra criança. “Esse desenho que ele fez era uma cobra engolindo um elefante”, confirmo para elas. “Uma jiboia. Vocês sabem o que é uma jiboia?”, pergunto.

Uma das crianças pega o celular da gravação, as outras me avisam e se dispersam um pouco. “Quem sabe o que é uma jiboia?”, retomo a pergunta. “Uma cobra”, responde uma das crianças. “Uma jiboia é uma cobra”, confirmo. “Ele desenhou uma cobra, uma jiboia, comendo um elefante”, emendo.

“E isso é um elefante, é?”, pergunta uma das crianças. “O elefante não é assim”, completa.

“Ele começou a mostrar o desenho para as pessoas e sabem o que as pessoas disseram que era o desenho dele?”, pergunto. “As pessoas disseram que era um chapéu”, digo-lhes. “Eu disse que era um chapéu”, diz a criança que deu essa resposta. “Sabe o que aconteceu?”, continuo. “Ele disse, não, isso não é um chapéu, isso aqui é uma cobra comendo um elefante”.

“Sabem o que as pessoas fizeram quando ele disse isso?”, pergunto. “As pessoas riram dele”, digo, imitando um som de risada. As crianças, logo após, começam a imitar um som de riso, como se todos estivessem rindo realmente. “Sabem o que as pessoas disseram para ele que o deixou bem triste?”, pergunto. “Elas disseram que ele não sabia desenhar”. “Aí o que ele fez? Ele desenhou aqui dentro”, digo, enquanto faço o desenho dentro do outro.

“Ele tá na barriga da cobra”, diz uma das crianças, observando meu desenho. “Ele começou a perguntar para as pessoas: o que é isso?”, prossigo. “Os adultos responderam que era um chapéu”, digo para as crianças. “E disseram que ele deveria parar de desenhar porque ele não sabia desenhar”, completo.

“Ele ficou triste e foi ser piloto de avião”. Continuo. “Vocês sabem o que é que faz um piloto de avião?”, pergunto. “Pilota o avião”, responde uma das crianças. “Quando ele foi ser piloto de avião”, tento continuar e as crianças me interrompem por causa do celular da gravação. “Vocês já viram um avião?”, tento retomar. “Já vi um rosa, um verde, um amarelo, um vermelho e um colorido”, responde uma das crianças.

“Esse menino, ele cresceu e ele não queria mais desenhar porque riram dele e foi ser piloto de avião”, sigo contando. “Quando ele tava pilotando o avião, sabem o que lhe aconteceu?”, faço cara de espanto. “Caiu”, responde alguém. “O avião começou a dar problema e começou a cair”, completo.

“Sabem onde o avião caiu?”, pergunto e prossigo: “no deserto”. “O que é que tem no deserto, vocês sabem?”. “Nada”, diz um dos meninos. “Tem jacaré”, responde outro. Insisto com a pergunta. “Coco”, afirma um dos pequenos. “No deserto tem areia, muita areia”,

digo-lhes. “Mas apareceu alguém nesse deserto”, prossigo. “O Goku”, diz uma das crianças. “Não”, digo-lhe. “Um macaco”, diz outra. “Ele viu um homem macaco”, afirma outra.

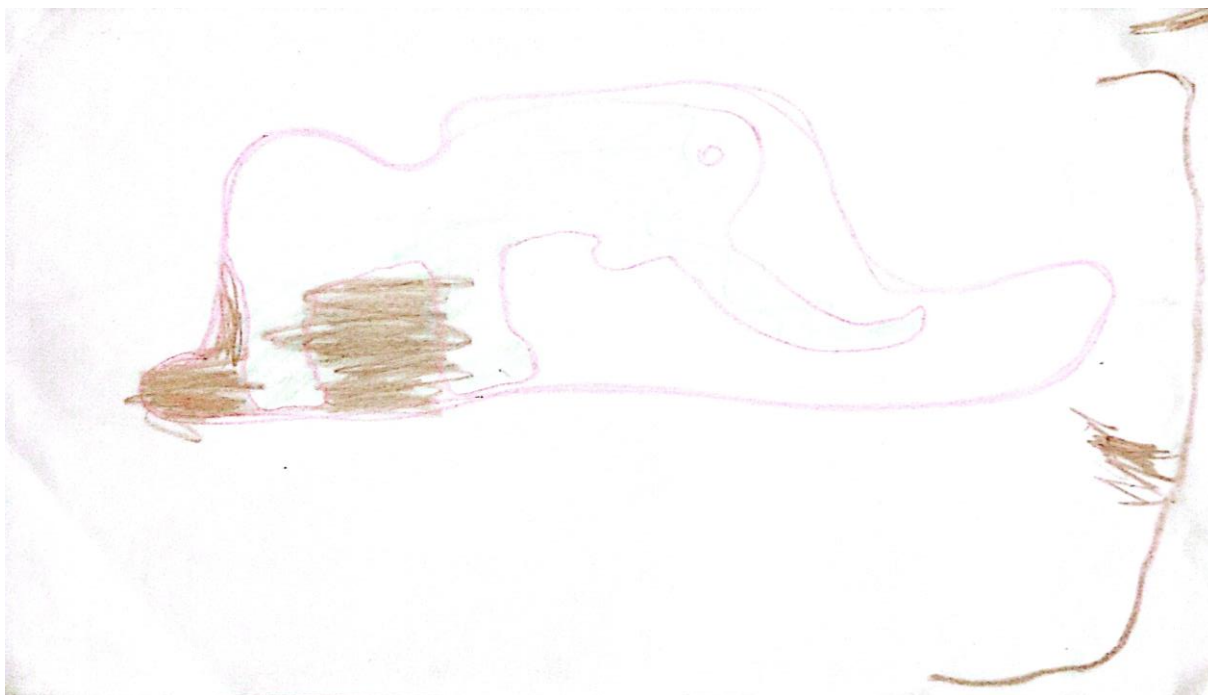
“Sabem o que apareceu?”, pergunto novamente. “Um homem cacaruto”, diz uma das crianças. “Não, apareceu um pequeno príncipe”, continuo. “Vocês sabem o que é um príncipe?”, pergunto. “O que é que um príncipe faz?”, emendo. “Salva a princesa”, respondem. “Manda em todo mundo”, responde outra criança.

“Quando o príncipe apareceu, o príncipe pediu algo para o piloto de avião, pediu um desenho”, prossigo. “O desenho de um carneiro”, completo. “O piloto mostrou para o príncipe aquele desenho da infância”, digo. “E sabe o que ele disse?”, questiono. “Ele disse: eu não quero um desenho de uma cobra engolindo um elefante, eu quero um carneiro”.

“E para que ele queria um carneiro?”. Antes de dizer para que ele queria um carneiro, vou entregar uma folha para cada um desenhar um desenho sobre a história que eu acabei de contar”.

Faço a entrega do material para que eles possam realizar o desenho, como folhas e lápis de cera. As crianças iniciam o desenho e cada uma faz algo diferente. À medida que vão concluindo, peço que elas me mostrem o desenho e falem um pouco sobre ele. Uma das crianças se aproxima e pergunto a ela sobre o desenho que vejo, ela diz que não fez nada e que seu desenho é feio e começa a chorar. Outra criança que observa a cena, diz que ele não sabe desenhar.

Uma criança desenha uma geladeira, outra desenha uma tartaruga. E ao serem questionadas, dizem que desenharam porque “na minha casa tem”, dizem cada uma delas. Pergunto o que a geladeira tem a ver com a história que eu contei. “Tem fruta”, responde a criança. “E na história que eu contei tinha frutas?”, pergunto. “Não, mas eu desenhei uma geladeira”.

