

CRIANÇAS E FILOSOFIA NA ESCOLA INFANTIL:

brincócio, equipagem e vida digna



Gabriela Venturini

Orientadora: Betina Schuler

V469c

Venturini, Gabriela.

Crianças e filosofia na escola infantil : brincócio, equipagem e vida digna / Gabriela Venturini. – 2024.

326 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

“Orientadora: Prof.^a Dra. Betina Schuler”.

1. Crianças e filosofia. 2. Brincadeiras. 3. Educação infantil. 4. Brincócio. 5. Crianças – Cuidado e tratamento. 6. Direito à vida. 7. Crianças – Pesquisa. I. Título.

CDU 37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Amanda Schuster – CRB 10/2517)

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO

GABRIELA VENTURINI

CRIANÇAS E FILOSOFIA NA ESCOLA INFANTIL:
brincócio, equipagem e vida digna

São Leopoldo
2024

GABRIELA VENTURINI

CRIANÇAS E FILOSOFIA NA ESCOLA INFANTIL:

brincócio, equipagem e vida digna

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Betina Schuler.

São Leopoldo

2024

RESUMO

Esta tese versa sobre a filosofia com crianças na escola infantil, com amparo no conceito de brincócio como encontro entre a filosofia e o brincar e como equipagem para uma vida digna. Os autores centrais foram: Sêneca, Foucault, Walter Kohan, bell hooks, Judith Butler, Betina Schuler e Paulo Fochi. O problema de pesquisa que guiou esta investigação foi: como a filosofia com crianças, na escola infantil, pode equipar para uma vida digna? Tendo como inspiração metodológica o encontro da cartografia infantil com a pesquisa com crianças, oficinas de filosofia com crianças foram conduzidas durante seis meses com um grupo de crianças de 4 e 5 anos de idade, em uma escola no município de São Leopoldo (RS). Tais oficinas partiram do brincar cotidiano das crianças, daquilo que elas criavam e faziam diariamente. As questões apontadas pelas crianças foram pensadas com inspiração nos conceitos de cuidado de si e de equipagem (*paraskaué*), em Foucault; de vida digna, em Judith Butler; e de recém-chegados, em Hanna Arendt. Além desses, no decorrer da pesquisa, foi criado o conceito de brincócio. Esses conceitos foram tomados como ferramentas analíticas de pensamento e de vida. Na experimentação na escola pública, o medo foi um dos focos de criação de pensamento e discussão pelas crianças, questão essa que entrou na conversa entre as brincadeiras e os exercícios filosóficos, desdobrados em escutas, desenhos, narrativas, corporeidades, contação de histórias e formulação de perguntas. Algumas regularidades da relação entre o brincar e a filosofia, possibilitadas pelo brincócio como equipagem para uma vida digna, foram evidenciadas na análise: a possibilidade de uma vida passível de luto; uma vida que problematiza a si mesma; e o modo como as crianças são recebidas no mundo/escola. Essas regularidades abriram brechas para considerar questões como o tempo, os espaços, o barulho, o silêncio, a contação de histórias e os livros. O medo, então, deslocou-se de algo ruim e de outro da existência, para algo que necessita ser olhado, cuidado, partilhado com o outro. A equipagem de si e dos demais na dimensão da diferença ocorreu quando as crianças acolheram e cuidaram das suas questões e das questões de seus colegas, fortalecendo-se nesse exercício. A dor, a tristeza, o sofrimento, o abandono, as dificuldades, não foram negados como o outro da vida, mas considerados para o exercício do pensamento. Tomados pela vida na escola, tornaram-se materialidades para a relação consigo e na dimensão do coletivo. Desse modo, a filosofia com crianças no encontro com o brincar pode proporcionar tempo e espaço que, em vez de perguntar se as crianças entenderam tal coisa, pela ordem do “tu deves!”, acolhem a pergunta “o que tu pensa?”. Com isso, esta pesquisa criou a tese de que talvez uma vida digna na escola infantil possa ser aquela cuja existência é vivenciada pelo brincar, pela escuta, pelo acolhimento, pelo tempo, pelo espaço e pela tomada das coisas da vida como materialidades de pensamento, criação e cuidado.

Palavras-chave: Filosofia com crianças; Brincar; Escola infantil; *Brincócio*; Cuidado de si; Vida digna; Pesquisa com crianças.

ABSTRACT

This dissertation addresses philosophy with kindergarten children, supported by the concept of 'playful idleness' as an encounter between philosophy and play as well as equipment for a dignified life. The main authors were Seneca, Foucault, Walter Kohan, bell hooks, Judith Butler, Betina Schuler and Paulo Fochi. The research problem that guided this investigation was: How can philosophy with kindergarten children equip them for a dignified life? By taking the encounter of children's cartography with research with children as methodological inspiration, philosophy workshops with children were conducted for six months with a group of 4- and 5-year-old children, in a school in the city of São Leopoldo (RS). The workshops were based on children's daily play, i.e. what they created and did every day. The questions raised by the children were designed with inspiration from the concepts of self-care and equipment (*paraskauê*), by Foucault; dignified life, by Judith Butler; and newcomers, by Hanna Arendt. In addition to these concepts, along the research, the concept of 'playful idleness' was created. These concepts were taken as analytical tools to reflect on thought and life. In the experimentation in the public school, fear was one of the focuses of thought creation and discussion by the children, an issue that was included in the conversation between games and philosophical exercises, which unfolded in listening, drawings, narratives, corporealities, storytelling, and formulation of questions. The analysis evidenced some regularities in the relationship between playing and philosophy, made possible by 'playful idleness' as equipment for a dignified life: the possibility of a life to be *grief-worthy*; a life that problematizes itself; and the way children are received in the world/school. Such regularities opened gaps to consider issues such as time, spaces, noise, silence, storytelling, and books. Fear was then displaced from the place of something bad and the other of existence, to that of something that must be looked at, cared for, and shared with the others. Thus, equipping oneself and the others in the dimension of difference occurred when the children welcomed and took care of their own issues and those of their classmates, strengthening themselves in this exercise. Pain, sadness, suffering, abandonment, and difficulties were not denied as the other in life; rather, they were considered in the exercise of thought. Taken by life at school, they became materialities for the relationship with oneself and in the collective dimension. Hence, philosophy with children in its encounter with play can provide time and space that, instead of asking whether the children understood something, as in "you must!", welcomes the question "what do you think?". Therefore, this research enabled the thesis that perhaps a dignified life in kindergarten can be one whose existence is experienced through playing, listening, welcoming, time, space and taking the things of life as materialities of thought, creation, and care.

Keywords: Philosophy with children; Play; Kindergarten; Playful idleness; Care of the self; Dignified life; Research with children.

RESUMEN

Esta tesis aborda la filosofía con niños de educación infantil, sustentada en el concepto de “juegocio” como encuentro entre filosofía y juego y como equipamiento para una vida digna. Los autores centrales fueron: Séneca, Foucault, Walter Kohan, bell hooks, Judith Butler, Betina Schuler y Paulo Fochi. El problema de investigación que guio este trabajo fue: ¿cómo puede la filosofía con los niños, en edad preescolar, prepararlos para una vida digna? Tomando como inspiración metodológica el encuentro de la cartografía infantil con la investigación con niños, se realizaron talleres de filosofía con niños de 4 y 5 años, durante seis meses, en una escuela de la ciudad de São Leopoldo (RS). Estos talleres surgieron del juego diario de los niños, de lo que creaban y hacían diariamente. Las preguntas planteadas por los niños fueron diseñadas inspirándose en los conceptos de autocuidado y equipamiento (*paraskauê*) de Foucault; de vida digna, de Judith Butler; y de recién llegados, de Hanna Arendt. Sumado a esto, durante la investigación se creó el concepto de “juegocio”. Estos conceptos fueron tomados como herramientas analíticas para el pensamiento y la vida. En la experimentación en la escuela pública, el miedo fue uno de los focos de creación de pensamiento y discusión por parte de los niños, cuestión que entró en la conversación entre juegos y ejercicios filosóficos, desplegados en escuchas, dibujos, narrativas, corporalidades, narraciones y formulación de preguntas. En el análisis, se destacaron algunas regularidades en la relación entre juego y filosofía, posibilitadas por el “juegocio” como equipamiento para una vida digna: la posibilidad de una vida digna de duelo; una vida que se problematiza; y la forma en que los niños son recibidos en el mundo/escuela. Estas regularidades abrieron brechas para considerar cuestiones como el tiempo, los espacios, el ruido, el silencio, la narración y los libros. De ahí, el miedo pasó de algo malo y del otro de la existencia, a algo que necesita ser mirado, cuidado, compartido con el otro. Así, el equipamiento de sí mismos y de los demás en la dimensión de la diferencia se produjo cuando los niños acogieron y cuidaron de sus propios problemas y los de sus compañeros, fortaleciéndose en este ejercicio. El dolor, la tristeza, el sufrimiento, el abandono, las dificultades, no fueron negados como las demás cosas en la vida, sino tomados como ejercicio del pensamiento. Tomados por la vida en la escuela, se convirtieron en materialidades para la relación con uno mismo y en la dimensión colectiva. La filosofía con los niños en el encuentro con el juego puede brindar tiempo y espacio que, en lugar de preguntar si los niños entendieron tal cosa, en el orden de “¿debes?”, acoja la pregunta “¿qué piensas?”. Con esto, esta investigación creó la tesis de que quizás una vida digna en la escuela infantil puede ser aquella cuya existencia se experimente a través del juego, la escucha, la acogida, el tiempo, el espacio, y tomando las cosas de la vida como materialidades para el pensamiento, creación y cuidado.

Palabras clave: Filosofía con niños; Jugar; Escuela infantil; Juegocio; Autocuidado; Vida digna; Investigación con niños.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Adultos complexos	67
Figura 2 - 1º dia do Acampamento Filosófico 2023.....	120
Figura 3 - Fotografias de alguns momentos do Acampamento Filosófico 2023.....	121
Figura 4 - Fotografias da Espiral do Pensamento - Acampamento Filosófico 2023.....	122
Figura 5 - Fotografias retiradas do Livro da Escola Paul Harris e cedidas para a pesquisa...	153
Figura 6 - Fotografia das anotações do diário de campo	160
Figura 7 - Brincadeira de mamãe e papai	180
Figura 8 - Andrea, da UPTC, brincando com as crianças	183
Figura 9 - Crianças brincando com as caixas	184
Figura 10 - Construção da casa do medo.....	189
Figura 11 - Recebimento dos medos	191
Figura 12 - Brincando no espaço da UNISINOS	194
Figura 13 - Piquenique na UNISINOS	195
Figura 14 - Construção da casa dos medos	200
Figura 15 - Construção das casas do medo	201
Figura 16 - Pintura dos medos.....	206
Figura 17 - Exploração dos livros	215
Figura 18 - Brincadeiras no espaço da UNISINOS	218
Figura 19 - Contação de história na UNISINOS	220
Figura 20 - Ben recebendo seus medos	224
Figura 21 - Ian recebendo seu medo.....	225
Figura 22 - Lue recebendo seu medo	227
Figura 23 - Betina e Ian brincando na Unisinos	228
Figura 24 - Professora Zoe brincando na UNISINOS	230
Figura 25 - Gil brincando no espaço da UNISINOS	233
Figura 26 - Ana brincando com a caixa.....	238

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Busca nos periódicos da CAPES.....	18
Quadro 2 - Busca na plataforma SciELO	19
Quadro 3 - Publicações do Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias da Universidade do Estado do Rio de Janeiro	43
Quadro 4 - Volumes da Revista Childhood & Philosophy.....	52
Quadro 5 - Nomes fictícios criados para as crianças da pesquisa	155
Quadro 6 - Planejamento das oficinas de filosofia com crianças	162

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBFC	Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CIFE	Colóquio Internacional de Filosofia e Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CREN	Centre de Recherche en Éducation de Nantes
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EM	Ensino Médio
EUA	Estados Unidos
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FpC	Filosofia para Crianças
FUNARTE	Fundação Nacional das Artes
GEPFC	Grupo de Estudos e Pesquisas Filosofia para Crianças
GETEFF	Grupo de Educação Freireana e Filosofia
IAPC	Institute for the Advancement of Philosophy for Children
ICPIC	Conselho Internacional para a Investigação Filosófica com Crianças
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFEP	Instituto de Filosofia e Educação para o Pensar
IPO	International Philosophy Olympiad
JP	Jardim de Praça
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MG	Minas Gerais
MSU	Montclair State University
NEFI	Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias

NEP-UEPA	Núcleo de Educação Popular Paulo Freire - Universidade do Estado do Pará
ONU	Organização das Nações Unidas
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPT	Power Point
PR	Paraná
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RJ	Rio de Janeiro
RN	Rio Grande do Norte
RNCEI	Referenciais Nacionais Curriculares para a Educação Infantil
RS	Rio Grande do Sul
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SP	São Paulo
SPE	Sistemas Privados de Ensino
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
UAc	Universidade dos Açores
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UPTC	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
UW	University of Washington

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	5
2 QUAL É O ESPAÇO DA FILOSOFIA COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL HOJE? CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA ATUAL	15
2.1 A filosofia com crianças nos periódicos	18
2.1.1 A filosofia com crianças pelas contribuições de outros suportes para a pesquisa.....	41
3 REFERENCIAL TEÓRICO: QUANDO NÓS CHEGAMOS, ELES JÁ ESTAVAM AQUI.....	67
3.1 Diagnóstico do presente na educação infantil: como recebemos as crianças nas escolas infantis e como podemos pensar a possibilidade de uma vida digna?	71
3.1.1 Infâncias e crianças.....	83
3.1.2 Educação infantil	90
3.2 Vida digna, equipagem e cuidado de si.....	97
3.3 Filosofia e crianças	109
3.3.1 Filosofia para crianças	111
3.3.2 Filosofia com crianças	115
3.4 Brincócio: equipagem para a construção de uma vida digna.....	124
3.4.1 Brincar	125
3.4.2 Ócio	132
4 INSPIRAÇÃO METODOLÓGICA: CARTOGRAFIA INFANTIL E PESQUISA COM CRIANÇAS	137
4.1 Cartografia.....	140
4.1.1 Cartografia infantil	143
4.1.2 Pesquisa com crianças	145
5 “A GENTE VAI FAZER FILOSOFIA HOJE?”: OFICINAS DE FILOSOFIA COM CRIANÇAS.....	152
5.1 Contexto prévio.....	155
5.2 Contexto inicial	158
5.3 Cronograma das oficinas	160
6 “EU PEGUEI MEU MEDO E LEVEI ELE PRA BRINCAR!” O QUE NASCE DO ENCONTRO DAS CRIANÇAS COM A FILOSOFIA NA ESCOLA INFANTIL?	175
6.1 Vida digna: vida passível de luto.....	186
6.2 Vida digna: como recebemos as crianças no mundo e na escola.....	189

6.2.1 Tempo.....	190
6.2.2 Espaço.....	196
6.2.3 Barulho e silêncio	203
6.2.4 Livros e contação de histórias	212
6.3 Vida digna: exercícios de pensamento e cuidado consigo e com os demais.....	221
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	237
REFERÊNCIAS	240
APÊNDICE 1 - Cronograma da tese	253
APÊNDICE 2 - Autorização Porto Alegre	254
APÊNDICE 3 - Carta de Apresentação Unisinos.....	255
APÊNDICE 4 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	256
APÊNDICE 5 - Bilhete de autorização enviado às famílias das crianças	258
APÊNDICE 6 - Diário de campo	260
APÊNDICE 7 - Transcrições.....	272

1 INTRODUÇÃO

Estamos vivendo tempos em que parece faltar muito para que o mundo possa ser o que é. Tempos de muita necessidade de filosofia, de educação e de infância. (NEFI, 2022, n.p.)

Comecei esta tese em 2020 e penso em tudo o que estive à minha volta: doença, morte, desemprego, medo. Estávamos em meio a uma pandemia. Há exatos 48 meses, eu começava minha pesquisa de doutorado, assim como a pandemia mostrava a ponta inicial de seu *iceberg* no Brasil. Começos sincronizados pelo tempo, mas divergentes pelo fim: a vida de que carece como força é a mesma que foi arrancada por aquele vírus, a cada minuto, naquele momento. O tamanho da catástrofe, em 2020, ainda não era perceptível por nós, leigos, mas já era alertado pela ciência. Mesmo assim, vivemos com descaso para com a vida. Naquele ano, muita gente perdeu muito, mas muita gente perdeu o bem mais precioso: a vida. Em meio à vida que restou, à vida que tentamos preservar com toda a nossa força, apesar de nosso desgoverno, escolhi fazer desta tese força para o tempo presente. Essa mesma vida circundada pela morte uniu-me à afirmação inicial do Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI) para fazer filosofia e educação.

Este trabalho, portanto, para mim significa fazer algo que ajude a fazer algo com essa vida, com a minha, com a nossa, com a das crianças, com o mundo. Ora, se conseguimos sobreviver neste mundo, mesmo com toda a falta de si próprio, talvez dessa falta, desse “buraco”, a filosofia e a educação consigam nascer como um sentido de recomeço, tal como tantas vezes já vivemos na nossa história.

Assim, cabe-me perguntar: o que é começar? O que faz do começo, o começo? Por que começamos no início? O que há nesse gesto que o faz estar à frente de tudo? O que torna o princípio ele mesmo? Para todas as coisas, há um começo – seja o dia, com as manhãs, seja a vida, com os nascimentos. Os nascimentos são especiais para mim, pois tornam real a força de um começo. Mas o que faz do começo ele mesmo? Talvez seja a misteriosa capacidade do acontecimento presente. Há sempre um começo no passado, no presente e no futuro, mas é somente no presente que o começo nos brinda com suas surpresas. Os nascimentos embaralham o tempo cronológico. Se estamos no começo, se vivemos esse começo, temos a possibilidade de presenciar com dignidade aquilo que está por vir, seja o que for. Perder o começo é sempre doloroso, desconfortável, estranho. Pelbart (1993, p. 35) diz que “deveríamos poder estar ali onde começa o tempo, e com ele a possibilidade de alguma forma, de alguma decisão, deixar

jorrar o tempo para que possa surgir o bom momento de se fazer alguma coisa.” Tempos e começos, uma díade que se coloca para iniciar esta escrita.

Kohan (2010) usa essa díade para explicar sua ideia de infância – a de que a condição da infância é relação, é experiência, é tempo. É o tempo do começo; melhor no plural: dos começos. A filosofia com crianças, sob essa perspectiva, ajuda-me a pensar nessa díade como mote para pensar a vida. Esta vida que, no início, trouxe algo como um perigo. Ao começar a escrita da tese, muitas vezes me perguntei: o que estou fazendo? Como consigo sentar-me e escrever em meio a tantas vidas esvaindo-se em segundos, assistindo aos hospitais descartando corpos como se fossem lixo e observando as vidas de pessoas que ainda lutam por igualdade e justiça sendo massacradas?

A escrita deste tempo faz-me colocar os pés no chão do presente e pensar: escrevo, leio, pesquiso e sou professora para isso. A filosofia então pode ser um convite para outros modos de vida e outras relações que fazem expandir a vida, pois talvez ela esteja neste mundo para tornar-nos mais humanos, para abrir caminhos, para perguntar os porquês e para mostrar que a igualdade não é um fim, mas um começo, como diria Rancière (2002). A doença que provocou a pandemia existe e é um fato, mas o que fizemos ou não fizemos como nação com esse fato está se refletindo no que vivemos hoje no Brasil.

Utilizo-me disso para contar que a escrita, a leitura, a pesquisa e a docência me compõem. Sou professora da Educação Infantil (EI) há 15 anos e formei-me atuando nessa etapa desde o magistério. O *meu começo* foi marcado por muito aprendizado e descoberta, assim como por muito desejo de estar com as crianças, de alguma forma, indo além daquilo que significava “dar aula”. Lembro-me bem da minha “ânsia” em fazer tudo, aprender tudo, desenvolver tudo, planejar tudo, “controlar” e “organizar” tudo para que, assim, eu fosse uma “boa professora”. A intensidade foi, por muito tempo, minha maior característica. O tempo ajudou-me a lidar com ela de maneira mais amigável, e hoje faço uso dela para canalizar experiências e viver minha docência com as crianças. Com o tempo, comigo, com as crianças e com os começos, aprendi a ser professora de outros modos, de diversas formas. Aprendi a observar e respeitar cada *começo* que as crianças me proporcionavam, com acolhimento, afeto e pensamento. Faço isso durante meus dias, exercitando meu olhar e meu pensar, por meio da filosofia.

Talvez aquilo que nomeei como intensidade fosse dor. Não soube dizer até conseguir teorizar, e hooks (2017) fez isso com maestria: ensinou-me que “cheguei à teoria porque eu estava machucada – a dor dentro de mim era tão intensa que eu não conseguiria continuar vivendo. Cheguei à teoria desesperada, querendo compreender – aprender o que estava

acontecendo ao redor de mim” (hooks, 2017, p. 83). Essa escrita, que me soa como poesia, levou-me a compreender que aquela dor não era de uma ferida exposta, não era dor de uma saudade, nem dor de uma perda. Essa dor era uma dor remanescente, uma dor que gerava uma sensação de vazio e, ao mesmo tempo, um vulto imenso. Arrisco-me a dizer que essa dor é coletiva, é a dor da gente: professor. Essa dor vem do descaso com que a educação é tratada em nosso país.

Essa dor provocou meu encontro com a filosofia que me ajudou a perguntar o que ela é, o que faz e de onde ou como nasce. Ouso dizer que a filosofia nasce de muitas coisas, mas nesta Tese ela veio do assombro, da dúvida, da dor, das situações limites. Junto com as crianças, eu fiquei me perguntando: pode a filosofia nascer da dor? Se a filosofia trata das questões da vida e se implica em fazer pensar essa vida, a dor então é defendida aqui como uma parte dessa relação criada. Assim, uma vida digna poderia ser pensada quando da dor, nascem perguntas e filosofia quase que como uma força. Então, talvez a filosofia, nesta Tese, brotou dessa dor coletiva, mas fez nascer forças de vida que possibilitaram pensar e defender uma vida digna.