Figura 9 – o nosso desenho

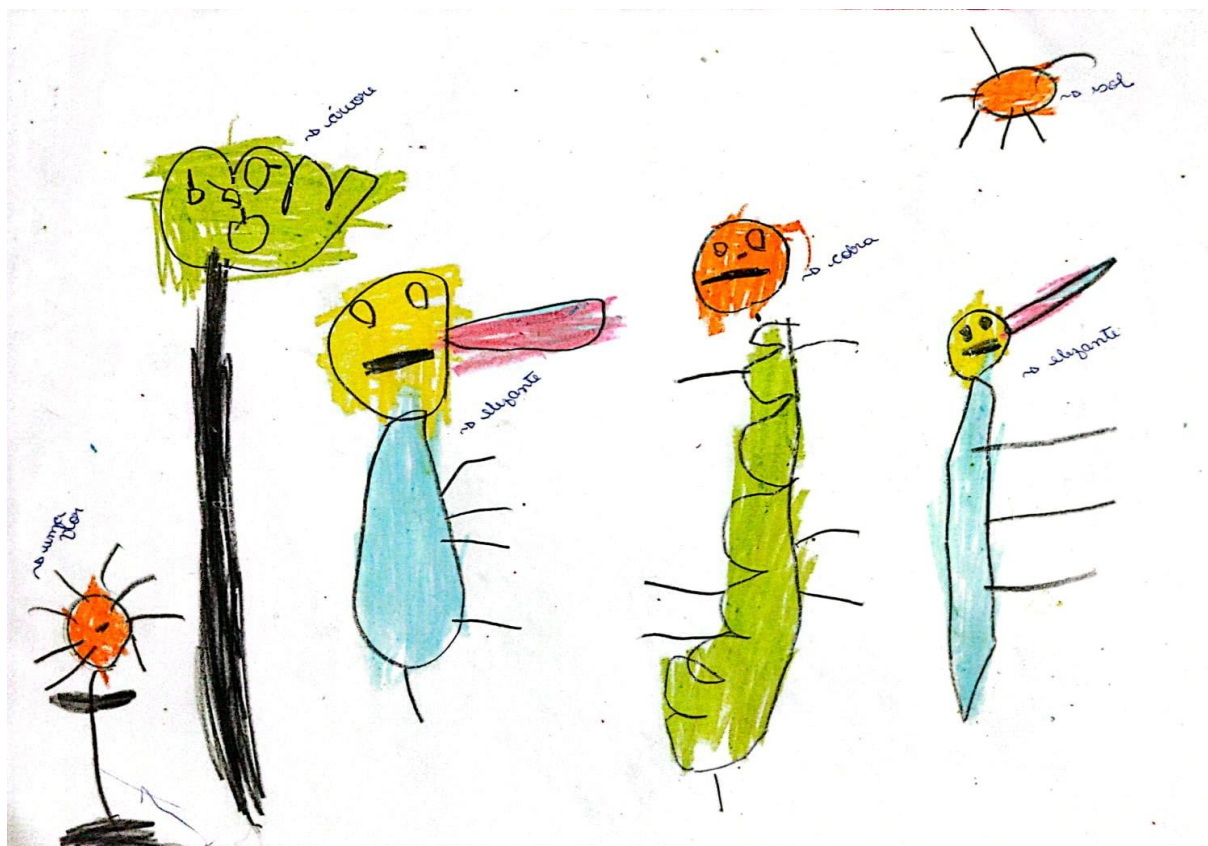
Fonte: Cunha Junior, 2024

O nosso encontro se inicia com a narração de uma história e uma história de infância, com o intuito de promover uma abertura nas crianças, de estimular a sensibilidade estética delas. Quando lhes perguntamos se querem ouvir uma história, respondem com entusiasmo que sim. “As crianças ficam fascinadas por essa modalidade da língua”, confirma Mata (2014, p. 52), ao nos falar sobre a narração.

O desenho aparece como outro elemento que proporciona prazer às crianças, pois, de igual modo, demonstram entusiasmo quando perguntamos quem, entre eles, gosta de desenhar. O desenho aparece como uma forma de expressão muito própria da criança, uma forma de comunicar seus afetos, seus desejos, seus medos e esperanças, enfim, aquilo que trazem em si mesmas.

O espanto, de onde nasce a curiosidade, a vontade de saber e, inclusive, a filosofia estão presentes no encontro. As crianças se espantam com a novidade, com aquilo que lhes parece incomum e quase impossível. O espanto, o maravilhamento podem ser aberturas importantes para o devaneio, quando mobilizam a nossa imaginação diante do não-visto e do não-pensado. As crianças da pesquisa se espantam com a ideia de uma cobra engolir um elefante, afinal, como isso seria possível? O espanto é importante para “desver” o mundo e olhar com outros olhos, de uma nova maneira.

Figura 10 – cabras e elefantes



Fonte: Cunha Junior, 2024

A curiosidade também é demonstrada diante do desconhecido, daquilo que elas não sabem, mas querem saber. “O que é que é isso?”, são indagações constantes diante das novidades do mundo. A curiosidade conduz ao conhecimento e pode conduzir também ao devaneio, no sentido de lançar um olhar diferente para as coisas.

A atitude de umas das crianças é um ponto importante: pedimos que desenhasse algo sobre a história. A criança desenha uma geladeira. Ao ser questionada por que ela desenhou uma geladeira e o que a geladeira tem a ver com a história, ela nos diz que na casa dela há geladeira e ainda diz que as frutas teriam a ver com a história. A criança ousa fazer diferente, ainda que haja um comando a obedecer. Não há devaneio sem liberdade, pois “é no devaneio que somos livres” (Bachelard, 2018, p. 95).

O encontro encerrou com uma atividade: as crianças deveriam fazer um desenho sobre a história que acabaram de ouvir: um elefante, uma cobra, uma flor, uma árvore, um carneiro, uma mulher tendo um bebê, uma lua, um coração, uma cobra comendo um elefante, uma água (viva?) são alguns dos elementos que aparecem nos desenhos das crianças. O que eles nos dizem? Ou o que podem nos dizer? Alguns deles nos mostram a potência de imaginação

presente nas crianças, pois a forma de seus desenhos não corresponde a uma forma ideal/real dos objetos que dizem representar, mas, por meio da imaginação – devaneio? –, os desenhos se tornam aquilo que elas querem que sejam.

Figura 11 – elefante



Fonte: Cunha Junior, 2024

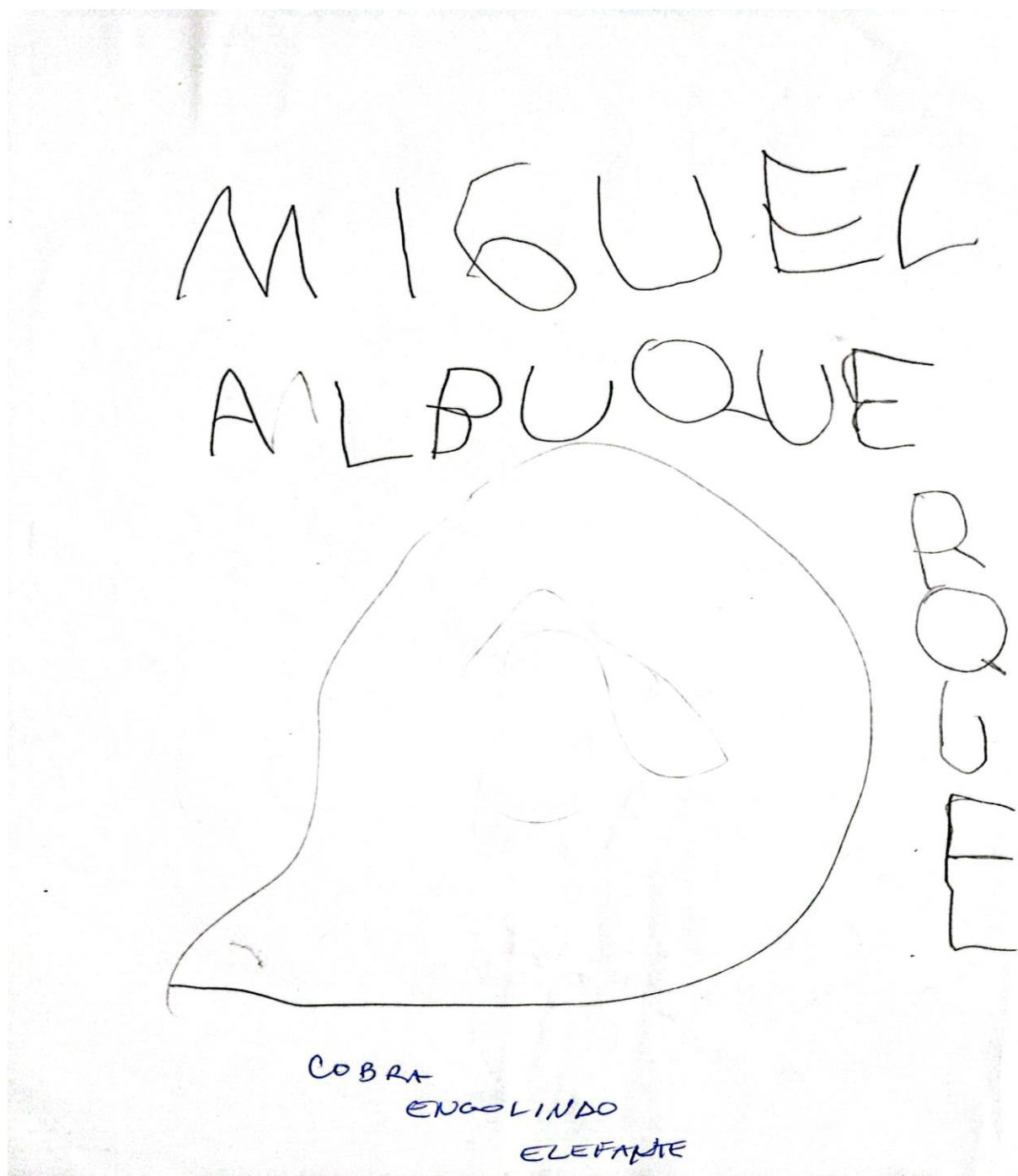
Os desenhos produzidos pelas crianças trazem um tanto de absurdo, porém, esses absurdos expressam a liberdade criativa das crianças. “Na nossa infância, o devaneio nos dava liberdade”, diz o filósofo (Bachelard, 2018, p. 95). O devaneio nos coloca em estado de abertura para o mundo e nos permite viver de forma absurda. Absurda por ser diferente, por não ser comum, por não enclausurar a imaginação criativa que há nas crianças.

Figura 12 – o carneiro e o homem



Fonte: Cunha Junior, 2024

Figura 13 – cobra engolindo elefante



Fonte: Cunha Junior, 2024

O segundo convite às crianças se deu no dia 11/04/2024, no qual demos continuidade a história do pequeno príncipe. E assim aconteceu...