Quando penso em como me constituí a professora que sou hoje, lembro-me do todo: das conquistas, das perdas, das alegrias, das lutas, das trajetórias, dos começos, dos finais, das dores. Hooks (2017, p. 102) ajudou-me a escrever algo que me fez muito sentido: “Não é fácil dar nome à nossa dor, torná-la lugar de teorização”. Tenho um respeito imenso por sua dor, pela dor atravessada pelo preconceito, pelo racismo. Sua dor – e a de muita gente de quem ela fala – é estrutural. Não é a minha dor, e tenho consciência disso. Sei o meu lugar e entendo que é somente a partir dele que posso falar. Também sei que a dor não tem tamanho, nem peso, mas, infelizmente, ela tem preconceito, é fruto de barbárie.

Escrevo isso pedindo licença para usar o modo como hooks (2017) descreveu sua dor, esse modo gentil, conforme compartilhou conosco em suas obras, seus pensamentos, suas ideias, para explicar que o ato de “teorizar a dor” me ajudou e me ajuda a ser professora, todos os dias. Penso que me faço assim diariamente, não dizendo que me “renovo” nem que uso toda essa parafernália de autoajuda que é vendida, hoje, para professores. Afirmo isso porque uso minha memória e a memória do meu coletivo para pensar o tempo presente e fortalecer meu compromisso com a pedagogia engajada (hooks, 2017).

Retomo minha trajetória para defender, mais uma vez¹, a luta que venho travando pelas e com as crianças. De alguma forma, sinto-me deste jeito: como em uma batalha diária para defender os direitos das crianças de estarem nas escolas e de brincarem nesses espaços. Há

¹ Escrevo sobre uma repetição, pois venho fazendo esse movimento desde o começo de minha formação e desde meu início no campo da Educação como professora.

muito tempo, coloco-me nesse lugar de quem defende a brincadeira, o tempo e o ócio na EI. Porém, não faço isso sozinha; essa luta é amparada por muita gente. No *meu começo*, usei o que tinha como recurso, fruto daquilo que me ensinaram um dia; hoje, faço uso da pesquisa com o amparo de muita gente potente que está neste percurso comigo – alguns ao lado, alguns atravessados, outros na frente e mais outros atrás. São professores, colegas de profissão, mestres, amigos, pessoas dos espaços por onde passei, trabalhei, estudei, gente do grupo Carcarás². Todos presentes e todos me brindando com a beleza de, por meio dos estudos, sermos outros e fazermos bonitos *começos*.

Essa gente que mencionei estar comigo proporcionou *meu outro começo*: desta vez, com a filosofia. Quando pensava em como estudar mais aquilo que me angustiava ao olhar para as diversas práticas nas escolas de EI, encontrei, no grupo de pesquisa Carcarás, gente que estava disposta a pensar a escola em sua plenitude, a ler e a escrever junto, a estudar, a defender o direito das crianças de estarem nas escolas – e o mais importante: a problematizar, junto comigo, aquilo que me angustiava e que atravessava as discussões, materializando-se.

Nesse sentido, juntamente com essas pessoas, entendi e entendo que a filosofia permite entrar em contato com uma visão de educação que se pergunta pelas perguntas, pela história e pelos porquês. Em uma nação fortemente influenciada e guiada pela educação instrumental e por discursos de ode à barbárie, ensinamos as crianças, nas escolas, a resolverem os problemas e a buscarem as soluções – de preferência, pragmáticas. Cada vez mais, outros modos de pensar deixam de ser concebidos. Na esteira da praticidade, memórias são extintas, e pessoas são descartadas. No lugar, ficam o melhor, o mais novidadeiro, o mais atraente. Outros pensamentos, ideias, atitudes, não cabem. O outro não cabe.

Nesta introdução, intenciono reforçar a especificidade do conceito de equipagem com o qual essa Tese opera. Apesar de ela correr o risco de ser capturada por uma lógica tecnicista, instrumental, ela não está aqui destas formas. Aqui eu opero com a palavra equipagem a partir dos estudos de Sêneca e da apropriação dos estudos de Foucault lendo Sêneca, entendendo-a como um modo de olhar, como um exercício do cuidado de si, como um fortalecer a si mesmo, para pensar a vida digna na relação no coletivo. O cuidado de si, portanto, se dá na relação da equipagem de si junto aos demais.

Por isso ela não é uma sugestão ou solução pedagógica. Ela também não é um caminho que poderia ser definido como para levar a uma vida digna. Ela não é um método. A equipagem tenta funcionar como um gesto de cuidado. Ela carrega sentido quando fortalecida pela vida,

² Grupo de Pesquisa Carcarás: Grupo de Estudo e Pesquisa entre Educação Filosófica, Escrita e Leitura, vinculado ao PPGEDU UNISINOS e coordenado pela professora Dra. Betina Schuler.

pelas perguntas e pela criação. Ela se faz na construção de perguntas que se estabelecem entre o humano e a vida, entre a vida e a banalidade, entre a vida e suas implicações mais cotidianas. Dessa forma, a questão que nos propomos a pensar junto com tal conceito é como ele funciona como uma condição para uma vida digna, ou seja, como nos equipamos para uma vida digna, a nós mesmos juntos e em relação com a vida, não externo a ela e não em busca dela. A equipagem é força de vida. Assim, entendo que a escola pode ser um lugar de vida digna e não uma preparação para uma vida digna.

Dito isso, defendo que esta tese se constitui como uma possibilidade de estreitar o caminho entre as escolas e a filosofia com crianças. Para mim, mostra-se como uma possibilidade de promover pensamento junto às crianças e dentro do espaço público que é delas: a escola.

Assim, o problema de pesquisa que se mostra como pergunta desta tese é: **como a filosofia com crianças, na escola infantil, pode equipar para uma vida digna?** Nele, fazem-se presentes tantas outras questões, como: do que se trata fazer filosofia com crianças? Quem pode fazer filosofia com crianças? O que significa uma vida digna? Qual relação podemos estabelecer entre as crianças e a filosofia? Como a filosofia com crianças equipa? O que se compreende por equipar?

Perguntar também é um modo de começar; portanto, tais perguntas foram começos que permearam toda a escrita desta tese, mostrando-se como amparo para as discussões e práticas escolares. Para dar corpo a isso, foram realizadas oficinas de filosofia com crianças de 4 e 5 anos em uma escola da rede pública municipal de São Leopoldo, no estado do Rio Grande do Sul (RS), no ano de 2023. No escopo desta tese, quando ela era ainda um projeto, houve uma primeira tentativa de realizar as oficinas em um Jardim de Praça (JP) na cidade de Porto Alegre, onde resido; o porquê de escolher a rede de escolas JPs foi detalhado em meu projeto de tese. Os JPs são escolas construídas com o objetivo de aproximar as escolas infantis da cidade urbana, em meio a um espaço verde. O primeiro JP de Porto Alegre foi construído em 1926, e, ao total, o município conta com sete escolas desse tipo. Segundo o *site* da Prefeitura de Porto Alegre (2022): “o que mais chama a atenção nos Jardins de Praça é o acesso à natureza e a qualidade das instalações.”

Contudo, o ano de 2022 foi marcado por inúmeras tentativas de diálogo com a Rede Municipal e com a escola, que, mesmo depois da aprovação do Comitê de Ética, não se mostrou aberta para o trabalho da pesquisa e das trocas. Da mesma forma, na banca de qualificação, os professores ajudaram a pensar sobre a realidade atual da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre, que se encontra muito distante deste texto sobre os JPs. Hoje, temos um governo

municipal que, em toda a sua gestão, tem dado continuidade aos desmontes das gestões passadas e pouco investiu nas escolas e na formação de professores em relação à EI.

Em meio a esses acontecimentos, no final de 2022, o grupo de pesquisa Carcarás estava iniciando uma parceria muito bonita com a Rede Municipal de São Leopoldo. Assim, logo que estabelecemos a parceria, que o grupo faria coletivamente, consegui também estreitar o vínculo com a Escola Paul Harris para iniciar a pesquisa na etapa da EI. Portanto, as oficinas foram realizadas nesse espaço. Cabe ressaltar que a pesquisa foi recebida com desejo e acolhimento por Zoe, a professora titular da turma.

Até aqui, contextualizei o começo da pesquisa e o modo pelo qual ela foi ocorrendo no princípio. A seguir, apresento como a tese está organizada.

No Capítulo 2, **Qual é o espaço da filosofia com crianças na Educação Infantil hoje? contribuições da literatura atual**, trago a revisão da bibliografia, focando na contribuição da filosofia com crianças para este trabalho. Por meio da pesquisa em periódicos, teses e dissertações, convido para a discussão sobre como o conceito de filosofia com crianças se mostra hoje, em diálogo com o campo da Educação, e quais contribuições temos, em termos de pesquisas, nessa área. Para melhor organizar o texto, separei os periódicos primeiramente, e, na sequência, outros suportes que têm promovido o exercício de pensamento com crianças, mas de maneiras mais diversas, que talvez fujam um pouco da pesquisa em si. De qualquer modo, todos os achados foram importantes para a construção do fio condutor daquilo que acontece em termos de filosofia com crianças no Brasil e um pouco além. Destaco que a opção de deixar essa parte junto ao texto tem razões metodológicas.

No terceiro capítulo, **Quando nós chegamos, eles já estavam aqui...**, que trata do referencial teórico, intenciono mostrar como o mundo e a escola recebem os recém-chegados. Aparecem as problematizações sobre o atual cenário da EI hoje, e reflito sobre a relação da sociedade neoliberal do desempenho e da felicidade com as crianças e com os modos como as escolas acolhem as crianças na chegada. O capítulo apresenta quatro subcapítulos, que ampliam a discussão.

Em **3.1 Diagnóstico do presente na Educação Infantil: como recebemos as crianças nas escolas infantis e como podemos pensar a possibilidade de uma vida digna?**, parto do conceito de receber, para pensar como as escolas recebem as crianças hoje. Proponho um diagnóstico do presente nas escolas de EI, defendendo a importância do ato de receber as crianças na escola e relacionando esse ato à ideia do nascimento de uma criança como uma celebração ao novo e uma oportunidade de relacionarmos-nos com o mundo de maneira honrosa.

Trabalho com autores como Hannah Arendt e Walter Benjamin, para abordar o conceito de “recém-chegado” e a transmissão como formas de lidação no contemporâneo. Para essa discussão, trago também com Kohan, Narodowski, Seffner, Agamben, Butler, Maximiliano López, Fochi, Maria Emília López, Corsaro, Malaguzzi, Kuhlmann, entre outros. Pautada na filosofia da diferença, penso em como funcionamos dentro das escolas infantis no tempo presente.

O contexto de sociedade neoliberal marca os sintomas do nosso tempo e leva-me a pensar o que estamos fazendo com as crianças nas escolas. Dou continuidade à discussão do presente, utilizando autores como hooks, Veiga-Neto, Laval, Sibilia, Han e Rose, para entrar em questões específicas do neoliberalismo e, então, proponho a construção de um pensamento sobre o conceito de uma vida digna, sob a perspectiva das crianças nas escolas. O que significa garantir uma vida digna nas escolas infantis? É possível fazermos essa afirmação/defesa?

Trago também as definições de infâncias e crianças (3.1.1), assim como de Educação Infantil (3.1.2). Para melhor organização de cada subcapítulo, a marcação foi feita de forma separada. Nesses subcapítulos, entrelaço a ideia central do recebimento das crianças no espaço da escola infantil. Da mesma forma, discorro sobre o ato de receber os recém-chegados ao mundo e abordo o compromisso, a escola infantil, a memória, a transmissão. A EI ganha destaque, pois foi preciso especificar esse lugar, que difere das outras etapas da Educação Básica. Além de pontuar as especificidades da EI, ou seja, falar dos direitos das crianças de 0 a 6 anos, coube uma breve contextualização desse campo, principalmente por meio de Kuhlmann Júnior. Para dar conta da base teórica deste subcapítulo, utilizei o professor Dr. Paulo Focchi, pois se mostra como referência no campo hoje.

A possibilidade de construção de uma vida digna nas escolas infantis é debatida no subcapítulo **3.2 Vida digna, equipagem e cuidado de si**, cujo título introduz os conceitos para a discussão analítica das oficinas de filosofia com crianças. Foucault, Butler, Schuler, Gouvêa Camposato, entre outros autores, fazem a costura dos conceitos. Aqui, busquei trazer para o leitor os entendimentos construídos sobre o que é uma vida digna, pensando-a por meio da pergunta de Butler: que vidas são passíveis de luto? Apresentei a equipagem (*paraskaué* – foucaultiana) como o outro do entupimento e do livro didático, também como um aparato de subjetividades que possibilita a conversão consigo, com a vida e com o mundo. Em continuidade, vem o cuidado de si foucaultiano, que permite um olhar para si, um cuidar de si para então olhar e cuidar o outro – o que vem para equipar, uma vez que pode ser pensado como base para uma vida digna.

Na continuidade do capítulo, em **3.3. Filosofia e crianças, com a filosofia para crianças e a filosofia com crianças**, apresento a filosofia pensada no contexto das infâncias a partir do trabalho de filosofia com crianças e para crianças. São trazidas contribuições da teoria criada por Matthew Lipman (1998) - Filosofia para Crianças (FpC) e deslocada por Walter Kohan (filosofia com crianças). Essas teorizações, neste subcapítulo, embasam todo o trabalho de experimentação ao qual esta pesquisa se vincula, pois é a partir da teoria de Lipman (1998) que as práticas de FpC nas escolas, hoje, são uma possibilidade em diversos lugares do mundo, mas deslocando-se para a filosofia *com* crianças. Além de deter-me nos conceitos específicos de filosofia para e com crianças, fiz um recorte para abordar uma questão desta tese: o porquê de fazer filosofia com crianças, hoje, na EI. Enfatizo que não se trata de ensinar às crianças a filosofia curricular que conhecemos, mas de um modo de vida pautado na filosofia da diferença. Trata-se, também, da postura de estar junto com as crianças, problematizando questões das suas vidas no encontro com a filosofia.

O subcapítulo 3.4 refere-se a todo o aporte analítico do trabalho realizado junto com as crianças. **Brincócio: equipagem para a construção de uma vida digna** inicia as discussões teóricas utilizadas nas análises, e é nele que opero com o conceito do brincar, direito inalienável das crianças, garantido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), pensando-o como ócio. Essa ideia, que já defendi em minha dissertação de mestrado³, retorna para esta pesquisa, a fim de dar força à defesa da brincadeira como o tempo livre para as crianças. Não um tempo livre *para* qualquer coisa, mas um tempo livre *de* qualquer coisa, ou seja, livre de qualquer imposição, desenvolvimento, prestação de contas. Esse brincar, que é direito, aqui é tomado sob a perspectiva da filosofia da diferença, que promove uma conversa com autores da pedagogia da infância, e é pensado como possibilidade de criação.

Junto a esse ponto, defendo uma escola infantil que não esteja apartada do mundo, que não crie “bolhas”, que não se mostre como o outro da diferença, mas que acolha as crianças em suas comunidades escolares, pensando no bem comum, de modo a celebrar o coletivo, as trocas, a brincadeira, a igualdade, o respeito e as experiências. Nesta parte do texto, opero em centralidade com os conceitos de brincar, de ócio e de equipagem.

Já no Capítulo 4, de **Inspiração metodológica**, entrelacei um modo de fazer pesquisa que fez sentido, na medida em que encontrei aquilo que buscava: a possibilidade de, por meio das oficinas de filosofia, estar e criar juntamente com as crianças. Para dar conta dessa

³ “Pensamento e Infância: Práticas da Educação Infantil em Tempos de Interesse”, de minha autoria. A dissertação foi defendida em 2019 e, como foi mote para muitas problemáticas do projeto de tese, será retomada em muitos momentos desta escrita, referenciada como “a dissertação”.

necessidade, experimentei um encontro entre a cartografia, a cartografia infantil e a pesquisa com crianças.

No Capítulo 5, **“A gente vai fazer filosofia hoje?” Oficinas de filosofia com crianças**, o foco foi explicar como as oficinas foram pensadas. Tais momentos foram organizados após o primeiro contato com as crianças, uma vez que foi crucial pensar na importância de, antes de tudo, estabelecer um vínculo com o grupo, compreender sua rotina, aproximar-me de seus desejos e observar seus modos de brincar. Depois dessa primeira etapa, comecei a pensar em propostas para as oficinas que estivessem em consonância com os temas das brincadeiras e as temáticas do trabalho de filosofia com crianças. As ideias iniciais estavam centradas em temáticas como a vida, a morte, a doença, o amor, a amizade, o efêmero, o tempo.

Contudo, o medo permeou a maioria das discussões, brincadeiras e falas das crianças, estando presente praticamente durante toda a pesquisa. Além dele, a literatura foi uma ferramenta que surgiu do encontro das crianças com a filosofia e mostrou-se importante para as oficinas e para cada criança.

Destaco que optei por não levar algo pronto, pois creio na potência da produção de pensamento que o brincar proporciona às crianças e acredito, ainda, que precisamos ter uma postura de respeito para com a vida das crianças e com tudo o que elas faziam muito antes da minha presença. Aqui, torna-se importante explicar que muitas ações planejadas não ocorreram efetivamente. Esse foi um aprendizado importante para mim como pesquisadora: planejamento como criação e possibilidade de abrir-se ao inesperado também. No decorrer do capítulo, narro esses processos e como os compreendo, com o auxílio da cartografia infantil.

Com o objetivo de auxiliar o leitor na compreensão da metodologia e da organização das oficinas, dividi essa seção de pensar previamente as propostas em algumas partes: planejamento com contexto, onde falo um pouco sobre o processo de pensar as oficinas, e planejamento junto com um cronograma das oficinas, que foi a base para a sua realização durante o trabalho na escola com as crianças.

No Capítulo 6, **“Eu peguei meu medo e levei ele pra brincar!”: O que nasce do encontro das crianças com a filosofia?**, analiso o que foi criado durante o encontro das crianças com a filosofia, ou da filosofia com as crianças, e pergunto sobre o que nasceu desse encontro. A partir disso, construo categorias para pensar em como a filosofia serviu como o que nomeei de equipagem para a construção de uma vida digna na escola infantil. Por meio da costura dos conceitos, então, da própria equipagem, do brincar, da vida digna e do cuidado de si, evidencio o que as crianças criaram dentro das oficinas. As falas retiradas das transcrições

dão força e sentido aos argumentos centrais desta tese e à defesa de um conceito criado ao longo do percurso da pesquisa: o brincócio.

Por fim, nas considerações finais, trabalho com a ideia de acolhimento na escola infantil: a escola que acolhe as perguntas das crianças, vinculando-as com suas vidas. Reitero o porquê de pesquisar e de escrever esta tese: em 2020, a pandemia trouxe à tona uma dor que já era minha: a dor que descrevi no começo desta tese, a dor de bell hooks e a de muitos colegas professores: a dor que habita as escolas. A filosofia com crianças encontrou essa dor, e dela se fez uma pergunta: como a filosofia com crianças, na escola infantil, pode equipar para uma vida digna?

Assim, perguntar quais vidas importam e quais vidas são dignas de luto apontou-me o espaço mais potente de formação de vidas: a escola. Para mim, a escola infantil. Minha docência sempre foi constituída da pesquisa, e esta tese possibilitou-me criar modos mais dignos de estar no mundo, junto e com as crianças. Por meio da discussão do medo, a filosofia costurou exercícios do cuidado de si, abrindo fendas para perguntar, dialogar, dançar, saborear, passear e brincar com o e sobre o medo. O encontro da filosofia com as crianças e com o brincar criou o que chamei de brincócio.

A saber, o brincócio não se trata de um método fechado, mas de um modo de habitar a escola, como uma condição primeira para uma vida digna. Penso o brincócio como o direito ao ócio que constitui modos de vida na escola infantil. Uma vida digna na escola passa pelo brincócio que é, então, o próprio direito ao ócio, ao brincar como de viver, de habitar, de ser, como elemento da vida. Reitero que o conceito do brincócio foi uma escolha política de afirmação dessa condição de vida para as crianças na escola infantil no contexto da pesquisa. Assim, a dimensão do digno está imbricada ao brincócio e não o brincócio como uma preparação para algo, não é uma finalidade instrumental.

Finalizo pensando em tudo o que a filosofia fez, pois não foram só perguntas, histórias, desenhos, gargalhadas, choros, medos, abraços, passeios; também foram entendimentos de quem a gente pode ser no mundo, quando nossa escolha tem tempo e espaço para escolher e para pensar. Entendimentos sobre a nossa dignidade. Equipagem e do brincócio operam numa defesa da escola. Então, lutar por uma escola infantil que nos equipe e que equipe as crianças para o pensamento é uma luta de todos aqueles que se comprometem com os que estão chegando no mundo.

2 QUAL É O ESPAÇO DA FILOSOFIA COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL HOJE? CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA ATUAL

E cada vez mais temos a sensação de que temos de aprender de novo a pensar e a escrever, ainda que para isso tenhamos que nos separar da segurança dos saberes, dos métodos e das linguagens que já possuímos (e que nos possuem) (Larrosa, 2016, p. 7).

É fato que pesquisar, hoje, no campo da Educação, significa um grande desafio. Apesar de os avanços das pesquisas mostrarem inúmeros caminhos novos, possibilidades e estratégias importantes, e trazerem crescimentos ao campo, é notável o quanto as demandas de especificidades também se multiplicaram a partir desse universo que a pesquisa em Educação construiu. Para André (2001, p. 57), “as questões do campo da educação são tantas e de tamanha variedade que não podemos nos perder em polêmicas que só nos deixarão mais distantes da realidade.” Já para Charlot (2006, p. 9), “quem deseja estudar um fenômeno complexo não pode ter um discurso simples, unidimensional.” Portanto, é preciso rigor e estudo para estar nesse campo.