O encontro teve início com a retomada da história, desde o seu começo, a fim de que as crianças pudessem acompanhar o que seria narrado nesse dia. Durante a retomada, mostro

o desenho do pequeno príncipe contido no livro de Saint-Exupéry e pergunto para eles o que o príncipe faz.

“Ajuda”, responde uma das crianças.

“Ajuda quem?”, questiono.

“Ajuda a princesa”, dizem.

“E o que mais ele faz?”, continuo.

“Come para ficar gordo”, diz uma das crianças.

Continuo a relembrar com eles a história, embora eles se mostrem bem dispersos e não parem de se movimentar na sala. Prossigo com a história, a partir do momento da parada anterior.

“O piloto desenhou o carneiro para ele, mas o príncipe não gostou do primeiro desenho, ele era muito fraquinho. Então pediu que ele desenhasse outro”. Mostro para eles o desenho do carneiro no livro.

“Ele disse, isso não é um carneiro, é um bode”, prossigo. Pergunto se eles sabem o que é um bode e qual a diferença entre o bode e o carneiro.

“Ele desenhou uma caixa e disse que o carneiro estava dentro dela. O príncipe gostou e disse ser exatamente daquela forma que ele queria”, continuo.

Explico para eles por que o príncipe queria um carneiro e pergunto se eles sabem onde o príncipe morava.

“No castelo”, responde uma das crianças.

Uma das crianças me interrompe para dizer que tem um bode.

“Na minha casa tem um bode e três carneiros”, diz outra criança. “Um bode e três carneiros?”, pergunto. “E três zebras”, completa a criança.

Outras crianças começam a dizer que possuem um carneiro também.

“Quando o príncipe viu o avião, ele começou a fazer perguntas. O príncipe gostava de fazer perguntas”, tento retomar a história. “Quem aqui gosta de fazer perguntas?”, indago.

As crianças respondem em uníssono, de forma estridente, com um “eu”, e algumas levantam a mão para confirmar que gostam de fazer perguntas.

“O que é aquilo ali?”, perguntou o príncipe apontando para o avião”, prossigo. “É um avião, o piloto respondeu. E o que ele faz? Perguntou o príncipe. Ele voa no céu, responde o piloto”, dou continuidade a história.

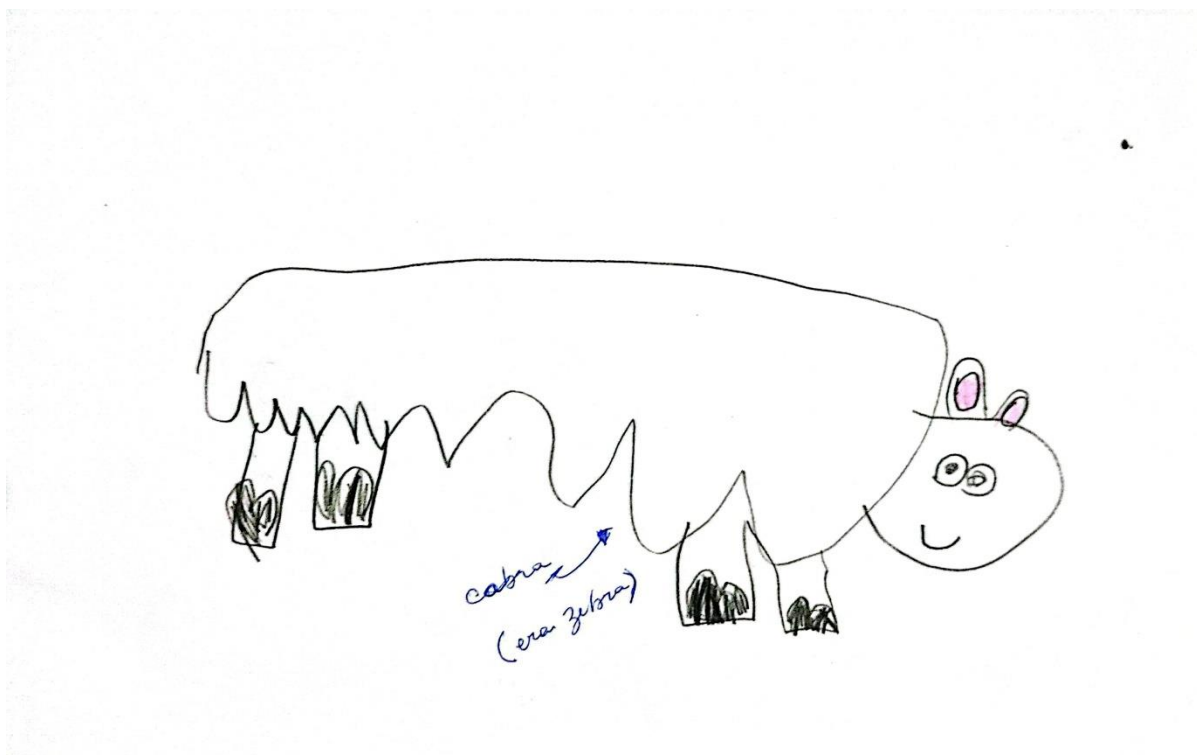
Em um dado momento da história, digo que o piloto desenhou uma corda para o príncipe amarrar o seu carneiro e pergunto: *“Por que ele deveria amarrar o carneiro?”.*

“Para ele não fugir”, responde uma das crianças.

“Isso mesmo, mas o príncipe achou estranho a ideia de amarrar o carneiro para que ele não fugisse”.

Após concluir a narração da história, peço que as crianças façam um desenho que conte algo da história que eu acabei de contar.

Figura 14 – cabra que era zebra



Fonte: Cunha Junior, 2024

A criança cria o seu mundo, a partir da sua imaginação. No momento em que uma delas afirma ter um carneiro, contagia as outras a dizerem tê-lo também. É certo, podemos acreditar, que algumas delas tenham um carneiro em suas casas – mais ainda se levarmos em conta as crianças da zona rural. Todavia, torna-se difícil acreditar que alguma delas possua uma zebra em suas casas. O que podemos perceber, então, é uma abertura para um mundo imaginado, diferente, no qual o impossível se torna possível.

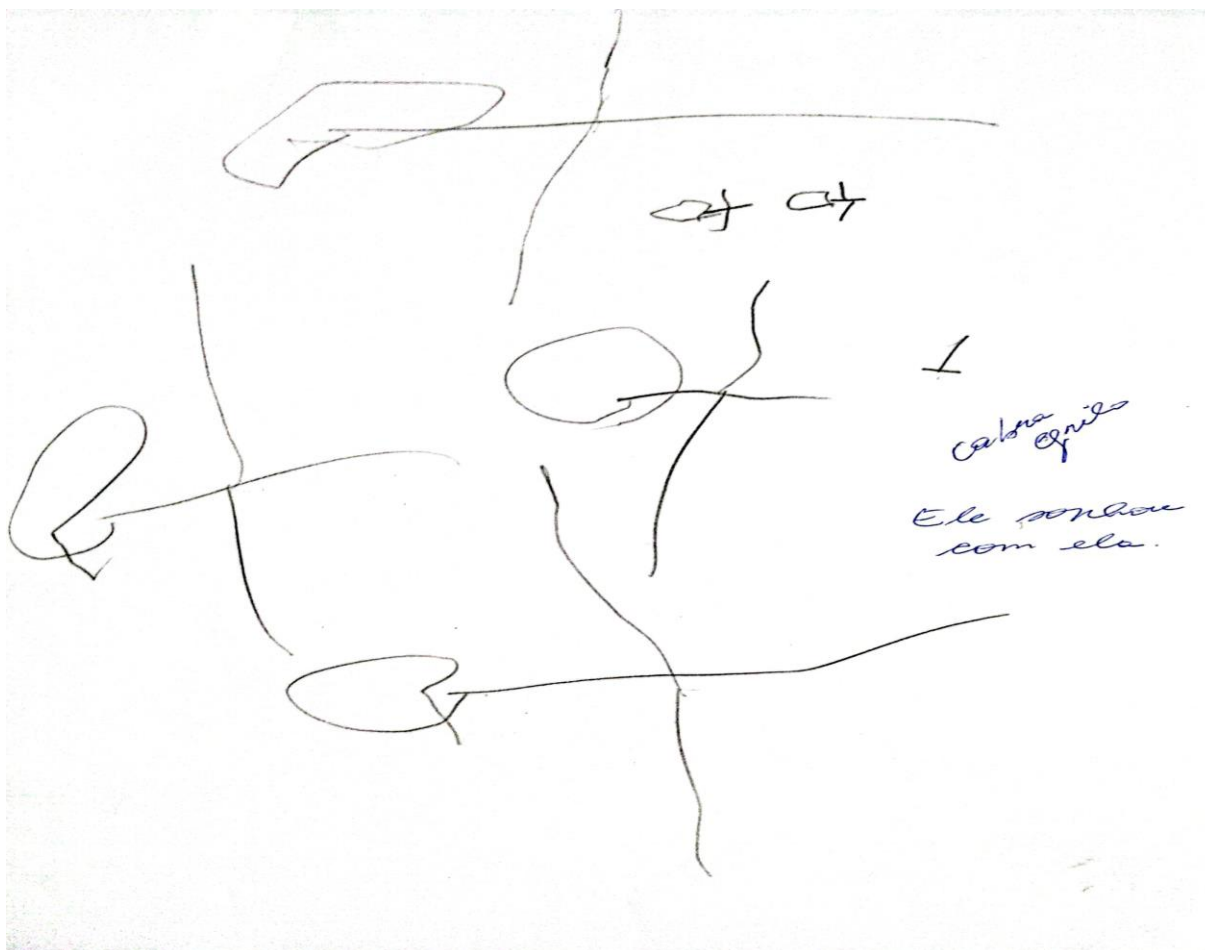
A criança indaga, questiona sobre as coisas do mundo ao seu redor. As crianças da pesquisa se reconhecem como “sujeitos perguntantes”, quando as questionamos se gostam de perguntar. Porém, nos dois momentos de convite às crianças para as experiências de pensamento, vemos que há poucas questões levantadas pelas crianças. Isso pode sugerir que essas crianças já estão num processo de apagamento e silenciamento de sua potência inquisitiva, um processo comum e que já era denunciado por nosso filósofo do não (Bachelard, 2018).