Muitos autores, com base em pesquisas feitas no presente, explicam que temos vivido em uma era utilitarista da pesquisa. Junto a essa afirmação, autores como Larrosa (2018), Aquino (2015), Han (2016) e outros que estarão imersos nesta pesquisa transpõem essa lógica para a escola e também reiteram a importância de colocar-se o pé no vivido hoje para avaliar a era pragmatista da educação, que vem invadindo pesquisas, livros, escolas, universidades, corpos docentes e tantos outros espaços nos últimos tempos.

Robertson e Dale (2011), em suas pesquisas, assinalam um ponto interessante para ser avaliado nesse sentido: o caráter dual da educação, descrição e prescrição. Apesar de, nos últimos anos, estarmos vivendo um momento de questionamentos e de mudanças no modo de fazer pesquisa, a maior parte das pesquisas que encontrávamos na área da Educação apresentava como título a solução para algo, isto é, acentuavam uma ideia de que a pesquisa serviria como “a salvação” para os problemas da educação – e todos fazíamos assim porque essa foi a lógica ensinada nas escolas; aprendemos a fazer e a operar desse modo.

Segundo os autores, pesquisas de caráter descritivo têm como objetivo descrever fatos, processos, ideias e materiais empíricos que auxiliarão os pesquisadores a entender os meios pelos quais a pesquisa acontecerá, ou seja, é pela compreensão desses processos e por meio desses relatos que a pesquisa ocorre. Já as pesquisas prescritivas, de modo geral, têm como intuito apresentar, de algum modo, ideias, sugestões, soluções, guias e demais itens, enfim, dentro dessa compreensão prescritora.

A partir da contribuição desses autores, penso sobre o âmago desta pesquisa: a filosofia com crianças, que nada tem a ver com prescrição ou solução. A filosofia representa uma possibilidade para sobreviver neste mundo de maneira mais digna. Graças à liberdade de pensamento e à companhia daqueles que pensam conosco é que nos sentimos minimamente livres em tempos de escassez de liberdade e de ode à barbárie.

Pensar assim, junto das e com as crianças, mostra-se como um exercício do próprio direito assegurado a todos e todas pela Constituição Federal, no artigo 5º (“Todos são iguais perante a lei, [...] garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]”), e reiterado para as crianças e jovens no inciso II do artigo 3 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) (a liberdade, “II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”). Além disso, de certo modo, há o compromisso de promovermos a emancipação do próprio pensamento com os sujeitos.

Com esta breve exposição, não tenho a pretensão de dizer qual é o melhor modo de fazer pesquisa, mas desejo pensar sobre como as pesquisas cujas temáticas se aproximam desta tese têm apresentado seus resultados hoje. Igualmente, entender tais processos elucida maneiras pelas quais desejo atuar na escrita deste trabalho. Aprendemos, na escola, como alunas e alunos, a buscar soluções, mas agora aprendemos, diariamente, a olhar para essas soluções e a desconfiar delas, perguntando-nos pelas forças que as fazem operar e subjetivar modos de existência.

Com isso, torna-se importante pensar, a partir da fala de Bernard Charlot (2006), na abertura da 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), realizada em Caxambu, Minas Gerais (MG), em 2005. Na ocasião, Charlot (2006) apontou várias questões sobre a pesquisa em Educação e sua atual “crise identitária”, questionando: afinal, “somos pesquisadores do quê?”

Nesse sentido, faço uso de um aspecto da pergunta de Charlot (2006), para defender o ponto de vista para o qual esta pesquisa converge: a construção de memória na educação. Charlot (2006, p. 17) afirma que “nossa disciplina não constrói uma memória, o que faz com que pesquisa em educação não busque outros modos de pensar ou fazer pesquisa”. Diz ainda que nós, pesquisadores, estamos há anos fazendo as mesmas pesquisas e dizendo as mesmas coisas com elas. O que isso diz de um campo? Para Charlot (2006, p. 14), diz da necessidade de problematizar o presente com rigor, de aliar as pesquisas feitas às práticas das escolas e de frear a ideia de que teoria e prática são dicotômicas, pois, “quando um campo está tão saturado de respostas, é difícil levantar questões de maneira nova; portanto, é difícil fazer pesquisa.”

As palavras do autor traduzem, neste momento, uma das ideias que trago como premissa: a do compromisso com esta tese. Afinal, para que estamos pensando os modos pelos quais a filosofia e o brincar estão produzindo algo ou não nas escolas infantis? Ou por que estamos nos ocupando do conceito de digno na vida das crianças? Tais perguntas trabalham como uma engrenagem, pois aqui me disponho a pesquisar, reunir e organizar os principais aspectos da filosofia com crianças, que estiverem ao alcance desta pesquisa, para pensar junto com a escola infantil, com a filosofia e com o que é possível fazer com tudo isso.

Estariam as crianças saturadas das respostas que nós, adultos, lhes damos todos os dias, sejam as respostas ditas ou as não ditas, sejam as não respostas? Quero provocar a pensar o que pode acontecer quando as crianças encontram a filosofia e o que a filosofia pode fazer junto com as crianças. Talvez este ainda seja um campo aberto.

Ainda pensando junto com o autor, ressalto a construção de memória, que Charlot (2006) menciona em sua fala: acredito que a filosofia ensina a relação entre a história do mundo e a vida com o presente; ela auxilia a construir memórias, bem como a respeitar e problematizar as memórias já construídas neste mundo. Por esse motivo, busco, nesta pesquisa, subsídios para pensar sobre a filosofia com crianças nas escolas.

Penso, ainda, que a pesquisa em Educação pode potencializar princípios éticos, estéticos e políticos, que são a base do direito à educação, presentes no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), e que acompanham o pesquisador ao longo de sua trajetória. A professora Graciele Marjana Kraemer (Humanidades UNISINOS, 2020), em um momento de discussão no Canal Humanidades, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) – uma nova modalidade de discussão e estudo que, em 2020, a pandemia nos trouxe –, ao refletir sobre como a pesquisa pode responder às demandas do século XXI, abordou o ato de pesquisar como aspecto ético e político, explicando que hoje, mais do que nunca, se faz necessário estar nesse campo com os pés nesse compromisso. A pesquisa em Educação sofreu e sofre com o “vale-tudo”; porém, o que pretendo reafirmar é a postura defendida por muitos autores cujas pesquisas se pautam nesses princípios.

Trata-se, ao mesmo tempo, de integrar à pesquisa o fato de que a educação tem uma dimensão política, e não pode deixar de tê-la, e de se recusar a reconhecer como pesquisa textos em que a análise precisa de dados precisos é substituída por discursos políticos muito genéricos. (Charlot, 2006, p. 13).

Partindo da reflexão acerca do cenário atual da pesquisa em Educação, apresento alguns dados encontrados a partir da pesquisa de trabalhos já realizados, a fim de pensar junto àqueles que já estudaram e já trouxeram dados importantes sobre a mesma temática que me inquieta.

Esta parte da pesquisa diz respeito a um olhar cuidadoso sobre o outro, assim como traduz a fala de Larrosa (2016), utilizada como epígrafe deste capítulo. A meu ver, quando adentramos na leitura de pesquisas de pares e compreendemos os percursos, os dados, os achados, estamos aprendendo a fazer pesquisa em um coletivo. Não se trata de fazer a mesma pesquisa ou de buscar “ideias”, mas de colocar-me em uma postura respeitosa diante da memória já construída sobre a temática e de procurar possibilidades que tornem esta pesquisa uma tese.

2.1 A filosofia com crianças nos periódicos

Apresento, agora, os resultados obtidos com buscas pelas temáticas que utilizo nesta tese. Optei por empregar alguns quadros para que os dados fossem apresentados de maneira elucidativa e para dar destaque a alguns deles, escolhidos intencionalmente. Optei, ainda, por não colocar observações e análises dos trabalhos nos quadros, pois avaliei que a escrita que surgiu a partir da leitura dos estudos se tornou mais potente dentro do texto.

Quadro 1 - Busca nos periódicos da CAPES

Descritores	Quantidade de trabalhos encontrados	Tipos de trabalhos	Observações
“Filosofia com crianças”	6	5 artigos 1 tese ⁴	Artigo do meu grupo de pesquisa
“Filosofia com crianças and Educação Infantil”	0	-	-
“Filosofia para crianças”	11	9 artigos 1 livro ⁵ 1 tese	Mesma dissertação encontrada com o descritor acima
“Práticas de filosofia com crianças”	0	-	-

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Em seguida à busca feita nos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fiz a busca em outra plataforma: desta vez, na Scientific Electronic Library Online (SciELO). Apesar de saber que estão interligadas, achei por bem utilizar os mesmos descritores, a fim de verificar se encontraria pesquisas diferentes das que foram

⁴ Na Base de Dados, este trabalho encontrava-se como tese. Entretanto, ao lê-lo, percebi que se tratava de uma espécie de relatório de estágio.

⁵ O livro encontrado foi **Paulo Freire and philosophy for children: a critical dialogue**. (Kohan, 2018, p. 615-662).

achadas antes. Afirmando isso porque verifiquei que o número de pesquisas realizadas com crianças dentro da temática de filosofia com crianças é escasso em relação às pesquisas do campo da EI. A maioria das pesquisas que trabalham com filosofia com crianças opera com o Ensino Fundamental (EF).

Portanto, os dados dessa busca são semelhantes aos da anterior. Cabe ressaltar que, apesar de ter encontrado um número significativo de trabalhos com o último descritor e de este aparecer entre aspas na pesquisa, neste caso, surgiram diversos outros trabalhos, que não têm nenhuma relação com a temática de filosofia com crianças. Por esse motivo, abordarei apenas os trabalhos que dizem respeito ao descritor utilizado e que constam no quadro. A partir de agora, trarei os contributos dos trabalhos encontrados nos dois quadros (CAPES e SciELO).

Quadro 2 - Busca na plataforma SciELO

Descritores	Quantidade de trabalhos encontrados	Tipos de trabalhos	Observações
“Filosofia com crianças”	3	3 artigos	
“Filosofia com crianças and Educação Infantil”	5	5 artigos	Os mesmos três encontrados acima e outros dois, que não estão dentro do descritor da busca ⁶
“Filosofia para crianças”	49	47 artigos 1 resenha de livro 1 relato de caso	Oito trabalhos diferentes dos já encontrados
“Práticas de filosofia com crianças”	0	-	

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Comecei enfocando alguns pontos analisados a partir do trabalho caracterizado como um relatório (tese), cujo título é “Filosofia com Crianças e Jovens – uma proposta de Educação do pensar como um lugar-comum”, pois traz indicações importantes sobre a filosofia no trabalho com crianças. Contudo, destaco que os sujeitos são crianças quase em idade de pré-adolescência (9º ano). Apesar de encontrar contribuições, reitero que o foco da busca estava no campo da EI, ou seja, crianças com idade de zero a seis anos.

Outra ressalva é que a perspectiva abordada é a da FpC, baseada em Lipman (1988), diferentemente da perspectiva adotada nesta tese, ou seja, filosofia *com* crianças. No Capítulo

⁶ Os trabalhos encontrados foram: 1. “Inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil”; 2. “Ação educativa sobre queimaduras infantis para familiares de crianças hospitalizadas”.

3, tratarei de ambas, mas, como um breve exemplo da diferenciação dessas óticas, cito a fala de Susana Assunção (2010, p. 18), ao explicar como as práticas da FpC ocorreriam com o grupo: “É necessário que os alunos apreendam as regras para perceberem o funcionamento do jogo”.

Com isso, pode-se pensar que a FpC se situa em um campo de práticas preestabelecidas e organizadas de modo a desenvolver o pensamento crítico e reflexivo das crianças. Nessa perspectiva, há algumas “regras”. Entretanto, sob a ótica da filosofia com crianças, o pensamento é comum e vai sendo tramado entre os sujeitos. Apesar de haver um mote, uma temática, ela não é estanque – como afirma Maximiliano López (2008), o pensamento é o acontecimento. Em consonância com essa ideia, não se baseia em regras, mas nos combinados, que são construídos a partir dos acontecimentos e das experiências.

Dando sequência, o trabalho apresenta algo interessante, que será discutido com maior amplitude também no Capítulo 3: o conceito de Comunidade de Investigação, cunhado por Lipman (1998), autor central nos argumentos de Assunção (2010). Esse termo refere-se ao grupo de crianças e adultos que promovem as discussões e trata da construção coletiva de algo. A comunidade, para Lipman (1988), é o sentido da democracia. Destaco a relevância disso para um trabalho que se refere à filosofia com crianças. Segundo a autora: “[...] É dentro da comunidade de investigação que são criadas as condições para o desenvolvimento da capacidade de questionar e de pensar [...]” (Assunção, 2010, p. 16). Nesse sentido, a comunidade remete ao estar junto e pensar junto. Adiante, na introdução, a autora escreve algo que chama a atenção:

Atendendo também a uma juventude apática, sem valores, alienada, com dificuldades na utilização de uma linguagem e de um raciocínio que teima em não sair da menoridade e, sabendo ainda que estes serão os homens do amanhã, torna-se claro que estamos perante um problema, o qual precisa de uma solução urgente. (Assunção, 2010, p. 7)

Afirmo que chama a atenção pelos vocábulos escolhidos por Suzana. Sabemos, conforme Foucault (2000), que as palavras narram as coisas nas quais acreditamos e que elas têm força. Esse excerto, assim como alguns outros apresentados no decorrer do relatório, remete à ideia de um determinado tipo de homem, de uma visão específica do “jovem” e do uso da menor idade. A atenção pode aqui ser tomada para uma análise da “solução urgente”, ou seja, que forças colocam tais questões como problema? Problemas para quem? E que ordem dá força para essa racionalidade da resolução, ainda mais urgente? Destaco essa parte, pois, nesta tese, parto da ideia do problema como força e destaco, ainda, o ato de pensar sobre quais valores são enaltecidos neste mundo, hoje, com os quais podemos comparar os que não estão presentes na

juventude, também hoje. Por mais que compreendamos esse lugar de fala da autora, penso ser importante colocar tais afirmações em suspensão.

A exemplo disso, também ressalto esta fala: “É importante salientar que a particularidade deste método surge, exclusivamente, por se tratar de Filosofia que, embora ‘aplicada’ a crianças e jovens, não perde o seu carácter investigacional, crítico, racional [...].” (Assunção, 2010, p. 13). Noto, aqui, um entendimento de que crianças e jovens, por assim o serem, não investigam, não têm racionalidade e não pensam. Nesse sentido, na dissertação de mestrado, problematizei o dogma de que criança não pensa ou não tem atributos suficientes para pensar, afirmando que: “A ideia de incompletude da criança reflete na ideia de que, para se pensar, ou seja, para refletir, existe uma regra: a de estar pronto, grande, hábil, preparado.” (Venturini, 2019, p. 119). Ou seja, questiono aqui duas premissas. A primeira é a de que criança, por ser menor, é menos capaz, sendo que, na concepção desta tese e dos autores com quem opero, não é disso que se trata. A segunda é: pensamento requer estágio? Etapas? De qual pensamento estamos falando?

Ainda no mesmo texto, a autora escreve: “Naturalmente, os alunos são curiosos e têm a plena percepção de como as coisas funcionam, faltando então a utilização do pensamento lógico” (Assunção, 2010, p. 25). Aqui, chamo atenção para o conceito utilizado, “pensamento lógico”, e, mais uma vez, faço uso da pesquisa empreendida na dissertação para afirmar que o pensamento a partir da filosofia da diferença não se trata de lógica, mas de acontecimentos (López, 2008):

A maioria das pesquisas encontradas apresenta a ideia do pensar centrada naquilo que, hoje, o campo da educação apresenta como sua compreensão majoritária de pensar, ou seja, ação cognitiva e desenvolvimento individual; quase que o mesmo que encontrei no dicionário como sendo o ato de submeter (algo) ao processo de raciocínio lógico, exercer a capacidade de julgamento, dedução ou concepção (Venturini, 2019, p. 185).

Pensando com os contributos da filosofia e da filosofia da diferença, sabemos que o pensamento está neste mundo para o exercício de problematização. Esse tipo de linguagem, que coloca o outro no lugar de diferença como o outro da identidade, de *menor*, mostra-se também como o outro do lugar do pensamento sob o aspecto desta tese. Ressalto que, quando falamos de um discurso como esse, da menoridade, é preciso cuidado para entender, a partir de Foucault (1996), que fazemos e somos parte dos discursos que produzimos e que nos produzem. E aqui estou usando o menor como operado no senso comum, e não como conceito de Deleuze e Guattari, que operam em sua potencialidade.

Outro aspecto percebido no texto é o da filosofia como salvação, pois alguns escritos do relatório remetem ao trabalho filosófico como a solução para os problemas mencionados pela

autora. Inclusive, uma das questões levantadas, na página 8, é: “que vantagens a filosofia com crianças trará?”. Nesse sentido, além de problematizar a palavra *vantagem*, penso a respeito dos problemas, uma vez que acredito, com base em autores como López (2008) e Walter Kohan (2015), que pensar é colocar problemas, e não solucionar.

Colaborando com tais afirmativas, a autora, ao abordar o trabalho de FpC que será desenvolvido na turma, escreve: “Serão apresentados, em seguida, dois aspectos essenciais para a construção de um melhor currículo e, por conseguinte, de uma melhor educação” (Assunção, 2010, p. 30). Aqui, pode-se questionar: melhor currículo para quem? É possível colocar sob uma prática isolada o peso da mudança para uma “melhor educação”? Que sentidos e forças coabitam aquilo que expressamos como melhor? Mais uma vez, recorreremos aos aprendizados da filosofia da diferença para pensar como operamos com a filosofia para que nos subsidie e subsidie as crianças para pensarmos juntos.

Quando deslocamos o olhar do coletivo para o individual, movimento que as sociedades vêm, há certo tempo, realizando em várias áreas, principalmente na educação, não somente nas políticas públicas, mas nos modos como nossos representantes operam (ou não) com aquilo que lhes cabe, corremos o risco de afirmar práticas que enfatizam uma opinião individualizada. Entretanto, é importante lembrar que vivemos em uma democracia e que educação trata de pluralidade e de coletividade.

Abordarei, agora, os artigos mencionados nos quadros, considerando seus resumos e algumas regularidades que ajudam a pensar a temática desta pesquisa. Ressalto que os artigos encontrados sob o descritor “filosofia com crianças” serão mais enfocados do que os relativos ao descritor “filosofia para crianças”, em função de a perspectiva estar mais conectada ao objetivo esta tese. Começo pelos trabalhos que apareceram na busca, mas que abordam a temática de forma mais abrangente e que não são, especificamente, práticas de filosofia com crianças, mas, que, de qualquer maneira, também contribuem para esta pesquisa.

O primeiro artigo é “A dialogicidade na educação de Paulo Freire e na prática do ensino de filosofia com crianças”. Tal texto é fruto de uma análise bibliográfica documental sobre a dialogicidade no pensamento educacional de Freire e de relatórios de práticas de filosofia com crianças em um Núcleo de Educação Popular de escolas do Pará. Segundo o autor, “O Núcleo de Educação Popular Paulo Freire - Universidade do Estado do Pará (NEP-UEPA) vem desde 2007 realizando atividades de ensino de filosofia com crianças em escolas, na perspectiva educacional de Paulo Freire.” (Oliveira, 2017, p. 242). O grupo que realiza as práticas de filosofia com crianças é o Grupo de Educação Freireana e Filosofia (GETEFF). As práticas são realizadas em escolas, hospitais, asilos e diversos outros lugares.

No texto, Oliveira (2017) explica que o grupo tem como base teórica o trabalho realizado por Lipman (1988), de FpC. Entretanto, distancia-se um pouco, pois o diálogo concebido a partir de Freire (1979) tem como foco as questões éticas e políticas do dia a dia, sem um roteiro de perguntas específico. Desse modo, as práticas são colocadas como pesquisas *com*, e não *para* crianças.

Por esse motivo, o trabalho acredita na filosofia que insere as crianças no fazer filosófico, na educação para o pensar e na construção e na preparação ética e política para a cidadania. A autora afirma: “As três categorias freireanas utilizadas como referência teórica são: o ato de perguntar, o diálogo e a problematização.” (Oliveira, 2017, p. 246). As práticas filosóficas ocorrem em círculos de conversas geralmente iniciados por alguma leitura. Após a leitura, conceitos-chave, como filosofia, diálogo e vida, entre outros, são levantados e discutidos sob a ótica de cada participante.

O artigo termina explicando que a análise identificou que, por meio das práticas de filosofia com crianças, o trabalho do conceito de diálogo em Freire (1979) é executado nos diferentes espaços citados. Percebem-se, neste caso, que existe um ponto importante, o qual não foi mencionado na análise e converge com o que se acredita nesta tese: para que trabalhar o pensamento de Freire (1979) com crianças, jovens e adultos?

Busco essa compreensão no trabalho de Kohan (2019), feito com um tom de homenagem a Freire, o livro **Paulo Freire mais do nunca**. Kohan (2019) realizou um estudo pensando na relação entre Freire (1979) com Lipman (1988) pela FpC. Na apresentação, o autor escreve sobre uma situação real ocorrida com ele que merece destaque nesta escrita: Kohan (2019, p. 18) estava indo a um congresso em Tóquio e conta que,

No aeroporto, me esperavam três estudantes da Universidade de Osaka: uma delas tinha uma placa com meu nome; outra, uma placa com a expressão “PFC” (“philosophy for children”, filosofia para crianças), e a terceira vestia uma camiseta (muito bonita, por sinal) com a expressão “filosofia como libertação” (assim, em português) e um desenho-caricatura muito expressivo e bem-feito do rosto de Paulo Freire. Eu não iria fazer nada relativo a Paulo Freire nessa visita, nem constava nada significativo sobre sua obra no meu currículo acadêmico, o qual eles tinham lido, mas bastava que eu viesse do Brasil, do campo da filosofia e da educação para, como soube depois, fazerem uma camisa especial com o rosto de Paulo Freire para me receber.