A criança também reproduz muito de sua cultura (Friedmann, 2020), o que podemos observar nas respostas das crianças sobre príncipes e seus ofícios. As respostas trazem muito do imaginário que nos é ensinado sobre mundos encantados, princesas e príncipes dos contos de fadas que muitos de nós ouvimos e elas também devem ouvir ainda hoje.

O nosso convite às crianças mais uma vez termina com a proposta de desenho realizado pelas crianças. Acreditamos na ideia de que o desenho traz uma abertura da imaginação da criança e com isso uma possibilidade de abertura ao devaneio e, com isso, à filosofia. O desenho pode proporcionar à criança a invenção de nossos mundos, de realidades diferentes, ou seja, uma recriação da realidade.

A produção das crianças é rica em imaginação: temos um urso, uma boneca, uma caixa, a própria criança que desenha, um coração, um menino, plantas, matos, uma cabra (que era zebra), um gato, areias, elefante e até um papai noel. Desse momento de criação, nós destacamos dois pontos que nos chamaram a atenção.

Figura 15 – “cabra-grilo”



Fonte: Cunha Junior, 2024

O primeiro é de um desenho de uma das crianças. Ao questioná-la do que se trata, ela responde ser uma “cabra-grilo”. Quando perguntamos por que ela fez esse desenho, a criança responde que sonhou. Continuamos indagando e perguntamos o que seria uma “cabra-grilo”. A criança responde que ela assim se chama porque pula. A criança, por meio da imaginação, inventa um ser, unindo as propriedades de dois seres existentes na realidade. Podemos dizer que ela cria uma surrealidade, na qual uma “cabra-grilo” se torna possível. Uma cabra que pula o bastante. O que ocorre, podemos dizer, é uma abertura no pensamento dessa criança para imaginar coisas novas.

O segundo ponto que chama a nossa atenção é o desenho da cabra que era zebra (figura 14). Quando a criança é questionada sobre o seu desenho, ela diz ser uma zebra. Diante da resposta, perguntamos o que a zebra tinha a ver com a história. Nesse momento, a auxiliar da sala diz para a criança que não era zebra, mas uma cabra, ao que a criança acolhe e passa a dizer que seu desenho era uma cabra. O fato nos sugere o que se afirma em diversas partes de nosso trabalho sobre a censura à imaginação de nossas crianças, de forma a direcioná-las para o que delas se espera, muitas vezes, em nome de um padrão pré-definido.

Figura 16 – a caixa



Fonte: Cunha Junior, 2024

O último encontro como convite às crianças ocorreu no dia 17/04/2024. Dessa vez, além da narração, decidimos pensar em um tema para estimular as crianças a expressarem seus pensamentos de forma verbal. Escolhemos o tema da amizade por ser um tema de aproximação com a história do pequeno príncipe. E assim aconteceu...

O encontro se inicia com a retomada da história junto com as crianças. Por meio de perguntas, tento lembrá-las do que ouviram nas duas primeiras partes contadas. De forma espontânea, as crianças vão narrando os acontecimentos contados nos encontros anteriores. E vamos alternando entre as minhas indagações e o que as crianças narram.

Em um dado momento, digo que o príncipe tinha uma amiga no planeta dele e pergunto se as crianças tinham amigos.

“Sim”, respondem elas de forma estridente.

“Quem é seu amigo?”, pergunto.

“A Clara, a Júlia e Sofia”, responde outra criança.

Outras crianças vão respondendo com nomes de outras crianças que seriam suas amigas.

“A amiga do príncipe era uma rosa”, continuo.

“Oxe!”, exclama, como que espantado, uma das crianças.

“A amiga dele era uma rosa, vocês já viram uma rosa?”.

“Olha, eu sou um bode”, diz uma das crianças.

“Vocês gostam dos seus amigos?”, pergunto.

“Eu não gosto dela”, diz uma das crianças.

“Mas ela não é sua amiga?”, questiono.

“É sim”, responde a criança.

“E como você não gosta dela se ela é sua amiga?”, pergunto.

“Eu gosto de quem eu quiser”.

“E pode não gostar dos amigos?”.

“Não”.

“Eu e a Lara somos muito amigos”, diz outra criança.

“Quando a gente tem um amigo, a gente ajuda esse amigo?”, pergunto.

“Sim, o Janjão me protege no campo de futebol”, diz uma das crianças.

“O príncipe também queria proteger a amiga dele, uma rosa”, continuo.

“Ó tio, eu sou um carneiro”, diz uma das crianças, colocando as mãos na cabeça como se fosse dois chifres.

Continuo a contar a história.

“Ô tio, um dia eu vi uma tartaruga gigante morta, na praia”, interrompe uma das crianças, em um dado momento da história.

“Vocês gostam dos amigos de vocês?”, pergunto.

“Eu gosto do Janjão e da Lara”, diz uma criança.

“Eu gosto da Lara e da Sofia”, diz outra criança.

Concluo a história com a amizade entre o príncipe e a raposa. Depois, retomo o tema da conversa.

“A gente falou sobre amigos e sobre amizade. O que é amizade?”.

“Ter amigos”, responde uma das crianças.

“E o que é ter amigos?”, indago.

“Amizade”, responde outra criança.

“Importância”, responde outra.

“O que é que amigo faz?”

“Brinca”, responde uma criança

“Dá um abraço”, diz outra.

“Fica junto”, responde outra.

“Desenhar”.

“Divide o doce junto”.

“Divide o lanche”.

“Divide o brinquedo”.

Peço que eles façam um desenho sobre amizade. Antes, porém pergunto se alguma das crianças quer contar uma história sobre amizade.

“Era uma vez, eu, Janjão e a Lara. Nós era bebê e era muito bonitinhos. Quando a gente era criança, a gente virava muito bonitos. Aí eu sabia engatinhar, aí eu corri e pronto. Aí eu era criança e ia virar adulto e pronto. Fim. Final feliz”, conta uma das crianças.

Figura 17 – coração



Fonte: Cunha Junior, 2024

O espanto, a admiração fazem parte do universo da criança, quando diante daquilo que lhe parece absurdo ou incomum. No “oxe” da criança, está contido o espanto que pode conduzir a uma abertura no pensamento. A abertura no pensamento diante do incomum, diante dos despropósitos, prepara a criança para criar o seu mundo, como um demiurgo que cria e recria, uma surrealidade.

A criança é ligada em despropósitos (Barros, 2021) e, de repente, ela se torna um bode ou outra coisa qualquer. Ela vê o mundo à sua maneira, de forma muito própria. Sua imaginação criativa a possibilita ser um bode ou um carneiro, a transformar imagens e ver o mundo em sua abertura, como acontece durante a narração da história.

A criança tem suas próprias narrações e algumas contam coisas vividas (ou imaginadas ou vividas em imaginação). Após esse fato, pensei na possibilidade de termos aproveitado esse momento de diálogo da criança para explorar mais sua capacidade de expressão e raciocínio. Talvez fosse uma ótima oportunidade para chegar em outros caminhos, percorrer outras estradas, nas vias do conhecimento.

A criança não só ouve como também narra. A narração da criança destaca sua amizade com outras crianças e o percurso de deixar de ser criança e se tornar adulto. Quando alguém se torna adulto, a história acaba. Uma imagem interessante e que pode nos sugerir uma ideia de como a criança percebe o adulto em seu imaginário.

A criança tem uma ideia do que seria amizade. Talvez vinda de suas experiências de amizade, talvez do que os outros lhe ensinaram, da cultura na qual está inserida. Em nosso encontro, veem a amizade como algo importante (“importância”) e o amigo como alguém que, por diversas ações, cuida do outro.

O encontro com as crianças nos sugere uma espécie de abertura no pensamento, seja por meio de algumas de suas falas, seja por meio dos desenhos – esses muito mais, por sua potência criativa –, nos quais se torna possível perceber como as crianças se expressam diante de uma narração e de questões, como a amizade. Os desenhos produzidos por elas nos mostram signos que se ligam a amizade. Há devaneios nos desenhos das crianças. E há também abertura no pensamento, elemento que acreditamos importante para que as crianças vivam experiências de pensamento desde tão cedo.

Figura 18 – a flor amiga



Fonte: Cunha Junior, 2024

6 CONSIDERAÇÕES

“Em todo sonhador vive uma criança, uma criança que o devaneio magnifica, estabiliza”.
Bachelard, Gaston. A poética do devaneio.