Com as palavras do autor, pode-se trazer à tona um ponto bastante discutido entre professores hoje, principalmente entre aqueles que já atuam há um tempo na área da Educação: talvez ainda não tenhamos a compreensão do tamanho de Freire (1979) e de sua obra. Fiquei me questionando: por onde circulam as obras de Freire nos cursos de pedagogia? Que leituras e tensões são criadas a partir do legado deixado? É possível desconfiar de que há tempo não temos feito uso de seus escritos nas formações de professores em nosso país. Aliás, lembramos

Paulo Freire e muitos outros autores da educação são parte deste desmonte que vivemos. Junto com tantas mudanças ocorridas nos últimos tempos, com interesses políticos diversos que atravessaram os documentos nacionais educacionais, Freire foi perdendo espaço para o que era “mais novo” e mais atual, principalmente no espaço onde deveria estar: na formação de professores.

Talvez seja somente agora, neste tempo que estamos vivendo, depois do desgoverno que tivemos, que temos a possibilidade de olhar e reaprender com a pedagogia do oprimido. Ou então, talvez agora consigamos compreender que Freire foi e significou muito mais que sua obra, pois dedicou sua vida a um ideal coletivo – a educação. Daí a importância de voltar a Freire (1979), em seu trabalho sobre a emancipação dos sujeitos, para pensar o presente junto com a filosofia com crianças.

Ouso afirmar que talvez esse tenha sido o maior legado deixado por Freire (1979): ter nos mostrado que a escola, mesmo com todos os seus funcionamentos de exclusão e reprodução, ainda tem potência para nos ensinar a pensar de outros modos. Isso não foi explorado no texto, mas abro este microespaço para refletir que um trabalho de filosofia com crianças que consegue abordar tais conceitos teóricos na prática certamente produz diversas formas de esses sujeitos colocarem suas questões e pensarem sobre elas – ou seja, uma regularidade encontrada é o trabalho em prol do desenvolvimento de um pensamento libertário.

Dando sequência, enfoco um trabalho curioso, que gerou interesse por seu título: “A filosofia com crianças como prática pedagógica empreendedora”. É preciso observar, de antemão, que o título causou estranheza, pois o foco do trabalho é pensar, a partir de uma revisão bibliográfica⁷, sobre a possível relação entre o ensino de FpC e a pedagogia empreendedora, assim como “demonstrar que ensino de filosofia com crianças pode ser considerado uma prática educativa, em aspectos específicos, empreendedora.” (Silva, 2016, p. 1).

Em seu texto, Silva (2016, p. 3) explica que “lidar com crianças é lidar com autênticos empreendedores ainda não contaminados pelos valores antiempreendedores da educação, nas relações sociais, no ‘figurino cultural’ conservador a que somos submetidos”. Habita aqui uma crítica ao modo pelo qual as escolas educam hoje, e, na sequência do texto, essa crítica vai se consolidando quando o autor afirma que o modo “tradicional” não proporciona às crianças pensar de forma autêntica e criativa hoje. Nessa massa de rejeição ao ensino e à aprendizagem, entram também os professores: “[...] faz-se necessário que o professor aproxime a realidade educacional e a realidade do aluno: o mercado, a preparação para a vida, para o mundo do

⁷ Silva (2016) analisa o conceito de Pedagogia empreendedora empregado por Fernando Dolabela e o conceito de filosofia com crianças dos autores Matthew Lipman e Walter Kohan.

trabalho, conforme a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBN 9394/96).” (Silva, 2016, p. 9). Esse texto gerou diversas questões analíticas, as quais diluirei em partes aqui.

Primeiramente, um rápido olhar sobre esse tipo de discurso pode nos fazer pensar: sujeitos críticos, criativos, empreendedores, que pensam, são o alvo que uma escola e a vida “requerem” atualmente. Assim, esse trabalho remete à questão do empreendedorismo como um modo de vida, descrito por Osvaldo Javier López-Ruiz (2004), em sua tese de doutorado, que analisa “O ethos dos executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo”. Quero pensar aqui, junto com López-Ruiz (2004), a relação desse modo de vida com a análise do capital humano pelo pesquisador. Segundo Osvaldo, o capital humano é

um conjunto de capacidades, destrezas e talentos que, em função do avanço do capitalismo, deve se tornar valor de troca. Para isso acontecer, esses atributos humanos precisam, de certa maneira, ser abstraídos das pessoas concretas que os detêm, das pessoas concretas nas quais existem, e precisam se articular (“alinhar”) em função de um fim externo a elas (López-Ruiz, 2004, p. 199).

A teoria do capital humano, mundialmente conhecida, foi inventada em 1960, na Universidade de Chicago. Para a tese de López-Ruiz (2004, p. 38), “foi através dela que um conjunto de valores e crenças sobre o humano, associados ou derivados dos postulados de uma teoria econômica, puderam ser socialmente sustentados”. Isso quer dizer que, por meio dessa teoria, temos um repertório criado para que nos enxerguemos como capital ou para que o humano seja sinônimo de riqueza. O autor explica que

O humano passa a ser entendido como uma forma de capital e, portanto, o “capital humano” e tudo o que se faça para incrementá-lo é investido de um valor positivo: cada pessoa deve – porque é economicamente conveniente, mas também porque é “moralmente bom” – aumentar suas habilidades, competências e destrezas a partir de “investimentos” constantes. (López-Ruiz, 2004, p. 38).

Daí que relaciono as habilidades presentes no discurso do trabalho, mencionado anteriormente, com a lógica do capital humano. A FpC, naquela pesquisa, é vista como um investimento de longo prazo, pois o ensinar a pensar criticamente está relacionado com um tipo de pensar, o mercadológico. O autor ressalta a possibilidade de a filosofia fazer com que as crianças aprendam a pensar para serem inventivas, entendendo a invenção como algo em prol do desenvolvimento econômico, e não do próprio pensamento, como defendo nesta tese.

O artigo ainda permite estabelecer a relação da teoria do capital humano com a educação. Segundo López-Ruiz (2004), muitos países têm defendido que a transição da escola para o mercado de trabalho tem sido uma alternativa para enfrentar os principais desafios apresentados na formação de recursos humanos. A educação empreendedora, portanto, mostra-

se como um caminho para “solucionar” problemas, criar estratégias, ganhar dinheiro, vender-se melhor.

Porém, cabe pensar sobre os sujeitos que habitam a proposta de filosofia com crianças do autor do artigo: na sua maioria, são crianças e jovens. Isso nos leva a compreender que Silva (2016) diz das crianças como pequenos empreendedores e que esse discurso é extremamente perigoso, pois temos vivido grandes ataques à educação, vindos de grandes empresas que veem a formação inicial como campo de desenvolvimento financeiro. Na dissertação de mestrado que defendi, mostrei alguns *slogans* de escolas que, ao fazerem uso desses discursos empresariais, vendem o empreendedorismo como um tipo de *educação*.

Para que possa explicitar melhor esse argumento, busco amparo no conceito do neoliberalismo como racionalidade, entendendo que é disso que estamos tratando quando afirmamos que alguns discursos sobre a escola têm tentado formar sujeitos como empresários de si mesmos. Ressalto que, por critérios de escolha e tempo que um doutorado requer, esse conceito não será aprofundado.

Para Dardot e Laval (2019), primeira e fundamentalmente, o neoliberalismo, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é uma racionalidade e, por assim o ser, incide nos modos de vida de toda uma população, tanto por parte dos governantes, como por parte dos governados. Isso nos diz sobre a incidência que esse modo de ser e viver tem em todos os lugares da sociedade, por isso, também na escola. Portanto, não estou falando que é somente na escola, ou que é a escola que produz tais discursos. Estou tratando de uma racionalidade que permeia todos e que, justamente por isso, está presente na escola. Contudo, poderia perguntar agora, a partir dessa análise: diante dessa realidade, não seria a escola, como formadora de sujeitos reflexivos, a responsável por produzir outros modos de ser e pensar?

Não se trata de dizer que sim ou não, mas de reiterar que o encontro entre escola e filosofia com crianças, sendo um espaço de produção de pensamento, talvez possa respirar outras coisas. Nesta tese, junto com tantos autores e autoras, defendo que a escola tem a potência de produzir outras relações de pensamento com a vida dos sujeitos, para que isso gere movimentos, fissuras, rupturas, pensamentos, perguntas, não para repetir modos de ser que reforçam comportamentos e crenças preconceituosos, racistas, machistas, homofóbicos, que imperam em nossa sociedade hoje. A escola em que acredito não está aqui para resolver os problemas do mundo, mas para colocá-los em movimento no mundo.

Essa não é uma tarefa simples de ser executada – lembremo-nos do neoliberalismo como racionalidade. Na linha de pensamento que busco construir sobre ele, observo que “o neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também produz certos tipos

de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades” (Dardot; Laval, 2016; 2019, n.p.). De outra forma: as subjetivações conduzem nossos comportamentos e pensamentos. “Nesse sentido, o neoliberalismo não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (Dardot; Laval, 2016; 2019, n.p.).

Como afirmei na introdução desta pesquisa, o compromisso, aqui, é o de desconfiar de resultados postos no campo da Educação. Quando a LDBN afirma, por exemplo, que o professor precisa aproximar a realidade educacional da vida do aluno, entende-se que se faz necessário equalizar o acesso ao conhecimento, ou seja, os estudantes precisam ser vistos no contexto do país, do estado, da cidade, do bairro e da região onde moram, respeitando-se sua cultura local, suas crenças, seus conhecimentos prévios, sua organização familiar e suas vidas. Não se trata de moldar um sujeito para um determinado campo de trabalho. Talvez, em documentos mais atuais, essa linguagem neoliberal fique um pouco mais evidente, justificando-se pelas forças que atualmente moldam as políticas públicas e os documentos criados em meio ao desmonte da educação que tem acontecido. Porém, a LDBN é o documento que assegura o direito à liberdade e à igualdade na educação; é uma lei que ainda resiste ao desmonte que temos visto e ela embasa nossa defesa da escola pública, laica e de qualidade.

Outra questão – e aqui justifico a estranheza inicial diante do título do artigo – refere-se aos termos utilizados: criatividade, empreendedorismo, autenticidade, inovação. Roberto Dias da Silva (2018b, p. 164) constata, no campo do currículo educacional, a primazia da “gramática formativa que atribui centralidade à constituição de indivíduos dotados de capacidades para competir no mercado de trabalho”. Apesar de referir-se especificamente ao Ensino Médio (EM), amparado em autores como Laval (2004), Sibilia (2012) e outros, o autor esclarece que esse léxico é tomado hoje pela educação, reforçando o discurso de uma “gramática econômica”, que, sob sua ótica, “dialoga fortemente com as pedagogias inovadoras emergentes nesse contexto.” (Silva, 2018b, p. 166). Isso significa que a escola toma para si um vocabulário que tem como centro o mercado das transformações do trabalho. Nessa linha, estamos falando de um modo de ser e de estar no mundo em que os sujeitos precisam de moldes para que caibam nos contextos, ou seja, o empreendedorismo vira um imperativo, uma vez que os sujeitos precisam, inclusive, aprender a autogerenciar-se e autogovernar-se, para assim governar e gerenciar o sistema mercantil.

Na medida em que o deslocamento da escola para o empreendedorismo acontece, não é somente de um léxico que estamos falando, mas também do deslocamento do próprio conhecimento, que se torna produção, mercadoria. Para Loureiro, Klaus e Campesato (2019, P.

246), “o homem empresarial, estudado por Dardot e Laval (2016), manifesta-se na figura de sujeitos flexíveis, capazes de se autogerenciarem e se responsabilizarem por seus sucessos e por seus fracassos”. Para Dardot e Laval (2016, n.p.),

As formas de gestão na empresa, o desemprego e a precariedade, a dívida e a avaliação, são poderosas alavancas de concorrência interindividual e definem novos modos de subjetivação. A polarização entre os que desistem e os que são bem-sucedidos mina a solidariedade e a cidadania. Abstenção eleitoral, dessindicalização, racismo, tudo parece conduzir à destruição das condições do coletivo e, por consequência, ao enfraquecimento da capacidade de agir contra o neoliberalismo.

Tais exemplos trazem outro ponto importante de discussão quando falamos da racionalidade neoliberal: o enfraquecimento dos coletivos. Não podemos pensar em escola e educação sem falar da sua dimensão coletiva. O neoliberalismo encontra, no enfraquecimento das massas, a oportunidade de consolidação do gerenciamento do risco social: o sujeito sendo responsável pelo seu fracasso e seu sucesso, por suas escolhas e consequências, quando tais escolhas já foram feitas a priori. Isso diz sobre uma nação que já nasce passando fome, cresce com fome, não vai à escola porque passa fome, mas, quando sobrevive e se torna adulta, é responsabilizada por não “trabalhar” ou por “não ter estudado”.

No Brasil, em 2022, segundo o Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia de COVID-19, 33,1 milhões de pessoas não tinham garantido o que comer — o que representa 14 milhões de novos brasileiros em situação de fome. Conforme o estudo, mais da metade (58,7%) da população brasileira convive com a insegurança alimentar em algum grau: leve, moderado ou grave. Dados de pesquisa da Fundação Getúlio Vargas (FGV) Social mostram que quase 27 milhões de pessoas estavam na condição de pobreza extrema no começo de 2021.

A falta de alimento tem sido um dos principais problemas do nosso país há anos. Em 2014, havíamos saído do Mapa da Fome da Organização das Nações Unidas (ONU), por meio de inúmeras estratégias construídas desde a década de 1990, mas retornamos em 2015, e, com a pandemia de COVID-19, o cenário agravou-se ainda mais. Entro neste ponto para pensar que o problema da fome em nosso país é coletivo, estrutural, de Estado, mas foi tomado pelo discurso neoliberal como um “problema” individual e fruto das escolhas dos próprios sujeitos, assim como o desemprego, o analfabetismo e tantos outros exemplos que poderiam ser trazidos. Aqui entendemos como o neoliberalismo toma corpo: operando na própria subjetivação dos sujeitos e criando mecanismos que blindam o Estado, culpabilizando o próprio sujeito e afirmando o modelo empresa.

Finalizo esta discussão pensando que governar é conduzir a conduta dos homens, desde que se especifique que essa conduta é tanto aquela que se tem para consigo mesmo quanto aquela que se tem para com os outros. É nisso que o governo requer liberdade como condição de possibilidade: governar não é governar contra a liberdade ou a despeito da liberdade, mas governar pela liberdade, isto é, agir ativamente no espaço de liberdade dado aos indivíduos para que venham a conformar-se por si mesmos a certas normas.

Explico, portanto, que a estranheza com o trabalho vem do vocabulário que se mostra o outro da educação. A meu ver, coerentemente com as defesas de outros colegas e de tantos outros pesquisadores da educação, a escola não é uma empresa, e é preciso resistir ao neoliberalismo, que tenta, cada vez mais, produzir a depredação daquilo que faz uma escola ser uma escola: estudo, leitura, escrita, conversação, humanismo, coletividade, arte. A filosofia com crianças nada tem a ver com empreendedorismo porque está na linha de frente da liberdade de pensamento.

É importante lembrar que a escola, como afirma Schuler (2022), está associada à condução das condutas ao longo dos tempos, pois esse funcionamento faz parte dela e de tantas outras instituições que lidam com o povo, com a multiplicidade, com os coletivos. Dessa forma, não podemos colocar a mesma lógica de “criatividade”, produzido na filosofia com crianças de que estamos tratando aqui, com o conceito que artigo produzido pelo empreendedorismo. A criação da premissa mercantil, do fazer, é o outro da criação do pensamento.

No texto, que se dispõe a defender a aproximação entre o empreendedorismo e a filosofia com crianças, há ainda outra concepção que diverge daquilo em que acredito nesta pesquisa: a ideia de que a escola estaria, hoje, “atrasada” ou “fora dos padrões da sociedade atual”. Nas palavras do autor: “Faz-se mister constatar que a maioria dos educadores não foi preparada para formar empreendedores, mas sim indivíduos que irão desempenhar papéis definidos há bastante tempo.” (Silva, 2016, p. 9). Larrosa (2018), certa vez, afirmou em uma palestra: “Ainda bem! Ainda bem e graças a Deus (em tom irônico) que a escola não faz isso!”, contrapondo-se ao argumento de que a escola não está “preparada” para os “padrões” atuais. Afinal, a escola é justamente espaço de suspensão que proporciona tempo e espaço de pensamento fora de tantos padrões.

O autor observa que a sociedade requer sujeitos que resolvam problemas e sejam proativos e que a escola não sabe formá-los para isso. Ele explica que a prática da filosofia com crianças e o empreendedorismo, colocados assim, juntos, encontrariam nas crianças um “terreno fértil”, pois “a infância é uma fase da vida notadamente marcada por descobertas, mudanças, grande abertura para o novo, o diferente e o desafiador” (Silva, 2016, p. 24). Em

outras palavras, as crianças seriam fáceis de ser moldadas. Essas características fundamentam-se na ideia de “pureza” das crianças, o que há muito tempo vem sendo questionado por estudiosos das infâncias e da EI. Continuando, o artigo faz uso desse ideário romantizado infantil para defender que “[...] todas essas características são igualmente caras à filosofia e ao empreendedorismo. [...] Parece-nos evidente que a infância é um momento da vida extraordinariamente favorável à iniciação filosófica e à educação empreendedora” (Silva, 2016, p. 24). A essa pesquisa, cabe perguntar: favorável para quem?

A análise desse texto renderia diversos outros pontos de discussão, mas, como o foco da tese não é esse, finalizo considerando os perigos que vivemos hoje quando colocamos a prática emancipadora de filosofia com crianças em uma esteira, ao lado da prática do empreendedorismo para crianças. Mais ainda, há o perigo de não nos colocarmos em alerta diante dos discursos neoliberais, que têm tomado o campo da Educação, dizendo o que e como o trabalho deve ser feito nas escolas.

Outro trabalho encontrado é “Actitud filosófica, infancia y formación de maestros”, em que são discutidos os resultados de uma pesquisa sobre atitude filosófica e infância, considerando a formação e transformação de professores. A pesquisa, com o objetivo de elaborar uma proposta para o desenvolvimento da atitude filosófica, foi realizada com professores do Jardim de Infância da Universidade Pedagógica e Tecnológica da Colômbia. Embora o artigo apresente importantes observações acerca do trabalho filosófico, diz respeito à formação de professores. Como optei por trazer à discussão os trabalhos que, direta ou indiretamente, operam com as crianças e a filosofia, não o utilizei aqui.

O texto seguinte foi “Crianças, filosofia e literatura”, da professora Paula Ramos de Oliveira (2008), do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP) em Araraquara, onde atua no Grupo de Estudos e Pesquisas Filosofia para Crianças (GEPFC). Para a autora, o grupo tem como foco fazer experimentações com literatura, infância e filosofia, propondo a escrita de textos filosóficos para crianças. Além disso, ainda conforme ela, “temos também experimentado levar a literatura infantil nas aulas de Filosofia dos projetos de extensão universitária” (Oliveira, 2008, p. 195). Em nota de rodapé, o texto explica que as aulas de filosofia ocorreram em três diferentes espaços: uma escola de periferia, onde o ensino de FpC é vinculado ao ensino de xadrez e está em funcionamento desde 2001; um abrigo residencial, que promoveu filosofia com crianças com turmas de EI e de adolescentes, entre 2001 e 2005; e a Escola Municipal de Dança, com o trabalho de FpC, desde agosto de 2005. Quem atua com os grupos de crianças e adolescentes são os monitores de projetos de extensão universitária, membros do GEPFC coordenados pela autora do artigo.

Duas questões são levantadas por Oliveira (2008, p. 200) sobre a experimentação da literatura e filosofia com as crianças: 1) Não seria mais interessante usar a literatura nas aulas de filosofia? e 2) Por que escrever textos para as aulas de filosofia? Há, aqui, uma importante regularidade, que apresentei no início deste capítulo: o fato de o trabalho de filosofia estar vinculado, em sua maioria, a crianças alfabetizadas, em decorrência da leitura e escrita. Segundo Oliveira (2008, p. 196), “queríamos poder ouvir a voz delas, mas sabíamos da dificuldade de se esperar que as crianças pudessem escrever seus próprios textos.” A voz delas é a voz das crianças. Sabemos, e muitas pesquisas mostram, que a literatura está fortemente vinculada ao trabalho de filosofia, pois suscita a produção de pensamento.

Contudo, o que me proponho a pensar é: que possibilidades a literatura provoca, para além do registro e da comunicação escrita? Cabe aqui trazer a contribuição de Corbellini e Schuler (2021), que discutem a literatura como uma estética da existência, amparadas em conceitos foucaultianos. Para as autoras, a literatura muitas vezes tem sido reduzida nas escolas a práticas de leitura e escrita instrumentais. Por esse motivo, problematizam que

[...] A Pedagogia nasce como ciência já tentando controlar a experiência da leitura, submetendo-a a uma causalidade técnica, convertendo-a em experimento, sequenciando-a como parte de um método, tornando a escrita como duplicação da leitura, a partir de modelos prescritivos de formação, preocupada com a formação instrumental de leitores. A Pedagogia viu a leitura como um remédio para muitos males e não demorou em construir bulas capazes de orientar, de forma estanque, suas medidas, precauções e modos de administração. Convertidas a meras questões metodológicas e avaliativas, tal como as vivemos no presente, a oralidade, a leitura e a escrita se restringem a textos e modos de se atuar que dificilmente provocam efeitos políticos, éticos e estéticos. Isso porque, quando operados como decifração da verdade, registro de um código ou entretenimento, os sentidos são levados em rédea curta, dados de antemão, como sendo levados ao seu destino natural pela coleira por seus proprietários. (Corbellini; Schuler, 2021, p. 15)

Considero importante alinhar essa contribuição com alguns questionamentos, para colocar em forma de perguntas algumas verdades apontadas no trabalho anterior: é possível fazer filosofia com crianças que ainda não sabem ler e escrever? Como? E como a filosofia amplia o olhar para o trabalho com a literatura? Como fazer uso da literatura nas oficinas de filosofia com crianças, sem a vincular ao exercício da escrita alfabética? Discutirei e mostrarei algumas possibilidades no decorrer desta tese.