O que o movimento de devaneio nos diz sobre ou nos faz pensar sobre as experiências de pensamento na Educação Infantil? Diz-nos que as crianças são curiosas, são criativas, espantam-se diante das novidades do mundo, produzem cultura e reproduzem elementos culturais do meio no qual estão inseridas, criam novos mundo e dão novos sentidos às coisas com as quais se relacionam.

A experiência de pensamento é algo possível na Educação Infantil, desde que se respeite a especificidade das crianças, desde que se acredite no seu potencial de se envolver com essas experiências das mais variadas formas, como seres que pensam e criam, sujeitos de razão e sensibilidade. As crianças se expressam de diversas formas e o desenho é uma delas, com a qual elas podem manifestar seus pensamentos e sentimentos.

A escola, como espaço privilegiado de educação formal das infâncias precisa estar atenta à formação das crianças pequenas, de forma a lhes possibilitar uma educação integral, capaz de unir racionalidade e sensibilidade, uma educação para o homem completo, para o homem das vinte e quatro horas. Para além de dicotomias hierarquizantes, que colocam o “homem do dia” acima do “homem da noite”, as instituições de Educação Infantil devem garantir às crianças o direito de sonhar e de desenvolver sua imaginação e criatividade.

O devaneio, nesse sentido, constitui-se como elemento importante para garantia do direito de sonhar, pois é um sonhar acordado, pelo qual, por meio da imaginação criativa, a criança pode criar novos mundos, novas possibilidades de ser e existir, fazendo da vida uma existência estética, repleta de plasticidade, na qual o caminho vai se fazendo enquanto se caminha.

O devaneio promove uma abertura no pensamento, o que seria elemento importante para “desver” o mundo e enxergá-lo para além do visível, características que poderiam aproximar as crianças da filosofia, se entendemos a filosofia como um pensar diferente do que já se pensa e um saber diferente do que já se sabe. Viver em devaneio se torna um viver de despropósitos, como nos diz o poeta Manuel de Barros, um viver carregando água na peneira.

A infância é condição necessária para uma vida em devaneio, mas não a infância enquanto tempo cronológico ou fase da vida, mas sim, uma infância entendida em seu sentido alargado, uma infância que nos acompanha para a vida toda e nos permite manter uma atitude de olhar o mundo com espanto e admiração, que nos permite maravilhamentos diante da

realidade que nos cerca. A infância em outro tempo, um tempo da intensidade, um tempo *aiônico*.

O tempo da infância nos convida a pensar como as nossas infâncias têm se relacionado com o tempo em nossas instituições escolares? Será que há tempo para o “tempo livre”? Ou será que há tanta ocupação do tempo que não há tempo para nada que não cumprir uma série de atividades em *chrónos*? O tempo da infância é também o tempo da brincadeira, por meio da qual a criança inventa, desenvolve sua criatividade, sua sensibilidade, sua imaginação e cria novos mundos, cria uma surrealidade.

O que defendemos como nosso trabalho é a possibilidade de desenvolver experiências de pensamento com crianças pequenas na Educação Infantil, a partir do devaneio. Essa experiência torna-se possível desde se respeite o tempo das crianças, sem antecipação de etapas, sem enclausuramentos desnecessários, sem uma dominação sem medida das crianças, de forma a lhe limitar a imaginação e a criatividade, em nome de padrões pré-determinados, que as crianças devem seguir como uma receita, de forma inflexível e rígida.

O direito de sonhar das crianças deve ser garantido em nossas instituições de ensino, em nossas instituições de Educação Infantil. Assim, defendemos uma educação para a liberdade da criança, em que sua sensibilidade seja respeitada e considerada no seu processo formativo. Oportunizar espaço e tempo para a infância-movimento, para a infância-arte, para a infância-cientista é oportunizar uma formação integral dos sujeitos, que considere as diversas dimensões de nossa personalidade.

A infância-movimento tem como expressão máxima a corporeidade. É com o corpo que a criança se movimenta, é com o corpo que ela expressa essa dimensão que a constitui. Dessa forma, cabe às instituições de ensino promover espaços para que as crianças manifestem essa dimensão, correndo, saltando, dançando, gesticulando, movimentando-se, brincando. São algumas das formas de reconhecer a infância-movimento das crianças.

A infância-arte tem sua expressão nas diversas linguagens que a criança utiliza para se expressar. O reconhecimento das manifestações artísticas, de forma a propor práticas pedagógicas que respeitem os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão é um passo importante para que as instituições de Educação Infantil possam garantir a infância-arte de nossas crianças.

A infância-cientista tem sua expressão na curiosidade da criança. Assim como o cientista que se interroga sobre o mundo que o cerca e busca desvendar os mistérios que se lhe manifestam, assim a criança procura desvendar o mundo ao seu redor. As instituições de Educação Infantil podem, por meio da ciência como veículo para aguçar a curiosidade,

promover e estimular a infância-cientista, garantindo o desenvolvimento de práticas e projetos que coloquem diante das crianças problemas, perguntas que as inquiete e as motive a descobrir possíveis respostas – ainda que provisórias – ao que as inquieta.

A nossa proposta pede por outro ideal de escola, na qual o movimento seja incentivado, a imaginação seja valorizada em suas potencialidades de inauguração de outros sentidos educacionais e mais ainda, existenciais. A proposta que aqui trazemos nos impele a reconhecer as potencialidades da criança e abrir caminhos para que elas se efetivem e sejam garantidas para as nossas crianças de hoje e de amanhã.

As crianças parecem nos sugerir também este outro ideal de escola, uma escola em seu sentido original, do tempo livre, com um currículo mais “crianceiro”, em que os momentos de devaneio estejam presentes, de forma que as crianças possam aprender para além do que está posto. Posto isto, convidamos quem nos lê a pensar qual o lugar que é dado às crianças na construção de sua própria educação, quais as condições que temos criado para que elas sejam ouvidas e sejam consideradas?

O reconhecimento de que nossa pesquisa trata de uma experiência específica, em um dado contexto, não nos exime de pensar, de refletir, sobre as considerações que aqui elencamos. As questões que trazemos podem ser as questões de outras crianças, de outras escolas, de outros espaços, ainda que não possamos generalizar as observações aqui realizadas. Urge continuar pensando (devaneando?) sobre a infância, sobre as crianças e sobre como a educação destas pode ser uma educação para uma infância plena, capaz de garantir às crianças o direito de sonhar e de criar.

REFERÊNCIAS:

ARAUJO, David Velanes. Alguns aspectos sobre o Novo Espírito Científico na epistemologia de Gaston Bachelard. **Saberes**, v. 1, n. 16, 2017, p. 66-82.

ARAUJO, Janice Débora de Alencar Batista; COSTA, Rebeka Rodrigues Alves da; FROTA, Ana Maria Monte Coelho. De chrónos à aión: onde habitam os tempos da infância? **Childhood&Philosophy**, v. 17, 2020, p. 01-24.

ATTISANO, Patrícia Aparecida Mendes Machado. **A experiência de pensamento na comunidade de investigação: o papel do professor**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina. Londrina-PR, 2017.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. Trad. Antônio de Pádua Danesi. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

BARBOSA, Cléuma de Melo. **O ensino de filosofia e a formação do ser-sujeito-criança na educação de Paulo Freire**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará. Belém-PA, 2018.

BARBOSA, Elyana; BULCÃO, Marly. **Bachelard: pedagogia da razão, pedagogia da imaginação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARROS, Manoel de. **Menino do Mato**. São Paulo: Leya, 2010.

BARROS, Manoel de. **Exercícios de ser criança**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.

BARROSO, Marco Antônio. **Bachelard e a educação: um relato pessoal**. Disponível em: https://editora.uemg.br/images/livros-pdf/catalogo-2020/Alem_da_sala/2020_alem_da_sala_cap1.pdf. Acesso em: 17 set. 2022.

BASILIO, Thiago Ferreira. **Intervalo filosófico: proposta radiofônica de sistematização do ensino de filosofia para crianças**. Dissertação (Mestrado em Divulgação Científica e Cultural). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2017.

BERLE, Simone. **Infância como caminho de pesquisa: o Núcleo de Estudos de Filosofia e Infâncias (NEFI/PROPEd/UERJ) e a educação filosófica de professoras e professores**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2018.

BEZERRA, Adma Soares. **A infância no universo do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos obrigatório: o que revelam as crianças?** Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea). Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco. Caruaru-PE, 2016.

CANTALICE, Gizolene de Fátima Barbosa da Silva; CIRINO, Maria Reilta Dantas. Considerações sobre o conceito de “experiência” presente nas teorias filosofia para/com crianças. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. n. 32/33, p. 61-67, out. 2020.

CARROLL, Lewis. **Alice nos país das maravilhas**. Trad. Thereza Christina Rocque da Motta. Barueri, SP: Faro Editorial, 2020.

CARVALHO FILHO, José Ernane Carneiro. “O tempo na epistemologia bachelardiana”. In: SANT’ANNA, Catarina (org.). **Para ler Gaston Bachelard: ciência e arte**. Salvador: EDUFBA, 2010.

CASTELÃO-LAWLESS, Teresa. “Gaston Bachelard: dualidades e singularidades da prática científica e da imaginação poética”. In: SANT’ANNA, Catarina. **Para ler Gaston Bachelard: ciência e arte**. Salvador: EDUFBA, 2010.

CHIQUEINI, Aline; SILVA, Luzia Batista de Oliveira. A infância poética em Gaston Bachelard e Lewis Carroll. **Cadernos Cajuína**, v.4, n. 3, p. 101-112, 2019.