Em seguida, o artigo “Filosofia para crianças no contexto educativo português: subsídios para uma proposta” reflete sobre a importância do trabalho de filosofia com crianças, junto à defesa da filosofia como matéria curricular desde a infância. O trabalho tem como principal argumento o de que as leis de Portugal asseguram a proposta (Constituição da

República Portuguesa e Lei de Bases do Sistema Educativo) e traz outros argumentos, baseados no documento da ONU para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (Vermeren, 2003).

Segundo os autores, a ideia em que o trabalho se concentra é a “da proposta lipmaniana e do quadro conceptual que a sustenta”; para eles, “a Filosofia para Crianças deve iniciar-se logo a partir do pré-escolar (excelente forma de imbricar a infância, a filosofia e a educação).” (Guedes; Rego, 2012, p. 7). O artigo aponta, ainda, que a “inclusão da Filosofia para Crianças no sistema educativo português promove e potencia aquilo que as sociedades modernas hoje mais reivindicam – o exercício de uma cidadania plena.” (Guedes; Rego, 2012, p. 4). Explicam, na sequência, que o conceito da cidadania não ocorre do nada e assinalam que “não basta afirmar a sua necessidade para que passe a existir” (Guedes; Rego, 2012, p. 4). Ora, na opinião deles, seu desenvolvimento propício se dá na escola, pois esta tem o compromisso de responder aos desafios da atualidade, e a filosofia poderia, então, contribuir nesse sentido: “a filosofia ajuda-nos a entender o nosso lugar no mundo e a forma de o tornar mais justo e solidário” (Guedes; Rego, 2012, p. 4).

Na continuidade da procura pelos periódicos, com o descritor “filosofia com crianças”, apareceu o artigo “Geofilosofando com crianças, como criança...”, da professora Marisa Valladares (2015). O trabalho não se trata, especificamente, de uma pesquisa de filosofia com crianças, mas de uma escuta atenta das crianças de uma turma de primeiro ano do EF pela professora. Esse olhar acontece com um forte viés da Geografia, pelo fato de a professora atuar na área.

O trabalho não especifica a filosofia com crianças, mas chama atenção pelo cuidado com que a pesquisadora fala sobre as crianças, apresentando falas dos estudantes e mostrando a forma como o percurso de construção do pensamento da turma lhe importa. Essa escuta, percepção e acompanhamento das perguntas, que geram novas perguntas e constroem ideias, mostram-se como partes do percurso de filosofia com crianças. Como exemplo desse cuidado, a autora escreve:

O barulho é uma negação do silêncio que não entende perguntas, não identifica caminhos para deixar que vicejem buscas. A arte de ouvir perguntas, de lançá-las de um a outro ponto, de permitir aparentes fugas do assunto, insistentemente considerado como importante e que não obrigatoriamente tem que ser o foco de interesse daquele momento, é um exercício de paciência e de conhecimento. Daí, filosofar... (Valladares, 2015, p. 105).

Na sequência do texto, explica que não tem a intenção de trabalhar com conceitos da filosofia com crianças, mas de aprender a filosofar juntamente com as crianças, a partir da ideia de que filosofar é “uma prática do perguntar refletindo e de refletir perguntando sobre a vida,

propondo novo jeito para relê-la coletivamente” (Valladares, 2015, p. 107). Em se tratando de um relato de experiência, essa opção pelo “não trabalho” com os conceitos pode ser feita.

“O imaginário do lazer e do lúdico anunciado em práticas espontâneas do corpo brincantes”, de Soraia Chung Saura (2014), apresenta uma investigação do brincar vinculado ao imaginário. O artigo também não está vinculado ao trabalho de filosofia com crianças; contudo, trouxe pistas para pensar a experimentação com as oficinas, como nesta tese proponho realizar. Em sua bibliografia, encontram-se autores que refletem sobre o percurso do trabalho de pesquisa com as crianças.

Até agora, os trabalhos encontrados e acima descritos representaram, de uma ou outra forma, contribuições para a pesquisa, mas não trataram especificamente do trabalho de filosofia com crianças, que é o foco da tese. A partir deste ponto, posiciono o eixo da leitura e da escrita nos trabalhos que são práticas de filosofia com crianças.

Na busca dos artigos, deparei-me com um que opera diretamente com a prática de filosofia, não *com*, mas *para* crianças: “A educação para o pensar na Amazônia: a trajetória do trabalho de filosofia para crianças no município de Oriximiná” (Silva, 2008). Esse trabalho relata parte da trajetória da proposta realizada com FpC naquele município, desde 1997, sendo o lócus de pesquisa a escola Professor Jonathas Pontes Athias, que, a partir daquele ano, realiza filosofia com crianças. A autora diz que o começo se deu por meio de um curso básico de formação de professores da EI e das séries iniciais, com foco na FpC, com base na teoria de Lipman (1988).

O programa tem o intuito de discutir questões relacionadas à preservação da biodiversidade amazônica com as crianças. Segundo o artigo, as crianças geralmente organizam-se em círculos, e o professor apresenta uma temática central. A autora explica que, apesar de haver a temática, as discussões não ficam presas a ela, uma vez que os estudantes vão fazendo novas perguntas e apresentando desdobramentos para cada momento. Outra ressalva é que os combinados são geridos pelas próprias crianças, como a vez de falar e a vez de ouvir. Contudo, para o programa, é fundamental que o ponto central seja mantido: discutir e refletir a partir das próprias perguntas das crianças, retornando ao centro das discussões quando esse é perdido.

Em meio a essas pesquisas relacionadas à prática de filosofia com crianças, encontrei um artigo interessante “¿Qué significa aprender? Preguntar, pensar, aprender desde la mirada de filosofía para niños”, cujo objetivo é mostrar fundamentos para a premissa de que “los niños aprenden pensando, no haciendo” (Rosario, 2019, p. 42). O artigo aborda uma pesquisa de

filosofia *para*, e não *com* crianças; entretanto, traz contribuições significativas para as discussões aqui propostas.

Rosario (2019, p. 43) diz que “el objetivo del trabajo consiste en argumentar la tesis de que se aprende pensando, contra la tesis neoliberal de aprender haciendo.”. Ele esclarece que,

En consecuencia, este trabajo expone tres premisas de la práctica con Filosofía para Niños [FpN]: los niños desarrollaron sistemáticamente y conscientemente habilidades para investigar; los niños trabajaron de modo comunitario y no de modo aislado como es habitual en este grupo de sexto grado de educación básica; los niños discutieron y se apropiaron de tópicos que forman parte del currículo formal. (Rosario, 2019, p. 42).

Chama atenção o argumento de que as crianças trabalham/aprendem melhor no grupo do que individualmente. Isso porque, apesar de essa premissa constar em vários documentos da educação, como Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)⁸ e BNCC, e de ser validada e posta como conhecimento sob o olhar da psicologia, da ciência e de tantos estudos sobre as crianças e sobre a educação, o discurso do interesse individual predomina. Como escrito na dissertação de mestrado, corroboro tais ideias, pois “a escola se tornou, a partir dessas práticas discursivas, um espaço que tem tentado competir com outros, buscando vender-se como um local também de prazer e para atender às demandas individuais de cada um” (Venturini, 2019, p. 36), o que explica as forças predominantes no “deslocamento de um espaço que era de disciplinamento, instrução e formação para um espaço de prazer, interesse individual, produção e superaceleração” (Venturini, 2019, p. 36).

Na sequência, Pablo Flores Del Rosario (2019) diz que seu artigo é fruto de uma tese de doutorado e relata como aconteceram os momentos de filosofia com crianças de um sexto ano da Educação Básica, em contexto rural, na cidade de Toluca, no México. O trabalho é permeado pelas novelas filosóficas de Lipman (1998). Inicialmente, o autor expõe a razão do trabalho, dizendo que a primeira parte é a “fase de abertura”, que se trata de um começo em que os combinados acontecem, sempre partindo dos estudantes, com o objetivo de “interactuar haciendo que se sientan cómodos, incluidos y seguros durante el trabajo en comunidad de diálogo” (Rosario, 2019, p. 44). Posteriormente, há a “fase de desarrollo”, em que os estudantes leem parte da novela filosófica e a discutem, pois

La idea es enfocar el grupo hacia algún punto común que les cause perplejidad, que les lleve a maravillarse o, al menos, que les permita tener un punto de vista diferente sobre algún hecho o situación de su vida, que después se fragmentará en diversos puntos bajo la lógica de una diversidad de preguntas. (Rosario, 2019, p. 44)

⁸ Diretrizes Curriculares Nacionais para EI (2009) e BNCC (2018), MEC-Brasil.

Em um segundo momento, é solicitado que os estudantes falem as perguntas que formularam a partir da leitura, tais como: “¿qué pensaron? ¿Podrían hacer de que pensaron una pregunta? ¿Qué pregunta podría ser?” (Rosario, 2019, p. 44). Em seguida, escrevem suas perguntas, que podiam ser elaboradas em grupos também. Com as perguntas em mãos, cada um ou cada grupo escreve no papel, e cada equipe tem um nome, pois isso é “como una forma de responsabilizarse por lo que se dice o se pregunta.” (Rosario, 2019, p. 44). Em grande grupo, então, a discussão acontece em torno da decisão sobre quais perguntas abarcam outras e como é possível sintetizá-las.

Depois vem a “fase de cierre”, que compõe o encerramento e a avaliação da sessão. Para o autor, “el cierre de la sesión, se perfila cuando la comunidad llega a la clarificación de la pregunta o a una posible respuesta.” (Rosario, 2019, p. 45). Ele ainda destaca a importância do trabalho, pois tratou de construir uma dinâmica própria, que foi articulada por toda a comunidade. Para Rosario (2019, p. 46), “esta dinámica rompe con el modelo que privilegia el hacer como fator determinante del aprendizaje.”

Na investigação, a novela *Pixie*, de Lipman (1998), foi usada, e, no início, as perguntas surgiram do investigador/professor: “qué les hizo pensar lo que leyeron? ¿Pueden hacer em pregunta de lo que pensaron?” (Rosario, 2019, p. 46). Então, surgiram perguntas intrigantes dos estudantes:

1. ¿Por qué los niños tienen miedo? 2. ¿Por qué a veces se duerme un brazo? 3. ¿Por qué a la niña se le durmió su brazo? 4. ¿Por qué tuvo miedo al sentir el brazo dormido? 5. ¿Sentimos miedo cuando estamos dormidos? 6. ¿Tenemos miedo cuando estamos despiertos? 7. ¿Qué es lo que nos causa más miedo? 8. ¿Podemos tenerle miedo a los padres o a los maestros? (Rosario, 2019, p. 47).

Perguntas importantes, pensadas a partir do contexto de vida, geraram, posteriormente, o foco da discussão no medo: assim, foi o contexto da narrativa descrita por Rosario (2019) que amparou sua análise sob a ótica do aprender pensando. Ao examinar as perguntas feitas pelos estudantes, Rosario (2019, p. 48) afirma que

Hacer una pregunta y hacer una pregunta de lo que nos genera perplejidad es lo que traza la diferencia en la concepción de aprendizaje. En el primer caso, hacer una pregunta, lleva a la mera emisión de un enunciado constatativo —solo se quiere, en esa pregunta, constatar lo que ya se sabe—. Hacemos, preguntamos, lo que ya sabemos. En el segundo caso, nos apropiamos, al tener una experiencia, del objeto que nos ha maravillado y lo hacemos al interrogarlo y fragmentarlo en sus componentes conceptuales. Eso fue lo que hicieron los niños. Les maravilló leer algo que ellos habían vivido, pero sobre lo que no se habían preguntado. Solo nos deja perplejos lo que nos confronta con lo que sabemos, esto es, con nuestras evidencias inmediatas. En esta confrontación, lo que sabemos se desarma, no tiene componentes para entenderlo, no puede entenderlo sin antes acomodarlo de algún modo.

Nessa citação, encontra-se amparo para defender a importância do espanto no trabalho da filosofia com crianças e no ato de dar aula. O espanto é o gatilho da experiência; permite a abertura do questionamento e da formulação de perguntas. O espanto não entra em designação de bem ou mal, bom ou ruim, mas provoca sentimentos, sensações e pensamentos. Pensamos a partir da leitura desse rico trabalho: temos conseguido promover espantos nas escolas?

Preparando as últimas colocações sobre o artigo, destaco que o autor defende que sua perspectiva do trabalho filosófico e do pensamento como mote para aprendizagem se colocam na linha contrária ao que se vive hoje no México, no Brasil e no mundo todo: a colonização dos processos de ensino e aprendizagem pelo neoliberalismo e seu império do fazer pelo fazer, preencher, gerenciar: “El proyecto educativo neoliberal reduce el proceso educativo a tareas, tiempos, movimiento y productos — aprender haciendo.” (Rosario, 2019, p. 54). Como possibilidade para isso, o trabalho define: “entonces se debe desplegar un concepto de educación fundado en la complejidad, que permita entender la complejidad de los procesos de indagación en FpN.” (Rosario, 2019, p. 54). “Esto implica someter a crítica la idea de una educación como proceso para dejar abierta la posibilidad de entender la educación como relación.”. (Rosario, 2019, p. 56).

Seguindo com a pesquisa dos periódicos, opereiro agora com um artigo que se mostra contributivo para esta tese: “Deslocamentos e filosofia: estudo sobre as percepções do espaço e do movimento com crianças pequenas” (Barretos; Humberto; Berle, 2019, p. 177). O estudo “aborda as percepções do espaço e do movimento por crianças a partir de uma experiência de diálogo filosófico em um jardim de infância em Lisboa, Portugal” (Barretos; Humberto; Berle, 2019, p. 180), e foi inspirado no trabalho realizado pelo NEFI. Com ele, “pretendeu-se entender como o encontro entre a prática do movimento/mobilidade e da filosofia pode existir numa proposta inserida no ambiente escolar — neste caso um jardim de infância.” (Barretos; Humberto; Berle, 2019, p. 180). Isso significa que é o primeiro trabalho encontrado que, especificamente, aborda a filosofia com crianças na EI. O texto ainda realiza uma análise do “impacto que poderá haver no diálogo e na percepção das crianças” (Barretos; Humberto; Berle, 2019, p. 180).

Vou deter-me especialmente no procedimento. Como metodologia, os autores evidenciam que a ideia era que “as discussões com as crianças fossem abertas, desencadeadas a partir de uma questão ou intencionalidade que perseguisse as questões ligadas ao espaço e ao território” (Barretos; Humberto; Berle, 2019, p. 184). Nesse sentido, reforço o que pretendo executar também nesta tese: usar temáticas que envolvam a vida para desencadear discussões ou até mesmo retornar a elas, mas também com o intuito de focar nas temáticas trazidas pelas

crianças. Todavia, cabe ressaltar que “as discussões não eram restritas a essas questões e havia proposição por parte das crianças” (Barretos; Humberto; Berle, 2019, p. 184), uma vez que, “entre os encontros, algumas questões eram destacadas e relançadas no início do encontro seguinte, a fim de buscar um fio condutor entre as discussões a partir das questões que haviam sido colocadas.” (Barretos; Humberto; Berle, 2019, p. 184). Portanto, esse trabalho também trouxe subsídios para pensar sobre a experimentação com as oficinas desta tese.

Sobre a verificação e a ponderação dos elementos colhidos a partir dos encontros com as crianças, o trio de pesquisadores apontou que os questionários feitos com as famílias e as práticas de filosofia com crianças “possibilitaram [...] que fossem gerados dados a partir de duas fontes principais: a transcrição dos diálogos de cada encontro com as crianças e as informações fornecidas pelas famílias.” (Barretos; Humberto; Berle, 2019, p. 185).

Em relação aos temas trabalhados nos encontros, observou-se que foram variando: “as referências espaciais e ao movimento aumentam numa transição sugerida pela relação pensar-brincar.” (Barretos; Humberto; Berle, 2019, p. 189). Com isso, indico o ponto de destaque, mencionado acima: o brincar em meio à prática de filosofia. Segundo os pesquisadores, “as falas sobre os lugares por onde passam/caminham/brincam centram-se muito nos momentos que viveram nessa semana, havendo pontualmente algumas memórias de outros momentos em família.” (Barretos; Humberto; Berle, 2019, p. 189). Ou seja, as crianças trazem vivências relacionadas ao brincar para a discussão.

Ao longo desta pesquisa, faço uma análise desse aspecto e abordo o conceito da brincadeira para a escrita, não com o objetivo de explicar porquê nem de dizer que brincar é importante para as crianças – pois isso já está posto –, mas para defender esse espaço de criação de pensamento. O artigo de Barretos, Humberto e Berle (2019) narra uma pesquisa que se encontra em um lugar de pertencimento em relação à ideia desta tese: o de pensar em movimento. Para os autores:

O fato de os temas mais associados nas falas das crianças serem o movimento, o espaço e a brincadeira pode refletir que uma das grandes fontes de repertório de ações e percepção de ambientes são os momentos em que brincam e que usufruem fisicamente dos lugares que ocupam e por onde passam, enfatizando a importância e a experimentação física do entorno (Barretos; Humberto; Berle, 2019, p. 194).

Concordo com os pesquisadores e reforço o argumento de que a brincadeira não é somente fonte de repertório de ações e percepções de ambientes, mas é repertório de ações e percepções da própria vida e de tudo o que nela acontece. Por esse motivo, acredito na possibilidade da produção de pensamento em atos brincantes e de relação, de trocas, de conversas. Destaco as palavras finais da pesquisa: “A própria consciência do movimento pela

criança pareceu ser trabalhada na experiência do seu corpo enquanto promotor de movimento, assim como a da filosofia na prática do diálogo [...].” (Barretos; Humberto; Berle, 2019, p. 196). Ainda trago uma importante pergunta proposta pelos autores: “poderá o movimento ser uma prática filosófica e o questionamento um exercício de mobilidade?” (Barretos; Humberto; Berle, 2019, p. 196).

Outro trabalho a respeito das práticas de filosofia com crianças é “Uma aposta no invisível: o fazer filosofia com crianças”, resenha do livro *A escola pública aposta no pensamento*, de Walter Kohan e Beatriz Olarieta (2012), da editora Autêntica. O objetivo da resenha é “relatar a experiência do projeto ‘Em Caxias, a filosofia en-caixa?’, que completou quatro anos em 2012” (Omelczuk, 2016, p. 234).

Esse projeto refere-se a um amplo trabalho de filosofia com crianças, realizado em parceria com a Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro (RJ) e a UERJ. Conforme a autora, é “uma proposta composta e não estruturada”, centrada em “fazer, e não ensinar filosofia.” (Omelczuk, 2016, p. 235).

Abordando as práticas realizadas pelo NEFI, a professora e pesquisadora entende que “não é esperado que se dê aula ou se discorde de um aluno rejeitando sua colocação, mas que se construa uma atmosfera de confiança, para que o aluno sinta segurança de que o seu pensamento tem valor, e saiba que será respeitado e ouvido com atenção.” (Omelczuk, 2016, p. 236). Tendo em vista o procedimento empregado, a maneira como acontecem os momentos de filosofia junto aos professores e estudantes ajudou-me a criar o planejamento das oficinas.

Na sequência, a autora apresenta um elemento ao qual dou destaque: “É preciso cuidar do tempo em que nascem as ideias. Ideias que não possuem compromisso com um resultado predeterminado não respondem a interesses práticos. Deve-se cuidar do tempo que não se marca em ponteiros.” (Omelczuk, 2016, p. 238). Esse tempo, que se refere ao tempo infantil, ao tempo do ócio, é o tempo também do pensamento, e não se pode esperar desse tempo um simples acontecimento. Para que a experiência do pensamento se encontre com esse tempo, é preciso intencionalidade e estar aberto ao acontecimento.

A partir desse texto, encontrei um importante livro, sobre o qual me debrucei para escrever os demais capítulos, auxiliando-me a pensar na inspiração metodológica: trata-se do livro resenhado por Omelczuk (2016, p. 239) em seu artigo. Para ela, os autores do livro “debruçam os olhos no projeto do NEFI nos últimos anos, em um movimento de ver e rever, aprender e reaprender, atribuindo sentidos e construindo perguntas sobre ‘Filosofia com crianças’.”

Pela leitura desse trabalho, soube de algumas outras pesquisas sobre filosofia com crianças, tais como: 1. Giuseppe Ferraro, professor da Universidade de Nápoli, na Itália, que pratica filosofia em escolas, prisões e outros locais; 2. Juliana Merçon, que coordenou o projeto “Filosofia na Escola”, na Universidade de Brasília (UnB), entre 2002 e 2003; 3. Marcos Antônio Lorieri, um dos principais promotores da proposta de Lipman no Brasil; 4. Rita Pedro, que desenvolveu práticas filosóficas com crianças cabo-verdianas em Portugal e Cabo Verde; 5. Laura Agratti, coordenadora do projeto “Filosofía con Niños en la Escuela Graduada: un proyecto de práctica filosófica en la educación”, na Argentina. (Omelczuk, 2016, p. 239).

Como último trabalho encontrado na busca de periódicos, apresento um que, além de contribuir para esta tese, agrega um valor emocional, pois é um artigo de duas colegas do grupo de pesquisa – uma delas, a orientadora deste estudo. O escrito é fruto de um belo trabalho realizado com crianças: “Filosofia com crianças na escola: práticas de leitura, escrita e exercício do pensamento na problematização do tempo” (Lermen; Schuler, 2018). O trabalho consistiu na realização de oficinas de filosofia com crianças de um 5º ano do EF, portanto, estudantes de 9 e 10 anos, em uma cidade do interior, perto de Porto Alegre (RS). As oficinas aconteceram com práticas de leitura, escrita, discussão e retomada dos pontos importantes para as crianças.

As autoras observaram que a questão do tempo, ou melhor, da falta dele, foi o assunto que mais tomou os estudantes, levando-os a problematizar esse conceito a partir da vida de cada um. As discussões foram extremamente ricas, e chamaram atenção a qualidade dos materiais trazidos pela professora que propôs as oficinas e a relação estabelecida com a literatura. Certamente, esses pontos enriqueceram os debates e suscitaram perguntas.

Em se tratando do olhar sobre o que foi produzido com as crianças, Lermen e Schuler (2018, p. 297) apontam que, “a partir do exame desses materiais, destacamos as seguintes regularidades: discurso salvacionista; valorização da escola como lugar de pensamento; “boa escrita” como comunicação e relação/preocupação com o tempo.” Como recorte para o artigo, elas problematizam “como a relação com o tempo era operada e como pôde ser problematizada em oficinas filosóficas” (Lermen; Schuler, 2018, p. 297). As professoras e pesquisadoras exploraram os diversos aspectos do tempo que foram problematizados pelos estudantes, e escolho um para dar destaque: a relação do tempo com o novo e, conseqüentemente, com o velho. Sobre isso, Lermen e Schuler (2018, p. 301) escrevem que “podemos problematizar o que as escritas trazem sobre a velhice: quando não se é mais adulto, não se é mais (pois, quando falta o tempo da utilidade econômica, não se faz mais nada).”

Independentemente daquilo que as crianças pensam a respeito, ter um espaço para poder falar esse “tipo de coisa” é quase raro hoje em dia. Quantos de nós não se espantaram ao ler

isso? Crianças já pensam que “velhos” não têm uma “utilidade”, pois valoramos o novo e a decadência do velho. O exercício do pensamento é capaz não somente de colocar esse e outros tantos assuntos em discussão, mas também de produzir modos de pensamento que problematizem os porquês, as crenças, as verdades. Se utilizarmos a base da filosofia para pensar, nesse caso, poderemos trazer à luz questionamentos como: por que nossa sociedade valoriza o novo pelo novo? Qual é o conceito de utilidade que vimos construindo a partir do consumo, em que quase tudo pode ser repostado, trocado, comprado, nesse deslocamento para uma concorrência generalizada no neoliberalismo contemporâneo? Pois se desloca para uma super concorrência sob a ótica da perspectiva neoliberal. Com isso, reforço a importância de trabalhos que fazem uso da filosofia para emancipar o pensamento dos sujeitos.

Afirmo, pois, que os exercícios de pensar promovidos pela filosofia podem criar uma fenda entre a maquinaria do sobreviver imposta pelo neoliberalismo e o pensamento, separando em momentos em que paramos a “fazeção” do dia a dia, para que a vida seja pensada. Acredito que talvez assim consigamos viver com maior dignidade.

Intenciono marcar ainda outro ponto que o artigo me trouxe à mente: a diferenciação do pensar por pensar, ou seja, entre o pensar da falácia descrito pelas autoras e o pensar para a coletividade, em prol do bem comum. Para Lermen e Schuler (2018, p. 293):

[...] A filosofia tem como objeto o próprio pensamento, a relação consigo e com os demais. Assim, fazer filosofia não é apenas refletir sobre determinado assunto, porque nem tudo que se faz constitui-se em prática filosófica, principalmente na escola e com as crianças. Mas, “o que está em jogo ao ensinar e aprender filosofia não é se sabemos ou não sabemos distinguir uma falácia de outra [...], é se de verdade ela chega a afetar o modo de vida daqueles que a compartilham” (Kohan, 2009, p. 38 *apud* Lermen; Schuler, 2018, p. 293).

Assim, o compromisso desse tipo de prática tem a ver com coletividade. Aquilo que é pensado pode e deve ser pensado para si, mas, quando os exercícios de trocas acontecem, as noções de bem comum aparecem, e é necessário que existam porquês, começos, meios, finalidades. Os sujeitos fazem-se necessários – ora, suas vidas e a vida de todos importam. Aqui, fica tangível o trabalho do pensamento nas escolas: subsidiar os exercícios de pensamento para que as crianças aprendam a distinguir as falácias. Ensinar a pensar em si e no outro, porque, sim, esse é um exercício. Não nascemos humanos; tornamo-nos humanos nas relações. No entanto, um mundo que individualiza cada vez mais os sujeitos, que os torna empresários de si e que personaliza seu aprendizado, que espaço de formação terá para o humano?

Detenho-me, agora, em aglutinar as principais regularidades encontradas nos trabalhos descritos. De modo geral, procurei apresentar, de cada trabalho, o que me chamou a atenção e o que contribuiu, de uma forma ou de outra, para esta tese. Penso que cada um deles teve uma

importante colaboração para a construção desta escrita; assim, reitero a importância dessa troca com a comunidade acadêmica e com aquilo que já foi construído, ou seja, a memória do campo que citei no começo da pesquisa.

A regularidade que apareceu com maior força foi a do trabalho com crianças “maiores”, isto é, acima de sete anos, em idade de alfabetização ou já alfabetizadas, tal qual mencionado anteriormente. Uma segunda regularidade foi a do trabalho da filosofia com crianças, em sua maior parte, relacionado às práticas de leitura e escrita. Este ponto trouxe questionamentos importantes, vinculados ao problema de pesquisa desta tese, uma vez que estou operando com a filosofia com crianças como possibilidade de uma vida digna nas escolas infantis, mas lembrando que a vida das crianças é permeada pelo brincar. Com isso, reflito sobre o atravessamento da filosofia na brincadeira ou da brincadeira na filosofia. Mais especificamente, penso em como as crianças podem fazer filosofia sem ler, escrever ou falar. Ou, de outra forma, como a filosofia pode ser produzida pela brincadeira, pensando-a como uma linguagem do mundo infantil.

Na continuidade, vi que a maioria dos trabalhos teve como base o uso da literatura. Também percebi que são trabalhos recentes, desenvolvidos nos últimos 10 anos. Em quase todos os trabalhos de filosofia com e para crianças, os autores Walter Kohan e Matthew Lipman estiveram presentes na bibliografia, pois são nomes importantes e precursores da perspectiva da filosofia com crianças e da FpC. Finalmente, apontei a pouca produção em termos quantitativos de pesquisas que, efetivamente, foram realizadas com crianças na EI, ou seja, com crianças de 0 a 6 anos de idade.

Concluo esta parte da pesquisa retomando o que trouxe no início do capítulo e pensando junto com Charlot (2006): o que a educação diz de seu próprio campo? Quero dizer: o que a pouca quantidade de pesquisas relacionando crianças (na idade da EI) e filosofia diz do próprio campo da Educação? Por que não temos tantos trabalhos de filosofia com crianças nessa faixa etária? Que preocupação temos tido com as crianças, que não a do pensar? Que foco temos tido no trabalho desenvolvido na escola infantil, que não o de tempo e espaço de construção de pensamento? Estamos proporcionando a liberdade de criação? O ócio?

2.1.1 A filosofia com crianças pelas contribuições de outros suportes para a pesquisa

Após a busca dos periódicos nas plataformas de pesquisa, e já ao longo da trajetória da pesquisa de mestrado, juntamente com o grupo de pesquisa Carcarás: Grupo de Estudo e Pesquisa entre Educação Filosófica, Leitura e Escrita, encontrei materiais importantes para o

trabalho de filosofia com e para crianças. São *sites*, instituições, grupos de pesquisa, revistas, jornais eletrônicos e *blogs*, entre outros, que se propõem tanto a divulgar algumas práticas feitas com crianças, quanto a partilhar materiais de apoio a essas práticas: leituras para professores, alguns manuais, livros infantis filosóficos e eventos da área.

Trago, aqui, um ponto importante: muitos materiais (principalmente os manuais e os materiais didáticos) destoam daquilo que constitui o foco desta pesquisa, assim como não estão em consonância com o que os autores que embasam esta tese escrevem, pois se mostram muito mais como instrutivos que provocativos. Contudo, julgo importante apresentar os pequenos movimentos que têm sido feitos em prol da filosofia como prática com as crianças, porque acredito nesses microespaços de trocas e dinâmicas como resistência a tudo o que vivemos hoje.

Atualmente, o trabalho que pode ser considerado o “maior” de filosofia com crianças no Brasil situa-se na UERJ. O professor e pesquisador Walter Omar Kohan está à frente de diversos projetos de pesquisa sobre a temática. Kohan foi orientado por Lipman⁹ e, a partir dos estudos junto de seu orientador, desenvolveu outras ideias para a prática de FpC, criando, assim, além de um método, a experimentação da filosofia com crianças.

Kohan também fundou o NEFI da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)¹⁰ e trabalha no ensino, na pesquisa e na extensão da Universidade fora dos seus muros. Seu foco temático são as relações entre infância, educação e filosofia, tanto no que diz respeito a experiências filosóficas com crianças e à formação de professores em escolas públicas, quanto no que tange ao estudo do conceito de infância.

Segundo o *site* do NEFI, desde 2003, o Núcleo tem estabelecido parcerias de trabalho com grupos de distintos países e acolhido as mais diversas pesquisas, com diferentes formas institucionais: monografias, dissertações e teses de estudantes da UERJ; missões de estudo e de trabalho com outras instituições nacionais e internacionais; pesquisadores visitantes; e estâncias de pós-doutorado, entre outras.

Por julgar o trabalho realizado pelo NEFI importante para esta pesquisa, realizei uma busca também nas publicações do Núcleo. Além de livros relacionados à filosofia e ao trabalho com crianças, o grupo conta com uma revista potente no meio acadêmico: *Childhood and Philosophy*. Para melhor organização e explanação dos excertos retirados dessas produções do NEFI, sistematizei, também em forma de quadros, as informações que julguei elementares, como pode ser visto no quadro a seguir.

⁹ Criador do método “filosofia para crianças”, a ser abordado no Capítulo 3.

¹⁰ Informação obtida no *site* do Núcleo.

Quadro 3 - Publicações do Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Publicações	Quantidade
Ensaaios	9
Coletivos/ Livros	4
Teses e dissertações	13
Expresiones de la infancia	3
Revista <i>Childhood and Philosophy</i>	33

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Abordando, primeiramente, os ensaios, estes compõem uma coleção do grupo NEFI, elaborada em 2020. Como afirma Kohan (2020) na apresentação da coleção, “Ensaaios é um convite a ensaiar-se, na escrita, na leitura, na vida”. De acordo com o autor e organizador da coleção, o trabalho surgiu em meio à pandemia de COVID-19, vivida no mundo todo no ano de 2020. Ainda na apresentação, o professor escreve que “o vírus tem nos entregado a oportunidade de um tempo para pensar na vida que estamos vivendo em nome da educação.” (NEFI, 2022, n.p.). A coleção conta com nove ensaios, a saber: “A Escola dos Sentimentos”, por Giuseppe Ferraro; “Ensayos para una didáctica filosófica”, por Alejandro Cerletti; “A comunidade da infância”, por David Kennedy; “Filosofia para Crianças”, por Magda Costa Carvalho; “Infancia y Genero”, por Olga Grau; “Interculturalidade, natureza e educação”, por Juliana Merçon; “Ensayos en lectura”, por Carlos Skliar; e “Manifesto por uma Escola Filosófica Popular”, por Maximiliano Durán e Walter Kohan.

Desses, escolhi dois para utilizar nesta escrita: “Manifesto por uma Escola Filosófica Popular” e “Filosofia para Crianças”. O primeiro será abordado na escrita sobre a inspiração metodológica e as práticas das oficinas de filosofia vividas junto às crianças. Já o segundo mostrou-se como um aporte importante na escrita do terceiro capítulo, onde discuto a história da FpC e a filosofia com crianças.

Continuando a apresentação das publicações, estes são os quatro livros publicados pelo NEFI: *Filosofar e ensinar a filosofar: registros do GT da ANPOF*; *Narrativas confinadas: voces desde el Sur*; *Filosofia e Educação em errância*; *Inventar escolas, infâncias do pensar* (composto pelos trabalhos apresentados no IX Colóquio Internacional de Filosofia e Educação (CIFE), organizado pelo NEFI, de 1 a 5 de outubro de 2018); *O ato de educar em uma língua ainda por ser escrita*. livros, destaco dois: o terceiro, já utilizado na dissertação de mestrado, também serviu como aporte para várias discussões nesta tese; e o quarto, que reúne textos de pesquisadores de vários países, cada um em sua língua, apresentados no VIII CIFE, realizado

entre os dias 3 e 7 de outubro de 2016 na UERJ. Nele, há textos que contribuem também para a escrita do Capítulo 3, além de outras discussões que surgirão ao longo da tese.

Cabe aqui resgatar a história dos Colóquios realizados pelo NEFI no decorrer de tantos anos. O primeiro foi em 2002: I Colóquio Franco-Brasileiro de Filosofia da Educação "O valor do mestre - igualdade e alteridade na educação", com a presença, dentre outros convidados, de Jacques Rancière (2002) e o lançamento de seu livro *O mestre ignorante*. O segundo ocorreu em 2004, com o tema "O devir-mestre: entre Deleuze e a Educação". O terceiro, em 2006, fez uma homenagem ao filósofo francês Michel Foucault, nos 80 anos de seu nascimento. O quarto, em 2008, deixou de focar em um filósofo e passou a trabalhar com diversas temáticas: "Filosofia, aprendizagem, experiência". O quinto Colóquio foi em 2010, quando passou a ser Internacional e não apenas Franco-Brasileiro. Sua temática foi "Devir-criança da filosofia: infância da educação". Em 2012, o sexto Colóquio concentrou-se em pensar sobre: "Filosofar: aprender e ensinar".

Com o passar dos anos, o evento foi crescendo e trazendo cada vez mais pessoas para pensar, dialogar e aprender com filosofia e infância. No *site* do CIFE (2022), lê-se: "A partir da sétima edição, o número de participantes foi crescendo ano a ano, até acolhermos mais de mil participantes simultaneamente – sempre de forma aberta e gratuita."

Em setembro de 2014, o oitavo Colóquio foi sobre "O que pode a escola hoje em nossa América?". Em 2016, em pleno contexto de golpe de Estado no Brasil, o tema foi "Comunidades que se tecem entre nosotros: alinhando diferença e o ato de educar em uma língua ainda por ser escrita". Em 2018, o título foi "Filosofia e educação em errância: inventar escola, infâncias do pensar".

A partir de 2020, outras mudanças ocorreram, em função da pandemia de COVID-19, e o colóquio foi realizado de forma *on-line*. Em 2022, voltou à presencialidade, com o tema "Estudar?", ocorrendo, porém, em 2023. Em 2024, a temática será "Errar". Desde a pandemia, devido a mudanças que precisaram serem feitas, o CIFE tomou outra forma, não mais sendo organizado com palestras e apresentações, constituindo-se em meio às trocas possíveis entre grupos de diversos lugares do Brasil e do mundo.

Desde antes da pandemia, o Grupo Carcarás vem participando desse evento e percebendo sua potência. Modos de fazer e experienciar filosofia ocorrem em vários espaços da Universidade e da cidade, assim como relatos de trabalhos de filosofia com crianças são feitos entre pares. Participam adultos, crianças, jovens, estudantes, professores, pesquisadores, aposentados, pessoas que desejam partilhar algo sobre filosofia e infância. Enfim, o evento tem sido um importante momento de estudos.

Destaco o mestrado de Filosofia para Crianças, da Universidade dos Açores (UAc, 2021) em Portugal. Esse curso tem como foco o aprofundamento do estudo da FpC, enquanto área filosófica. Da mesma forma, visa a fomentar a compreensão do programa de FpC, desde a sua gênese até os diversos modelos atuais, de maneira que o acadêmico desenvolve domínio pleno da técnica de FpC. Em um dos diversos eventos do CIFE, conheci a professora Magda Carvalho, que leciona na Universidade e trabalha com o mestrado. Além disso, Magda tem um importante envolvimento com a comunidade das escolas públicas onde as práticas de filosofia ocorrem.

Retornando às pesquisas do NEFI: das 13 teses e dissertações, escolhi três trabalhos: o primeiro é a tese “Infância como caminho de pesquisa: o núcleo de estudos de filosofias e infâncias (NEFI/PROPED/UERJ) e a educação filosófica de professoras e professores”. Essa tese refere-se a uma pesquisa dentro do próprio grupo de pesquisa NEFI, em uma escola municipal do município de Duque de Caxias (RJ), a qual faz parte da parceria entre o NEFI e a Rede Municipal.

Quanto à organização do trabalho, a autora explica que a pergunta norteadora da tese foi “o que faz o NEFI?” e que essa pergunta foi seguida de três suportes para a pesquisa: “a) a partir dos registros escritos já publicados sobre o NEFI; b) a partir da reflexão de skholé, [...] a escrita de si (Foucault, 1992; 2010) e dos exercícios espirituais na filosofia antiga [...], c) a partir dos escritos dos/com integrantes do NEFI”. (Berle, 2018, p. 77). As perguntas permeiam todo o processo de escrita de Simone Berle (2018), que apresenta suas inquietações, ora descrevendo-as, ora trazendo-as para dialogar com os autores escolhidos. Para a autora:

Em termos de uma pergunta, ela se colocaria num espaço entre escola, mundo e infância: como os professores compõem uma relação educativa a partir de uma perspectiva filosófica de infância, ou seja, de ver a infância não apenas como uma fase inicial da vida, mas como uma vida de inícios? Como uma relação filosófica com a infância abre caminhos para um outro mundo escolar? (Berle, 2018, p. 81)

A pesquisa destaca-se por seu modo peculiar de organização, o que desde seu começo é explicado. Trata-se de um trabalho aberto a uma escuta sensível, pautado na experiência da escrita como criação. O texto é apresentado de modo diverso do “convencional” da academia. Um exemplo é a explicação do método, que a autora afirma ser diferente do de outras pesquisas. Apesar de trazer a cartografia como suporte, Berle (2018) diz que não há um método que descreva especificamente sua pesquisa, que foi sendo constituída ao longo das experiências com a filosofia, com o NEFI, com a escrita e com a leitura. A autora diz que, “nesse sentido, a importância da elaboração da escrita cresce em detrimento de um modelo, pois a escrita é o fio

que tece a trama ao mesmo tempo em que tece a forma” (Berle, 2018, p. 49); segundo ela, o método enrijeceria o texto.

Como outro ponto de destaque, a autora afirma que “escrever exige o esforço de escolher o que contar, como contar, de uma forma que faça jus à complexidade e inescrutabilidade de um processo” (Berle, 2018, p. 51). Concorro tanto com a autora quanto com alguns colegas que vêm fazendo o exercício de “ultrapassar” algumas barreiras da escrita, com o propósito de inventar outra escrita acadêmica, potente e baseada na criação.

Um bonito trabalho nesse sentido é a tese do colega Elisandro Rodrigues (2020), participante do grupo de pesquisa Carcarás. Ele condensou a criação da escrita por meio de um trabalho acadêmico que não enrijeceu seu método – muito pelo contrário. Rodrigues (2020) optou pela montagem em educação, argumentando que é possível fazer algo da ordem da criação, mesmo mantendo o rigor do exercício do pensamento e da vida na escrita acadêmica.

Ainda sobre a tese de Berle (2018), considero alguns dados importantes: a autora apresenta uma pesquisa que desenvolveu em seu próprio grupo, uma vez que este é referência no Brasil e no mundo nesse tipo de trabalho. Berle (2018, p. 45) informa que, de 2004 a 2017, o NEFI realizou “31 trabalhos de pós-graduação, entre eles, 18 dissertações e 13 teses”, o que diz de um grupo que vem seriamente discutindo e produzindo ciência nessa área, pouco discutida na educação.

A tese tem como fundamentação a teorização foucaultiana. O processo de escrever mostra-se como um exercício de si, da alma, um exercício inspirado no cuidado de si, com base em Foucault (2010). Berle (2018) usa sua escrita a partir dos cadernos de pesquisa como mote para exercitar seu pensamento e colocar em prática suas crenças, construídas junto ao seu grupo de pesquisa. Nesse trabalho, observei algo importante para esta tese: uma nota sobre a escola pública. A autora defende que

[o] discurso investido massivamente pela narrativa capitalista e neoliberal sobre a educação é de que a formação do cidadão depende da vontade e dedicação de cada um, bem como que cada um é responsável pelo “capital” que é capaz de gerar em si e para si. Com isso garantimos que cada humano se responsabilize pela sua glória e seu fracasso (Berle, 2018, p. 108).

Isso vem ao encontro da compreensão de que tal discurso dá ênfase ao que temos vivido nas escolas e na sociedade atual: uma ode às habilidades e competências dos sujeitos. Esse movimento, que junto com Bujes (2002) chamamos de “maquinaria”, habita a educação e opera como uma película que fica na frente de toda diversidade e liberdade. Dessa forma, não dá abertura à construção do pensamento, como afirma Simone e como tenho defendido aqui. Reitero, pois, a importância de construirmos coletivamente pesquisas que nos coloquem na

contrapartida da racionalidade neoliberal e na defesa de movimentos que reforcem o sentido da coletividade, em vez de fomentarem o desenvolvimento de habilidades para um tipo de ser sujeito cada vez mais voltado para si, e não para estar com o outro, não para cuidar de si, mas para competir com o outro e desvalidá-lo.