CIRINO, Maria Reilta Dantas. **Filosofia com crianças: cenas de experiência em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina)**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

CUNHA, Edna Olímpia da. **Suspensões e desvios da escrita: travessias da filosofia na escola pública**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 2014.

CUNHA JUNIOR, Williams Nunes da; FREITAS, Isabel Ferreira; FERREIRA, Vanessa do Rêgo. O ensino de filosofia para/com crianças: uma revisão sistemática da literatura. **Educação e Filosofia**, v. 35, n. 74, p. 719-755, maio/ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v35n74a2021-58747>.

CUNHA JUNIOR, Williams Nunes da. O pensamento sobre a infância e a infância do pensamento: o ensino de filosofia e a cultura científica na Educação Infantil. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8, 2022, Maceió. **Anais**. Campina Grande: Realize, 2022a. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/88844>.

CUNHA JUNIOR, Williams Nunes da. O conceito de devaneio em Gaston Bachelard: contributo para uma pedagogia da maravilha na Educação Infantil. Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade Paulista. Maceió-AL, 2022b.

CUNHA, Mauro Britto. **Em busca da infância: experiências filosóficas com crianças numa escola pública municipal de São Mateus, ES**. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica). Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal do Espírito Santo, 2018.

DERDYK, Edith. “Papel em branco”. In: GOBBI, Maria Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

DOMINGUINI, Lucas; SILVA, Ilton Benoni da. Obstáculos a construção do espírito científico: reflexões sobre o livro didático. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO, 5, 2010, Caxias do Sul-RS. **Anais**. Caxias do Sul-RS: 2010, p. 1-5.

FELIX, Ingrid Ellen da Silva. **Pequenos filósofos: a filosofia com/para crianças como um processo de emancipação na infância**. Dissertação (Mestrado em Ensino). Programa de Pós-

Graduação em Ensino de Ciências Sociais, Humanas e da Natureza, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Londrina-PR, 2020.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramalhete. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias**. São Paulo: Panda Books, 2020.

GASQUE, Kelley Cristine G. D. Teoria fundamentada: nova perspectiva à pesquisa exploratória. In: MUELLER, Suzana Pinheiro Machado (Org.). **Métodos para a pesquisa em Ciência da Informação**. Brasília: Thesaurus, 2007. p. 83-118.

GOBBI, Maria Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

GOMES, Vanise de Cássia de Araújo Dutra. **Dialogar, conversar e experienciar o filosofar na escola pública: encontros e desencontros**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017.

GOODMAN, Nelson. **Maneras de hacer mundos**. Madri: Visor, 1990.

GREEN, John. **Cidades de Papel**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

HINTERHOLZ, Beatran. Bachelard e a educação: entre ciência e poesia. **Enciclopédia**, v. 3, 2015, p. 135-154.

HINTERHOLZ, Beatran; RICHTER, Sandra. Devaneios voltados para uma infância com o barro. **Childhood&Philosophy**, v. 13, n. 26, jan./abr. 2017, p. 49-68.

KERLAN, Alain. “Criança filósofa? Criança artista? A modernidade de J. J. Rousseau: O Emílio e a “partilha do sensível””. In: MATOS, Junot Cornélio; COSTA, Marcos Roberto Nunes. **Ensino de Filosofia: questões fundamentais**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2014.

KOHAN, Walter O. **Filosofia para crianças**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

KOHAN, Walter O. **Infância: entre educação e filosofia**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

KOHAN, Walter; OLARIETA, Beatriz Fabiana (organizadores). **A escola pública aposta no pensamento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LEAL, Bernardina Maria de Souza. **Chegar à infância**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação/Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

MARIANO, Marcos. **O que é: neopositivismo na filosofia.** Disponível em: <https://estoicoviver.com/glossario/o-que-e-neopositivismo-na-filosofia/>. Acesso em: 02 abr. 2024.

MARTINS, Gleisse Cristiane Serra Martins. **O diálogo filosófico como experiência de pensamento:** um espaço de “oportunidades perdidas?”. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina. Londrina-PR, 2016.

MATA, Juan. “O direito das crianças de sonhar”. In: GOBBI, Maria Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs.), **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

MOTA, Marcus. “A teoria dos obstáculos epistemológicos”. In: SANT’ANNA, Catarina (org.). **Para ler Gaston Bachelard: ciência e arte**. Salvador: EDUFBA, 2010.

NIGRIS, Elisabetta. “A “didática da maravilha”: um novo paradigma epistemológico. In: GOBBI, Maria Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

NOGUERA, Renato. Infância em afroperspectiva: articulações entre sankofa, ndaw e terrixistir. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. n. 31, p. 53-70, mai./out. 2019.

OLARIETA, Beatriz Fabiana. **Gestos de escrita:** pesquisar a partir de uma experiência de filosofia na escola. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

OLIVEIRA, Janice da Silva. **Filosofia com crianças:** cenas de experiências e encontros com os dizeres e alteridades da infância em uma escola da rede municipal de ensino. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea). Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco. Caruaru-PE, 2017.

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

PENITENTE, Luciana Aparecida de Araujo; CRUZ, Wesley Oliveira da; MORAES, Tatiana Schneider Vieira de. Os projetos de trabalho e a cultura científica na educação infantil: uma possibilidade de pesquisa com crianças. **Educação em foco**, ano 21, n. 35, p. 221-244, set./dez. 2018.

Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1716>.

PORFÍRIO, Francisco. **“Positivismo”**. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/sociologia/positivismo.htm>. Acesso em: 02 abr. 2024.

REALE, Giovanni. **História da Filosofia 7:** de Freud à atualidade. São Paulo: Paulus, 2006.

RICHTER, Sandra. Bachelard e a experiência poética como dimensão educativa da arte. **Educação**, vol. 31, n. 2, jul-dez. 2006, p. 241-254.

ROZESTRATEN, Artur Simões. Considerações sobre “a fenomenologia do espírito” para o século XXI. **Occulum Ensaios**, 17, 2020, p. 1-9.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. Trad. Dom Marcos Barbosa. 48. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

SANTIAGO JÚNIOR, José Ricardo Pereira. **Filosofia com crianças: dos saberes da infância à infância dos saberes**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

SANTOS, Fúlvio Barreira Vicente. **Devir violão: quando infância e filosofia se tocam**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. São Mateus-ES, 2022.

SILVA, Carla Patrícia da. **Os enigmas da infância e experiências em uma escola pública da cidade de Maceió/AL: o que revelam?** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas. Maceió-AL, 2016.

SILVA, Carla Patrícia da. **Exercícios de curiosidade menina: perguntar com crianças**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2021.

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

SILVA, Mônica Sampaio da; SOUSA, José Renato de Araújo. A filosofia na perspectiva de Gilles Deleuze. **Cadernos do NEFI**, v. 2, n. 1, p. 58-74, 2020.

SILVA, Williams Luiz. **Os desafios da educação para o pensar: um olhar sobre o ensino de filosofia nas etapas elementares da educação básica no município de Itupeva/SP**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Santos. Santos-SP, 2021.

SOUSA, Tairone Lima de. **Gaston Bachelard e a Educação**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal-RN, 2018.

SOUSA, Tairone Lima de; MARTINS, André Ferrer Pinto. Gaston Bachelard e a educação: por uma pedagogia da formação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 27, n. 1, jan./mar. 2020, p. 401-430.

SOUZA, Ayany Priscila Pires de. **Infância, experiência e ensino de filosofia**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Mestrado Profissional Ensino e Docência, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.

SOUZA, Carolina Rodrigues de. A ciência no espaço educacional da criança: do fazer ciência à ciência do fazer. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 1, p. 42-51, 2016.

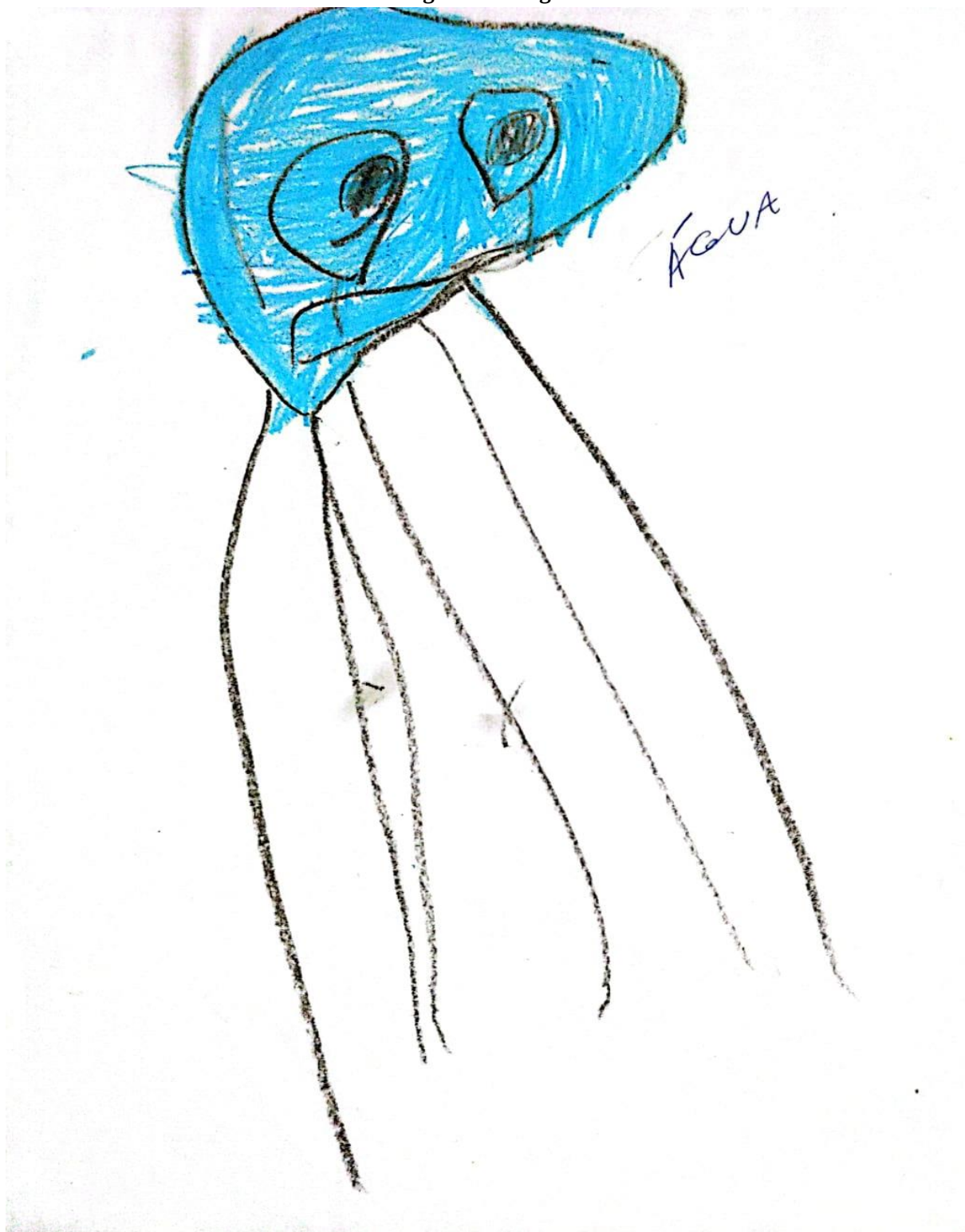
STACCIOLI, Gianfranco. “Os traços invisíveis nos desenhos das crianças”. In: GOBBI, Maria Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

VALE, Jocilaine Moreira Batista do. **O Ensino de Filosofia na Educação Básica: uma experiência no município de Pacatuba a partir da perspectiva de Mathew Lipman**. Dissertação

(Mestrado Profissional em Filosofia). Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2019.

ANEXO A

Figura 19 – Água



Fonte: Cunha Junior, 2024.

ANEXO B

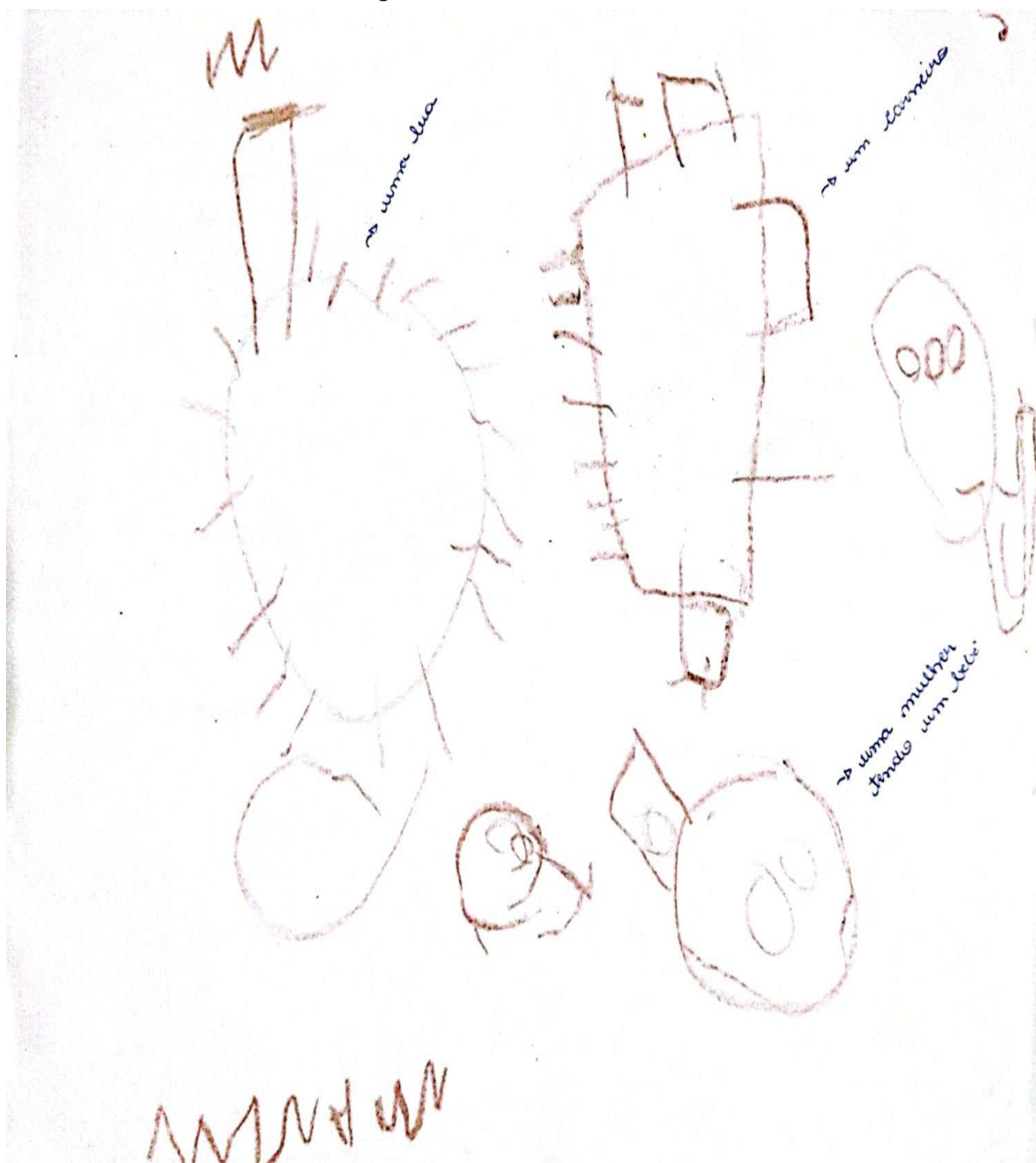
Figura 20 – coração



Fonte: Cunha Junior, 2024.

ANEXO C

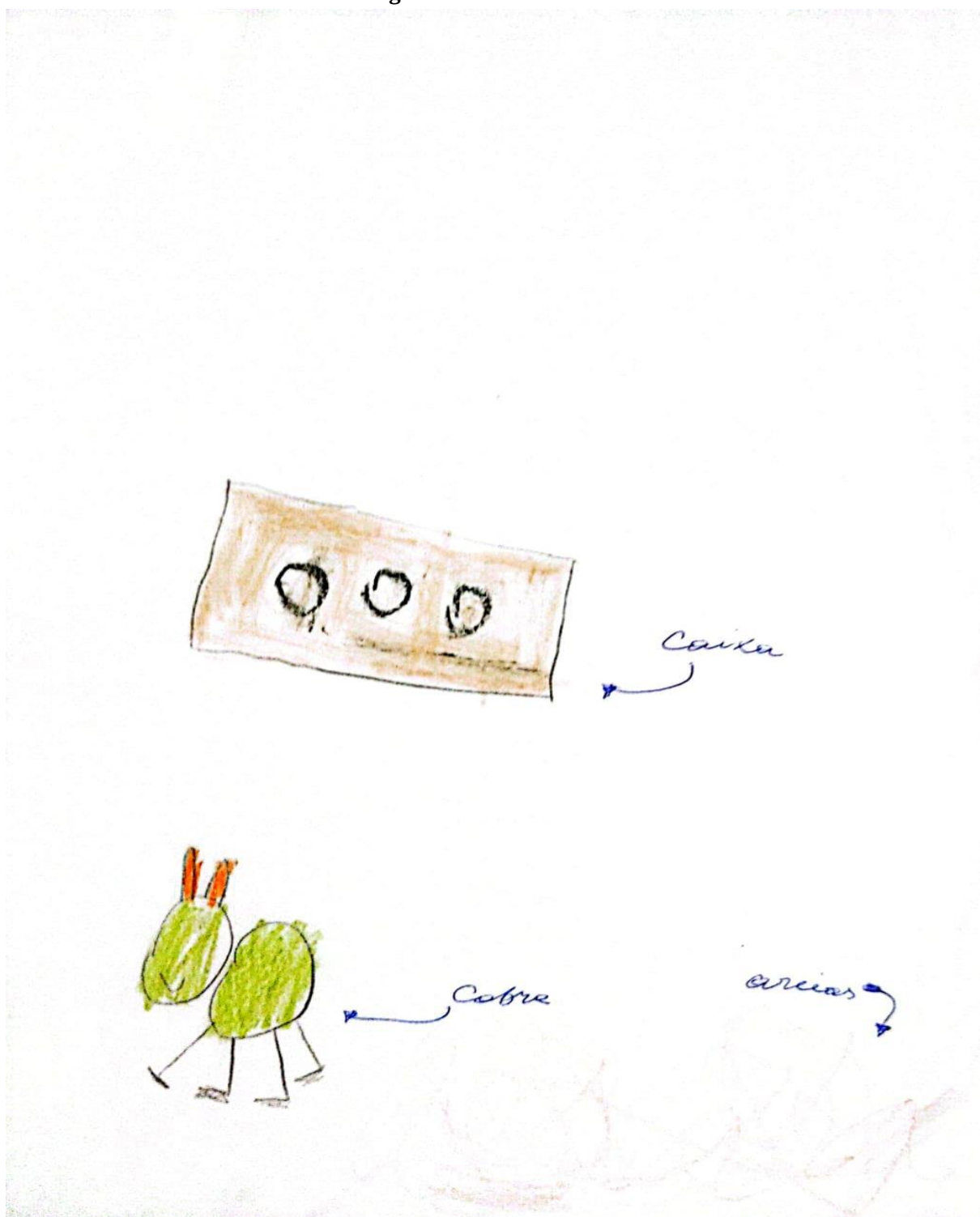
Figura 21 – carneiros, luas e bebês



Fonte: Cunha Junior, 2024.