Partindo para o segundo trabalho de pesquisa, evidencio a tese “Filosofia com crianças: cenas de experiência em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina)”. A autora expõe que o objeto de estudo é “a experiência, seu significado/conceito e questionamentos que provocam os sentidos adquiridos nesses espaços, para a partir da experiência vivenciada pensar, dialogar com a própria experiência” (Cirino, 2016, p. 22).

O trabalho dedicou-se a uma experimentação com professores e crianças de escolas do Brasil e da Argentina, propondo uma conversação entre práticas no Brasil (Rio Grande do Norte e RJ) e na Argentina, com crianças de 4 a 10 anos e com professores que se colocaram à disposição para estudar e executar as práticas filosóficas com suas turmas. A pesquisadora envolveu-se nesses três lugares, pois realizou doutorado sanduíche na UERJ. Segundo ela, as problematizações que a levaram a trabalhar com a filosofia nas escolas foram as próprias escolas e o trabalho que já vinha sendo desenvolvido nesses espaços.

Na esteira da tese descrita anteriormente, o trabalho mostra-se mais aberto em relação ao método, não explicitando um caminho exato ou um único problema de pesquisa, mas trazendo diversas inquietações:

O que esses espaços nos convidam a pensar sobre as práticas de filosofia com crianças? Quais sentidos, conceitos e concepções foram provocados nos/as interlocutores/as pelo projeto filosofia com crianças no município de Caicó? O que é formação? Quais sentidos formativos perpassam os projetos? Quais as concepções de crianças e infâncias atravessam essas experiências? Como a experiência dos Projetos tocou a vida, a formação, a prática dos/as envolvidos/as? Quais relações de ensinar e aprender se estabelecem dentro desses espaços? O que fazemos quando dizemos que estamos fazendo, aprendendo a fazer filosofia com crianças? (Cirino, 2016, p. 22).

Para Cirino (2016), as perguntas atravessaram sua escrita, e sua busca desenvolveu-se para entender os percursos por ela traçados, ou seja, o uso da própria experiência e seu acontecimento tornaram-se o método empregado. Diz a autora: “[...] a metodologia compreendida como aspecto que sustenta, que vai inspirando os passos, assume-se como e pela trilha da experiência-acontecimento. Não há um método e/ou procedimentos pré-definidos.” (Cirino, 2016, p. 32). Em seu texto, o caminho foi enfatizado, assim como o fato de esse processo ter enriquecido o modo de perceber e escrever a tese.

Na sequência, a autora faz menção a algo importante sobre a filosofia com crianças: sua preocupação inicial, mesmo sem querer, com a disciplinarização das crianças. Ela relata que,

por mais que as escolas estivessem abertas ao trabalho filosófico, muitas vezes, ela mesma pensava em modos de “controlar” vozes, corpos, situações.

Debruço-me sobre essa fala com o intuito de refletir sobre o que isso significa para o campo da Educação. O que essa necessidade de controle diz sobre as práticas diárias que exercemos com as crianças? Acredito que não vemos isso – talvez hoje não mais – como algo que “atrapalhe”, mas que percebemos a importância de pensar sobre isso, quando se considera a escola como um espaço de certa condução das condutas. Assim, como podemos pensar uma experimentação que exige certa atenção? (Schuler, 2021). Reconhecer que a educação mantém processos e procedimentos que atuam como condutores das condutas e que isso não se mostra como o outro de uma prática filosófica, mas sim como parte indissociável dela, parece-me essencial para iniciar um trabalho em prol de uma educação para o pensamento. E quais conduções seriam essas?

Vale refletir sobre o “quanto temos contribuído para o silenciamento das crianças numa relação que, embora tenha o potencial de abrir, ampliar, revela-se com dificuldades para oportunizar que ocorra o movimento do pensar” (Cirino, 2016, p. 35). Mais ainda, é de se pensar sobre quais práticas podemos propor para que os estudantes se sintam seguros para falar, em vez de silenciar, nas escolas.

Concentro-me agora nas principais contribuições desse trabalho para esta tese. Primeiramente, ressalto o modo como a parte analítica foi organizada. A autora descreveu as trocas feitas com as crianças conforme os acontecimentos, como em um diário: as práticas que aparecem no texto, em dias ocorridos, e, em seguida, estão as análises e as percepções da pesquisadora. Assim, as falas das crianças ficaram evidentes, dada a rica descrição realizada, sem necessidade de uma sistematização fechada das conversas, o que promoveu a “abertura ao jogo do pensamento.” (Cirino, 2016, p. 123).

Entretanto, a partir dessas falas, pude perceber que foi conferida maior ênfase às falas das crianças maiores do que às das menores. Como exemplo disso, na tese, estão as imagens dos cadernos e das folhas com a escrita das crianças. Poderia, aqui, pensar que tal ênfase se deve ao fato de as crianças menores ainda não saberem escrever alfabeticamente. Porém, pergunto outra vez: o trabalho filosófico com crianças resume-se à leitura e à escrita? Que outros subsídios podem ser dados e coletados das crianças para que elas “mostrem” sua “produção” acerca do trabalho filosófico?

A relação idade/saber escrever, que já abordei anteriormente, chama atenção na maior parte dos trabalhos em que se considera a filosofia com as crianças. Tal regularidade causa-me certo incômodo, e justamente porque acredito na possibilidade do trabalho filosófico com

crianças que ainda não sabem ler e escrever alfabeticamente é que optei por trabalhar com crianças de 4 a 6 anos nas oficinas desta tese.

Cirino (2016) também aborda o trabalho da filosofia com crianças e o uso de materiais e atividades prontas. Ela mostra que esse tipo de material serviu por muito tempo e talvez ainda sirva no trabalho de FpC. Entretanto, a autora enfatiza sua perspectiva, baseada nos estudos de Kohan (2006) e do NEFI, de que a filosofia com crianças é uma prática aberta, que não condiz com materiais prontos, mas com a relação das vivências a partir das perguntas. Amparada em Chiapperini (2007 *apud* Cirino, 2016, p. 88), a autora alude ainda a alguns “riscos” importantes, que devem ser analisados quando tais práticas são propostas: o risco do “romantismo ou idealismo”, o risco da mercantilização e o risco do fundamentalismo ou fundacionismo (dogmatismo ou moralização).

Passo agora ao terceiro trabalho: “Dialogar, conversar e experienciar o filosofar na escola pública: encontros e desencontros”, tese encontrada no mesmo projeto de extensão universitária da UERJ: “Em Caxias, a Filosofia en-caixa? A escola pública aposta no pensamento”. A autora da tese trabalha na escola que, em parceria, desenvolve o trabalho de filosofia com crianças e jovens, a Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha, do Município de Duque de Caxias (RJ).

A questão de pesquisa está em pensar, juntamente com o desenvolvimento das atividades do projeto de filosofia na escola, sobre o “diálogo como um dos princípios do projeto e que buscamos exercitar com os alunos durante os encontros que denominamos de experiências de pensamento”. (Gomes, 2017, p. 27). A pesquisadora relata: “me sinto convidada a pensar e pesquisar sobre o diálogo e suas implicações e possibilidades com a escola pública, o ensinar, o aprender, a infância, a filosofia, a relação professor/aluno, o fazer/saber” (Gomes, 2017, p. 18). Entretanto, como se trata de um trabalho realizado com a Educação de Jovens e Adultos, não me deterei nele.

Já os trabalhos “Expresiones de la infancia” são um conjunto de textos de infantes cronológicos, em uma parceria com investigadores e investigadoras da Universidad Pedagógica e Tecnológica da Colombia (UPTC). São eles: “Filosofando con el Universo”; “Pensando la filosofía: voces de la infancia”; “Pregúntele al filósofo: inquietudes de la Infancia”. Todos foram publicados em espanhol e trazem contribuições de relevância para esta pesquisa.

Esses textos são oriundos do trabalho de filosofia com crianças promovido pelo grupo de estudos do NEFI e da parceria das universidades UERJ e UPTC. Eles são como dicionários em que as crianças retratam, por meio de suas palavras, aquilo que pensam sobre determinados conceitos, como, por exemplo: “Pensamiento: el pensamiento es el que tiene dentro de la cabeza

del cerebro” (Erick Santiago, 10 anos) (Suaréz Vaca; Cortés, 2016, p. 117). Segundo as organizadoras,

En este libro, a diferencia de lo que se hace em prácticas disciplinadoras, no se le pregunta a la infancia para constatar si sabe lo que se piensa que debe saber, sino que se le pregunta para escucharla y apreciarla, para darle materiales para pensar, para que se conecte con ideas, palabras, emociones... (Suaréz Vaca; Díaz, 2020, p. 29).

São obras bonitas, com sentidos multiplicados. Obras que ouvem o que as crianças têm a dizer, mas não a partir de um simples ouvir: ousa afirmar que, ao que parece, as crianças têm sido alvo de certo “modismo” atualmente. Talvez vivamos com as crianças um ouvir por ouvir: propagandas com crianças fazem isso, jornais promovem entrevistas e colocam as crianças em destaque, marcas chamam a atenção para as crianças, e assim também diversas organizações. Porém, o que fazemos com isso? Ou: fazemos isso por quê? Qual a finalidade de “usar” as crianças como sujeitos que falam? Estamos realmente ouvindo o que elas falam? Estamos colocando em discussão a pauta que elas trazem? Qual a relação entre essas práticas e o funcionamento do capitalismo contemporâneo no atravessamento das infâncias? Daí a potência dessa produção, que se soma a tantas outras, fazendo dos grupos de pesquisa da UPTC¹¹ importantes polos de pesquisa de filosofia e infância.

Quando apresento essa pesquisa como algo potente, analiso o quanto o que as crianças falam no trabalho de filosofia com crianças é utilizado como mote das discussões dos encontros, sendo validado, tendo importância para o grupo. As falas das crianças não se encontram nos livros como meras ilustrações, apesar de estarem impecavelmente apresentadas. A meu ver, elas demonstram a seriedade de um trabalho que se propõe a fazer pesquisa com crianças, ou seja, juntamente com as crianças, e não a utilizá-las somente como parte.

Entretanto, o que chama atenção nesses livros também é a idade das crianças: todas as falas são de crianças com mais de oito anos. Trata-se, portanto, de crianças provavelmente alfabetizadas. Saliento esse aspecto porque, como anteriormente afirmei, a maior parte das pesquisas com crianças, em geral, direciona-se a crianças já alfabetizadas. No trabalho de filosofia com e para crianças, ocorre o mesmo: crianças maiores de sete anos formam o maior número nas pesquisas.

No volume “Pensando la filosofía: voces de la infancia”, deparei-me com uma bela descrição de filosofia, que traduz as crenças nas quais esta tese se edifica; afinal, “sem história, não se pode fazer um pensamento”:

¹¹ GRUPO DE INVESTIGACIÓN FILOSOFÍA, SOCIEDAD, EDUCACIÓN, coordenado pelo professor Oscar Pulido e o GRUPO AIÓN: TIEMPO DE LA INFANCIA, coordenado pela professora Maria Teresa Suarez Vaca.

Es la que da la respuesta a lo confuso o inexplicable y que nos lleva a una serie de pensamientos y no tiene una respuesta directa porque después llegará otra y otra, sin obtener una respuesta única y se basa en estudios: ya que sin historia no se puede hacer un pensamiento. Juan Andrés Moyano Garavito, 13 años (Suaréz Vaca; Díaz, 2020, p. 50)

O último periódico do NEFI que comentarei é a revista *Childhood and Philosophy*, resultado de uma parceria com o NEFI, que está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ e ao Conselho Internacional para a Investigação Filosófica com Crianças (ICPIC). A revista é editada no Brasil, e sua criação data de 2005. *Childhood & Philosophy* publicou duas edições por ano, de 2005 até 2015. A partir de 2016, começou a publicar três edições, em formato eletrônico, a cada ano. Mais tarde, em 2019, adotou o sistema de passagem rolando: os artigos são publicados assim que aprovados e são editados em um único volume, que permanece aberto até o final do ano, ou seja, são volumes anuais.

A revista¹² está classificada como A2 no quadro da CAPES e mostra-se como uma forte base de difusão do trabalho de filosofia com crianças, assim como do pensamento da filosofia da diferença. Além disso, enquadra-se como uma interessante fonte de pesquisa para esta tese, razão pela qual organizei um quadro que mostra os artigos sobre o trabalho de filosofia com crianças encontrados na revista e me detive, posteriormente, a abordar alguns deles. No quadro, estão somente os trabalhos que se referem, especificamente, à pesquisa sobre filosofia com crianças.

¹² Nesse sentido, destaco o TCC do colega do grupo de pesquisa Carcarás, Ivo Liçarasa Júnior, sob o título: “PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA COMO MODO DE VIDA: um estudo de experiências de filosofia com crianças na escola pública brasileira”. Ivo estudou relatos e experiências de filosofia com crianças do EF em escolas públicas brasileiras, registrados e publicados na *Revista Childhood and Philosophy* durante um período de 16 anos.

Quadro 4 - Volumes da Revista *Childhood & Philosophy*¹³

<i>Volume</i>	<i>Artigos sobre pesquisa com crianças</i>
VOLUME 1, n. 1, 2005.	HISTORY AND SENSE OF A PROJECT, Juliana Merçon – México.
	SOCIAL PROCESSES OF NEGOTIATION IN CHILDHOOD - QUALITATIVE ACCESS USING THE GROUP DISCUSSION METHOD, Elfriede Billmann-Mahecha – Alemanha.
VOLUME 1, n. 2, 2005.	WHAT IS THE MEANING OF THIS CUP AND THAT DEAD SHARK? PHILOSOPHICAL INQUIRY WITH OBJECTS AND WORKS OF ART AND CRAFT, Sara Liptai – Reino Unido.
	BUSCANDO CONTENIDOS PROPIOS EN LA FILOSOFÍA CON NIÑOS: LA CONSTRUCCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD ESCOLAR, Sergio Andrade – Argentina.
	PERCHÉ È L'AMORE CHE CI FA CAPIRE CHE SIAMO TUTTI UGUALI, Pina Montesarchio - Itália.
VOLUME 2, n. 3, 2006.	YOUNG CHILDREN DISCUSS CONFLICT, David Kennedy – Estados Unidos.
	VEJA ESTAS CANÇÕES: INFÂNCIA E CULTURA DE MASSAS, Rita Marisa Ribes Pereira - Brasil.
VOLUME 2, n. 4, 2006	THE MENDHAM EXPERIENCE: TRANSFORMATION AND RETURN, Jason J. Howard – Estados Unidos.
	FILOSOFÍA Y PRAXIS SOCIAL: UN PROYECTO DE DESARROLLO DE IMAGINACIÓN ÉTICA EN LATINOAMÉRICA, Angélica Sátiro – Espanha.
VOLUME 3, n. 5, 2007	HOW STUDENTS UNDERSTAND ART: A CHANGE IN CHILDREN THROUGH PHILOSOPHY, Marina Santi – Itália.
VOLUME 3, n. 6, 2007	I AND MY FAMILY - COMPARING THE REFLECTIVE COMPETENCE OF JAPANESE AND GERMAN PRIMARY SCHOOL CHILDREN AS RELATED TO THE “ETHICS OF CARE”, Eva Marsal. - Hiroshima University - Japão.
VOLUME 4, n. 7, 2008	-
VOLUME 4, n. 8, 2008	UNA EXPERIENCIA DE LA MIRADA INFANTE: FILOSOFÍA EN LA UNIVERSIDAD, FILOSOFÍA EN LAS ESCUELAS, Laura de la Fuente, Laura Morales y Andrea Quiroga – Argentina.
	MULTICULTURALISM, EXTREME POVERTY, AND TEACHING P4C IN JUCHITÁN: A SHORT REPORT ON RESEARCH, María Elena – México.
	THE TWO DIMENSIONS OF PHILOSOPHY EDUCATION WITH CHILDREN: CURRICULAR AND EXTRACURRICULAR PHILOSOPHY ACTIVITIES, Nimet Kucuk – Turquia.
VOLUME 5, n. 9, 2009	NAPITÉ. UN ACERCAMIENTO DE FILOSOFÍA CON NIÑOS A UN CONTEXTO INDÍGENA, David Sumiacher – México.
	PETIT PHILOSOPHY – EXPERIMENTAL PROJECT OF PHILOSOPHY FOR CHILDREN, Bruno Ćurko, Ivana Kragić – Croácia.
	TIEMPOS Y CUERPOS EN EL FILOSOFAR DE LA INFANCIA, Arianne Hecker, María Silvia Rebagliati – Argentina.
	EFFECTS OF THE PHILOSOPHY FOR CHILDREN PROGRAM THROUGH THE COMMUNITY OF INQUIRY METHOD ON THE IMPROVEMENT OF INTERPERSONAL RELATIONSHIP SKILLS IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS, Mehrnoosh Hedayati, Yahya Ghaedi – Irã.

¹³ A língua oficial da revista é inglês; todavia, os artigos são publicados nas línguas em que são escritos, ou seja, na língua nativa de cada autor.

Quadro 4 - Volumes da Revista *Childhood & Philosophy* (continuação)

VOLUME 5, n. 10, 2009	EL TIEMPO DEL FILOSOFAR EN LA ESCUELA: INFANCIA Y JUEGO DEL PENSAR, Arianne Hecker, Ma. Silvia Rebagliati – Argentina.
VOLUME 6, n. 11, 2010	CRITICAL THINKING IN KINDERGARTEN, Marit Bøe, Karin Hognestad – Noruega
	UN'ESPERIENZA ALTERNATIVA, Maria Miraglia – Itália.
	SILENCE AND MUSIC: QUESTIONS ABOUT AESTHETICS, Jana Mohr Lone – Estados Unidos.
VOLUME 6, n. 12, 2010	DEVIR E CONTÁGIO NA DANÇA: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA ENTRE INFÂNCIAS, Catarina Resende – Brasil.
	LAS PREGUNTAS DE LOS NIÑOS, ¿SON TEORÍAS?, Arianne Hecker – Argentina.
	I BAMBINI AMICI DELLA CITTÀ, Diego Di Mais – Itália.
	CONVERSAS À TARDINHA, Rita Pedro – Brasil.
VOLUME 7, n. 13, 2011	-
VOLUME 7, n. 14, 2011	CHILDREN'S DRAWINGS AS EXPRESSIONS OF —NARRATIVE PHILOSOPHIZING CONCEPTS OF DEATH A COMPARISON OF GERMAN AND JAPANESE ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN Eva Marsal – Alemanha; Takara Dobashi – Japão.
VOLUME 8, n. 15, 2012	-
VOLUME 8, n. 16, 2012	CORPO COMO POTÊNCIA E EXPERIÊNCIA NA PERSPECTIVA DE CRIANÇAS PEQUENAS: DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO INFANTIL, Márcia Buss-Simão – Brasil.
VOLUME 9, n. 17, 2013	IMPROVING EMOTION COMPREHENSION AND SOCIAL SKILLS IN EARLY CHILDHOOD THROUGH PHILOSOPHY FOR CHILDREN, Marta Giménez-Dasí, Laura Quintanilla – Espanha; Marie-France Daniel – Canadá.
	WER VERDIENST RESPEKT? DEUTSCHE KINDER PHILOSOPHIERN IN DIALOGEN UND ZEICHNUNGEN ÜBER DEN BEGRIFF „RESPEKT“, Eva Marsal, Takara Dobashi – Alemanha.
VOLUME 9, n. 18, 2013	-
VOLUME 10, n. 19, 2014	COMMUNITY OF PHILOSOPHICAL INQUIRY: CITIZENSHIP IN SCOTISH CLASSROOMS. Claire Cassidy, Donald Christie – Escócia.
VOLUME 10, n. 20, 2014	ESCUTANDO CRIANÇAS: O QUE ELAS NOS DERM A PENSAR? Silmara Lúcia Marton, Dagmar de Mello e Silva – Brasil.
VOLUME 11, n. 21, 2015	-
VOLUME 11, n. 22, 2015	ELABORATING “DIALOGUE” IN COMMUNITIES OF INQUIRY: ATTENTION TO DISCOURSE AS A METHOD FOR FACILITATING DIALOGUE ACROSS DIFFERENCE, Jennifer A. Vadeboncoeur, Claire Alkoutl, Negar Amini – Canadá.
VOLUME 12, n. 23, 2016	-
VOLUME 12, n. 24, 2016	-

Quadro 4 - Volumes da Revista *Childhood & Philosophy* (continuação)

VOLUME 12, n. 25, 2016	CONJUGAR-SE COM O (QUE É) OUTRO NA EXPERIÊNCIA DO FILOSOFAR, Paula Ramos de Oliveira – Brasil.
	DESENHO INFANTIL E PRODUTOS CULTURAIS: COMO APARECEM AS SEREIAS? Giovana Scareli, Sabrina da Silva Gava – Brasil
	INTRODUCING A PHILOSOPHICAL DISCUSSION IN YOUR CLASSROOM: AN EXAMPLE OF A COMMUNITY OF ENQUIRY IN A GREEK PRIMARY SCHOOL, Ourania Maria Ventista – Reino Unido, Marita Paparoussi – Grécia.
	INFÂNCIAS COM AS INFÂNCIAS: NARRATIVAS DE UMA APROXIMAÇÃO ENTRE A FILOSOFIA E CRIANÇAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL, Carmen Sanches Sampaio, José Ricardo Santiago, Renata Alves – Brasil.
VOLUME 13, n. 26, 2017	MELARETE AND PEECH: PREFACE TO AN INTERNATIONAL PHILOSOPHY WITH CHILDREN COLLABORATION, Michael Burroughs – USA, Luigina Mortari – Itália.
VOLUME 13, n. 27, 2017	TERRITÓRIO, INFÂNCIA, PALAVRAS E A FABRICAÇÃO DE UM PROBLEMA: MODOS DE HABITAR, Alessandra de Barros Piedras Lopes – Brasil.
	NÃO DEVE DAR A PALAVRA AOS AMIGOS... ASSIM NÃO É JUSTO! REPRESENTAÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE O GESTOR DA PALAVRA NA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO FILOSÓFICA, Ana Isabel Santos, Magda Costa Carvalho – Portugal.
VOLUME 13, n. 28, 2017	-
VOLUME 14, n. 29, 2018	-
VOLUME 14, n. 30, 2018	INFÂNCIA, IMAGEM E FORMAÇÃO DOCENTE: ENTRE EXPERIÊNCIAS, SABERES E PODERES NA EDUCAÇÃO INFANTIL, César Donizetti Leite, Andréia Regina de Oliveira Camargo – Brasil.
	PUTTING PHILOSOPHY TO THE SERVICE OF SCHOOLS TO GIVE CHILDREN'S VOICES REAL VALUE, Sônia Paris Albert.
	NATURE GIVES AND NATURE TAKES: A QUALITATIVE COMPARISON BETWEEN CANADIAN AND GERMAN CHILDREN ABOUT THEIR CONCEPTS OF 'NATURE', Parmis Aslanimehr, Barbara Weber - Canadá; Eva Marsal, Fabian Knapp – Alemanha.
VOLUME 14, n. 31, 2018	O CUIDADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CENAS DO COTIDIANO DE CRIANÇAS EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM FORTALEZA-CE, Meirilene dos Santos Araújo Barbosa, Ana Maria Monte Coelho Frota – Brasil.
VOLUME 15, 2019	PETER PAN: EL LÍDER Y SUS SEGUIDORES. UNA EXPERIENCIA DE FILOSOFÍA CON NIÑOS. Esther Charabati - Universidad Nacional Autónoma de México – Mexico

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Apesar de ter me comprometido em apresentar no quadro apenas os trabalhos de filosofia com crianças, ao longo da pesquisa na revista, considerei mais adequado explicar os diversos artigos que envolveram a filosofia com e para crianças, pois percebi que, embora alguns trabalhos fugissem do foco desta tese, traziam outras contribuições, como de escrita, de método como procedimento, de problematização, enfim, de leitura como um todo. Como em

seguida me deterei somente na abordagem dos artigos em que verifiquei a perspectiva com crianças, resolvi proceder desse modo. Isso porque a revista já tem uma longa caminhada e, como pode ser lido no Capítulo 3, porque a FpC surge antes da filosofia com crianças; logo, em ordem cronológica, uma abordagem veio antes da outra, o que se refletiu nas pesquisas.