ANEXO D

Figura 22 – caixa e areias



Fonte: Cunha Junior, 2024.

ANEXO E

Figura 23 – gatos



Fonte: Cunha Junior, 2024.

ANEXO F

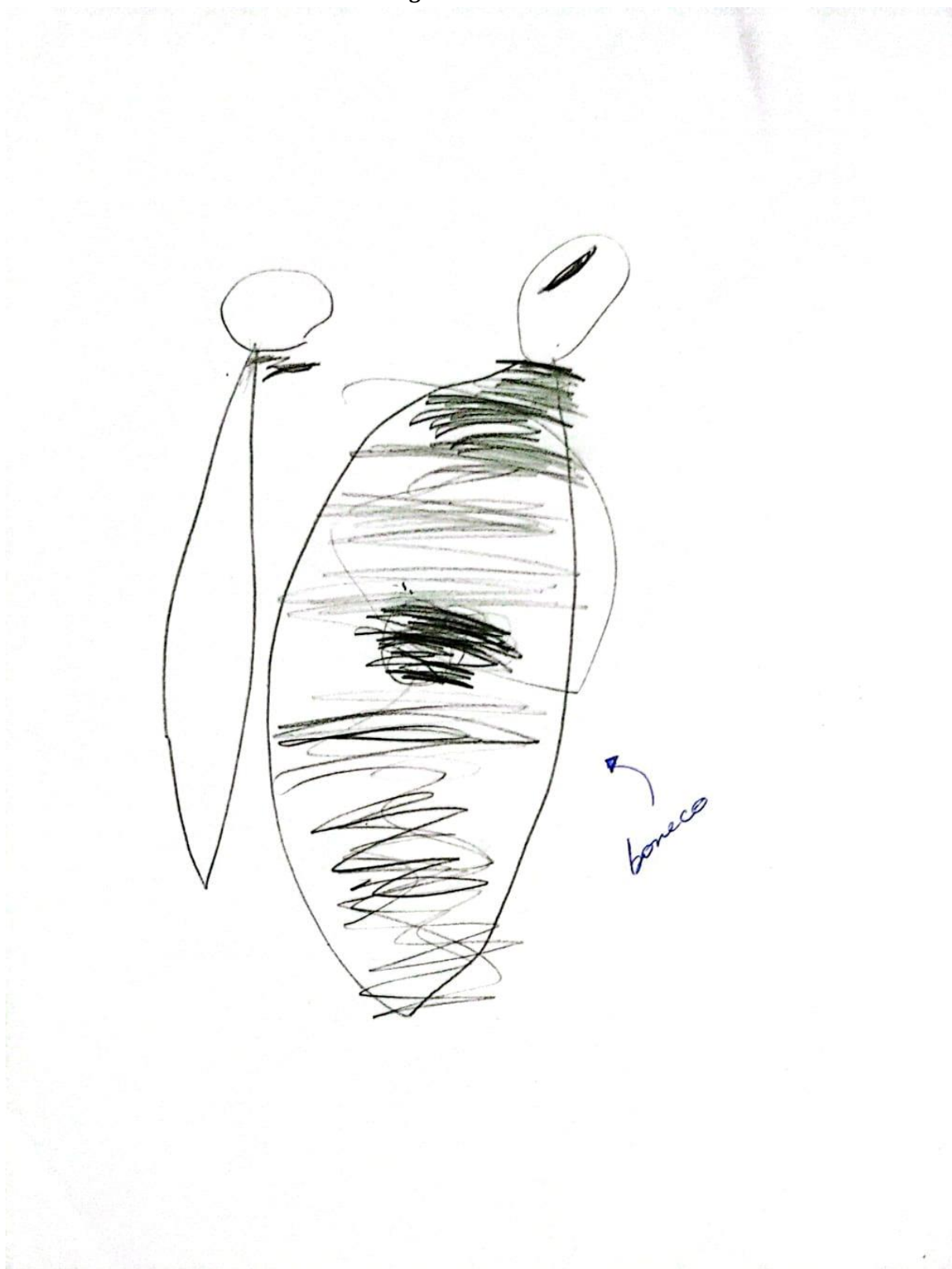
Figura 24 – elefantes



Fonte: Cunha Junior

ANEXO G

Figura 25 – boneco



Fonte: Cunha Junior, 2024.

ANEXO H

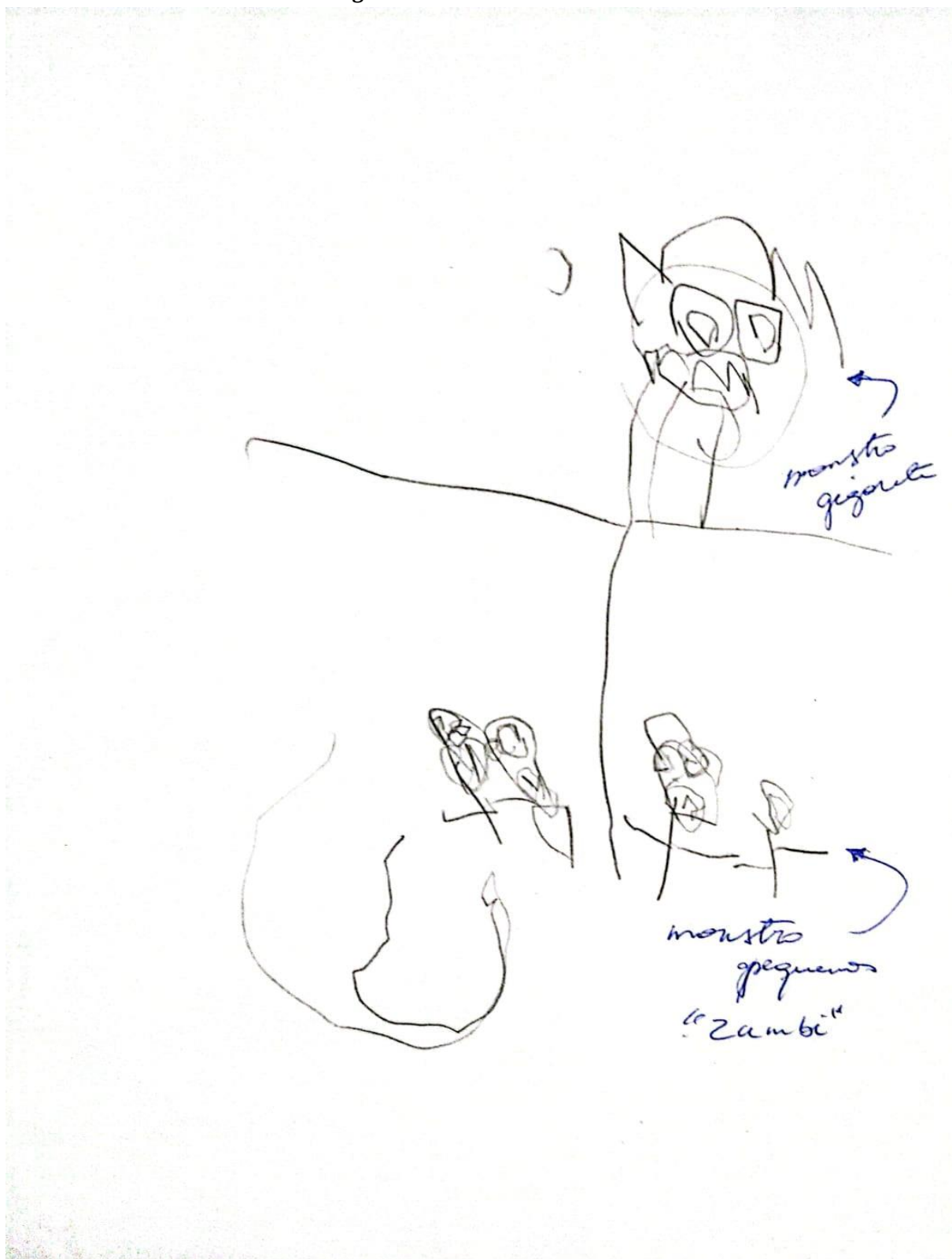
Figura 26 – sereias e galinhas



Fonte: Cunha Junior, 2024.

ANEXO I

Figura 27 – monstros e zumbis



Fonte: Cunha Junior, 2024.