Algumas regularidades chamaram-me a atenção ao longo desse rastreio, entre as quais, o contrário da regularidade encontrada anteriormente na pesquisa dos periódicos da CAPES: muitos trabalhos da revista *Childhood & Philosophy* tematizam práticas de filosofia para e com crianças, ou seja, há um efetivo investimento na divulgação de estudos desse tipo, cujos autores entram em campo principalmente em escolas para realizar as pesquisas.

Outra regularidade encontrada refere-se às práticas de FpC e ao fato de a pesquisa com crianças ser recente nos volumes da revista. A revista aborda uma gama ampla de assuntos relacionados à filosofia, como a literatura, o cinema, a música e a arte em geral, e verifiquei que, nos primeiros volumes, os trabalhos estão mais direcionados às pesquisas teóricas do que às práticas; já nos volumes mais recentes, nota-se que as práticas estão predominando em relação às teorias, mais implicadas nas ações efetivas da escola. Da mesma forma, observei que, nos últimos exemplares, há mais diálogo entre teoria e prática, uma como subsídio para pensar a outra, e não necessariamente nessa ordem. Talvez isso fale sobre a construção formativa da própria revista.

Há, ainda, uma regularidade, talvez da ordem da percepção, que julgo por bem evidenciar: a da conversação com as crianças como sujeitos de pesquisa, ao contrário do “uso” delas. Como escrito há pouco, muitos trabalhos de pesquisa com crianças acabam fazendo uso da criança como um objeto para reiterar o “achado” da pesquisa, para validar hipóteses, para ilustrar algo com falas “bonitas” e “inocentes”. Já a revista *Childhood & Philosophy* propõe-se a fazer outras coisas.

Com o aporte teórico de Corsaro (2011), considero as perspectivas da metodologia que esse autor criou, fazendo das crianças e sua cultura¹⁴ o foco das investigações com tais sujeitos. Nessa perspectiva, o que é proposto ou observado a partir do trabalho de pesquisa com crianças precisa ser o foco, e não somente uma ilustração, ou seja, as crianças e suas relações precisam ser centrais, e não objetos ou ilustrações. Corsaro (2011) entende que as crianças são a pesquisa, os autores, e não apenas produtores do conteúdo a ser pesquisado, e aí reside uma diferença importante.

¹⁴ A cultura infantil, segundo o autor, é produzida pelas crianças.

Abordo esse ponto porque me chamou a atenção a valorização que têm as crianças e o que elas fazem, dizem, pensam, nos artigos da revista. A maior parte das falas infantis citadas não está a serviço de um desenho, e dá força ou até mesmo centraliza argumentos da discussão central, que é sobre o pensamento e o fazer filosofia. Como exemplo, temos o texto de Sampaio, Santiago e Alves (2016), do RJ, acerca do trabalho de filosofia com crianças, cujos excertos aparecerão em seguida.

Outro ponto interessante que destaco é o papel da diferença nas discussões: observam-se com mais força discussões de gênero, relações étnico-raciais, preconceitos e problematizações sociais, como no projeto “Escola sem Partido” (Brasil, 2019), por exemplo. Penso que tais discussões são extremamente importantes, pois operam com o papel da filosofia como prática: promover discussões sobre as demandas da sociedade que incidam em mudanças de postura, que problematizem nossas diferenças no limite do comum; por exemplo, o que pode ser evidenciado com o uso do “x” em lugar das flexões de gênero, em muitas escritas.

Agora, dando sequência ao foco da pesquisa na revista, em vias de comprometer-me com o objetivo desta tese, apresento as contribuições somente dos trabalhos que abordam práticas com crianças da EI.

O primeiro intitula-se “Infâncias com as infâncias: narrativas de uma aproximação entre a filosofia e crianças de EI”. Esse trabalho é fruto de práticas realizadas por estudantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e doutorandos, em parceria com uma escola de EI, com crianças de 4 a 6 anos. O grupo explica que o desafio é filosofar com essas crianças, “não sob o pretexto de preparar a criança para o estudo da filosofia que se dará no futuro, mas, sim, como possibilidade de experienciar o pensamento com as crianças e, posteriormente, pensar esta experiência.” (Sampaio; Santiago; Alves, 2016, p. 575).

O artigo traz reflexões relevantes acerca do trabalho de filosofia com crianças, como a importância das perguntas e da escuta atenta. Deve-se atentar para a descrição das práticas de filosofia com crianças, uma vez que são o foco desses trabalhos. Assim, menciono o recorte principal do trabalho em questão: um dos integrantes do grupo propôs às crianças que elas “desenhassem e/ou escrevessem, em papéis diferentes, do jeito que sabiam, duas perguntas: uma fácil e uma difícil. Os papéis eram de cores diferentes.” (Sampaio; Santiago; Alves, 2016, p. 580).

Os autores observaram que algumas das crianças optaram pelos desenhos, e outras, pela escrita. O interessante é observar que, sob a perspectiva de algumas crianças, foi “difícil pensar uma pergunta, que dirá duas!” (Sampaio; Santiago; Alves, 2016, p. 580). De acordo com os

autores, algumas crianças ficaram por um tempo observando os papéis, sem mexer neles. Em compensação, outras logo começaram a elaborar seus desenhos. Então, quando os mediadores perguntaram qual era a pergunta, as crianças não conseguiam responder ou diziam: “não sei”.

Os autores explicam algo que é rico no trabalho filosófico com as crianças: o tempo, pois, para que aconteça o pensamento, é preciso dar tempo, criar tempo e respeitar os tempos das crianças. Foi durante esse tempo de conversar e de pensar que as perguntas começaram a surgir. Esse trabalho diz da importância da conversa, da escuta e de construção no coletivo. Isso significa lançarmo-nos a uma troca que permite sermos outros, que permite pensarmos de outros modos. Enquanto nos colocarmos em dicotomia, nos dividirmos em lados e olharmos para o outro como oposto, seja ele quem for, estaremos imobilizados. Quando olhamos e percebemos o outro como possibilidade, estamos partilhando, caminhando. Talvez educação e filosofia sirvam justamente para isto: para caminharmos partilhando.

Seguimos, assim, com outro trabalho: “El tempo de filosofar en la escuela”, que trata de narrativas sobre alguns fragmentos dos encontros acontecidos em um grupo de crianças de 4 a 8 anos, de uma escola rural na Patagônia, Argentina. Esse trabalho chama atenção por usar, como uma das bases teóricas, Maximiliano López (2008), autor utilizado na dissertação e nesta tese, que está sempre permeando as discussões do grupo de pesquisa, assim como de nossos trabalhos. Esse artigo ilustra um modo respeitoso de dar voz às falas das crianças, porque a autora une as falas oriundas das conversas filosóficas às suas percepções de tempo, linguagem, palavra e infâncias, e a autores que embasam a escrita. Parece-me um ato democrático, pois se percebe o real papel da contribuição das crianças a partir do exercício do pensamento que lhes foi proposto.

“Las preguntas de los niños son teorías?”, do mesmo modo, provocou-me de diferentes maneiras. Encontrei relatos interessantes, bem construídos e com sólida base teórica. Entretanto, a leitura desse artigo tocou-me de formas distintas: acredito que seja pelo modo como a autora apresentou as falas dos grupos, não citando nomes, mas usando as palavras de forma direta e explicativa, ainda com foco nas temáticas das discussões. Tudo isso sem perder a riqueza do que significa traduzir um momento filosófico com as crianças.

O artigo traz falas das crianças e narra a experiência de quase três anos de prática filosófica com crianças de cinco anos em pequenos grupos. Segundo a pesquisa, a filosofia com crianças é um processo pelo qual passam adultos e crianças, um processo do qual ninguém sai “imune”, pois “expresar sus pensamientos con sus propias palabras conduce a la construcción de la identidad de sí y de los otros, en un proceso incesante de potenciación y emancipación en

la adjudicación de sentido a nuestras vidas, a nuestras relaciones con el mundo y con los otros”. (Hecker; Rebagliati, 2010, p. 323).

As práticas foram observadas pelo grupo de pesquisa coordenado por Arianne Hecker, mas realizadas por professoras das escolas. O texto não esclarece, mas acredito que tais professoras também fizeram parte do grupo, ou seja, se prepararam para o momento. O tempo em que as oficinas ocorrem e a sua regularidade merecem destaque, uma vez que favorecem a construção de uma noção de segurança com as crianças, pois sistematizam uma ação. Não se trata de uma troca feita em um ou em poucos dias, depois da qual as pessoas envolvidas “desaparecem”, como ocorre em muitas pesquisas com crianças. Em vez disso, parece-nos um trabalho que se preocupou em consolidar as práticas em prol das crianças.

O planejamento e as intervenções buscam o foco das conversas, mas também ficou evidente, nas falas das crianças, um ponto discutido no texto: o da troca entre aquilo que as crianças estão vivendo, ou seja, as coisas do mundo, relacionadas às suas falas, naquele espaço de construção de narrativas possíveis, de exercício de pensamento. De acordo com Hecker e Rebagliati (2010, p. 327)

Es indudable que estos chicos están acá, están en el mundo, lo habitan, como diría C. Cullen y nos lo recuerdan siempre. Disponibles a escuchar lo que pasa en su entorno y elaboran sus propios pensamientos, uniéndolos –como no podría ser de otra manera– a lo que escuchan de sus mayores. Por eso, nunca es en vano recordar cuán rápido se “educan” los chicos. (HECKER; REBAGLIATI, 2010, p. 327).

Identificou-se, ali, uma possibilidade para conversar com as crianças sobre criminalidade e autorresponsabilidade. Não existem teorias ou “conteúdos” que abordem esses tópicos na escola, mas nem por isso podemos tirar das crianças o direito de elaborarem um pensamento sobre isso. Nesse exemplo, torna-se visível o quanto a filosofia aproxima a escola da vida e o quanto ela permite que a escola tenha sentidos diferentes nas vidas das crianças.

Para finalizar a discussão desse trabalho, destaco que:

El filosofar con niños puede constituir una suerte de antídoto contra los estragos de una cultura submergida en el consumo y en el pensamiento único, porque en el “círculo de los fuegos”, tal como los llamáramos en un trabajo anterior a las comunidades de indagación, se ponen en claro sus preferencias, inclinaciones. De cualquier forma, no es un espíritu salvador de almas el que nos anima, sino la necesidad de desarrollar y ampliar las fronteras de posibilidades transformadoras de lo inexorable que puedan tener muchos destinos y trayectorias de las niñas y niños que pueblan nuestros jardines de infancia. (Hecker; Rebagliati, 2010, p. 332)

O artigo “Território, infância, palavras e a fabricação de um problema: modos de habitar” aborda a fabricação de problemas. O texto não dá subsídios para o leitor entender onde e como acontece o trabalho filosófico com crianças, pois vai apresentando elementos da

filosofia e, ao mesmo tempo, traz duas situações que se propõem a ser uma prática de filosofia com crianças a partir da literatura.

Além das publicações do NEFI, outras instituições e trabalhos apareceram no levantamento dos dados encontrados nas pesquisas do estado da arte, como o próprio Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC), parceiro da revista *Childhood and Philosophy*, mencionada acima, e criado na Montclair State University (MSU), nos Estados Unidos (EUA). Na página do Instituto, pode-se ler: “o Philosophy for Children (FpC) foi criado por Matthew Lipman e Ann Margaret Sharp como uma pedagogia para fomentar o pensamento em jovens”.

Desde 1970, centros como esse se desenvolveram e ganharam espaço pelo mundo. O ICPIC é uma organização internacional sem sede própria e cria congressos com o objetivo de gerar sinergia entre os praticantes da filosofia com crianças, para supervisionar conferências bienais e expandir internacionalmente seu alcance. O Instituto também realiza conferências internacionais bienais, que reúnem pesquisadores implicados com a investigação filosófica com crianças de todo o mundo. Cada conferência é organizada por um centro de membros do ICPIC, em colaboração com o comitê executivo. Para manter-se, conta com a colaboração dos associados, ou seja, é uma associação.

No próprio *site* do ICPIC (2020), encontramos um espaço de divulgação de diversos trabalhos ao redor do mundo, assim como os eventos já realizados, e, desde 1985, já ocorreram 19 conferências sobre a temática de filosofia com crianças, em diversos países. Naquele ano, a primeira Conferência foi realizada em Humlebeak, na Dinamarca. Em 2019, houve uma em Bogotá, e a última – a 20ª Conferência Internacional Bienal do ICPIC – ocorreu em 2022 em Tóquio, no Japão. A próxima será em 2024, em Roma, Itália.

Enfatizo a importância do trabalho realizado pelo ICPIC (2020), pois conhecemos o impacto que os eventos de nível internacional geram na disseminação das discussões e trocas em uma área. Percebe-se, com isso, que o Instituto tem um importante papel na propagação da prática de filosofia com crianças no mundo todo.

No Brasil, em 1985, o marco inicial da FpC tem o mérito da professora Catherine Young Silva, que fundou o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC), em São Paulo (SP). O CBFC realizou traduções dos materiais de FpC de Lipman (1988), difundiu a proposta e preparou materiais para professores. Desde seu início, os trabalhos realizados com FpC serviram de incentivo para outras escolas implantarem a proposta. Uma primeira experiência foi realizada nas escolas públicas de SP, com orientação do professor Marcos Lorieri, então docente da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e coordenador do CBFC.

À medida que o Programa FpC crescia, foi gerando uma demanda maior de escolas e de professores interessados em formação. Na década de 1990, foram criados outros centros de formação de professores, em diversas cidades brasileiras, tais como: São Paulo (SP), Campinas (SP), Ribeirão Preto (SP), Florianópolis (SC), Curitiba (PR), Belo Horizonte (MG), Petrópolis (RJ), Cuiabá (MT), Brasília (DF), Recife (PE) e São Luís (MA) (Fundação Sidônio Muralha, 2021b).

Para Berle (2018, p. 117), “desde sua criação o CBFC passou a oferecer cursos de capacitação para professoras e professores que tivessem interesse em aprender sobre a prática de Filosofia para Crianças no Brasil”. Todavia, em 2010, o Centro teve suas atividades encerradas em SP, e o Instituto de Filosofia e Educação para o Pensar (IFEP) assumiu as atividades do CBFC, em Curitiba, no estado do Paraná (PR). (Berle, 2018).

Em 1995, foi criado o Centro Paranaense de Filosofia e Educação para o Pensar (IFEP), em Curitiba (PR), que atuou na difusão de filosofia nas escolas do PR e região. Desde 1996, o Centro atua em parceria com a Fundação Sidônio Muralha (2021a), cujo nome relembra o poeta português que dedicou parte de sua obra às crianças, no período em que viveu em Curitiba. Hoje, o IFEP é uma organização da sociedade civil brasileira, de caráter filosófico, educacional e cultural, que tem por missão promover, incentivar e desenvolver a educação filosófica na Educação Básica formal (EI, EF e EM) e na educação informal. O *site* do Instituto informa que as atividades são desenvolvidas por professores com formação em filosofia, arte, literatura e educação e com experiência no ensino de filosofia na Educação Básica. As atividades formativas do IFEP são realizadas na própria sede ou no local da instituição que as solicita.

Outro importante trabalho na área é realizado no Northwest Center for Philosophy for Children, do Departamento de Filosofia da University of Washington (UW). Segundo o *site* do Centro, sua fundação data de 1996, mantendo ligação com o Departamento de Filosofia. Trata-se de um centro de pesquisa acadêmica dedicado a capacitar jovens a pensarem por si mesmos a partir da introdução à filosofia. Também está envolvido tanto na pesquisa quanto na prática de FpC e na filosofia da infância, servindo como recurso nacional e internacional no campo da FpC. São utilizados livros infantis, literatura e uma série de atividades para inspirar a exploração das questões essenciais da vida, tais como: quem sou eu? A justiça é possível? O que é uma boa vida? O que é beleza? A vida é justa?

Os cursos do Centro são pagos, assim como os demais materiais divulgados – o que é digno de nota, pois uma das premissas do trabalho de filosofia com crianças desenvolvido pelo NEFI é o acesso da filosofia pelas escolas públicas, sendo os eventos e cursos formativos sempre gratuitos, bem como os livros e materiais disponibilizados no *site*. Já no Centro de

Filosofia da UW, os valores são bastante altos, o que significa um acesso mais restrito. Os programas oferecidos pelo Centro são¹⁵:

1. Filósofos no Programa: começa no outono e estende-se até junho de cada ano, com sessões regulares de filosofia em muitas escolas de EF e EM ao redor de Seattle, lideradas por professores, estudantes de pós-graduação e graduação e voluntários. Desde 1996, o Programa introduziu a filosofia para milhares de alunos, da pré-escola ao EM.

2. Programas para Educadores: compõem-se de seminários interativos e oficinas que fornecem aos professores do Centro ferramentas para levarem a investigação filosófica às salas de aula. As oficinas são realizadas na UW, e os professores recebem créditos de hora relógio do estado de Washington para participarem.

3. Washington State High School Ethics Bowl: o Centro administra o campeonato anual de Ética da Escola Estadual de Washington. Seguindo o modelo do Intercollegiate Ethics Bowl, o High School Ethics Bowl envolve equipes de estudantes do EM, analisando uma série de dilemas éticos abrangentes, como perguntas sobre plágio, pressão dos pares, abuso da liberdade de expressão nas redes sociais, controle de armas, clonagem e pesquisa com células-tronco.

4. Projeto de Educação do país: oferece recursos para os pais apoiarem o engajamento de seus filhos em discussões filosóficas. Realizam-se oficinas de pais em bibliotecas públicas e reuniões de pais em outros locais. Em 2020, também passaram a ser oferecidas sessões de filosofia por meio da plataforma Zoom para jovens.

5. Cursos universitários: três cursos anuais de FpC da UW permitem que estudantes de graduação e pós-graduação daquela universidade participem de sessões de filosofia para líderes em salas de aula, com supervisão e mentoria de instrutores experientes.

6. Bolsas de Pós-Graduação em FpC: em 2013, o Centro criou um programa de pós-graduação que atualmente conta com quatro bolsistas de FpC. As bolsas estão abertas para estudantes de pós-graduação no Departamento de Filosofia da UW e na Faculdade de Educação.

Como se pode ver, trata-se de um amplo e completo programa, mas parece abordar perspectivas diferentes das do NEFI. Enquanto este tem como premissa o acesso ao pensamento como um direito público, aquele divide a filosofia por etapas e cursos, colocando os sujeitos em lugar de desenvolvimento e operando com a ideia de avaliação.

¹⁵ Informações obtidas no *site* <https://www.plato-philosophy.org/plato-blog/>. Acesso em: 19 jul. 2022.

Na esteira do trabalho de filosofia pelo mundo, menciono ainda o que a UNESCO (2021) tem promovido em prol da filosofia e da filosofia com crianças, pois, em parceria com a Universidade de Nantes, na França, carrega a primeira e única cátedra do mundo especificamente dedicada à prática da filosofia com as crianças. Segundo a UNESCO (2021):

Notícias trágicas ao redor do mundo alertam as autoridades públicas para a necessidade de educar cidadãos críticos desde cedo, valores humanistas, igualdade entre homens e mulheres, a necessidade de um diálogo pacífico e respeitoso entre todas as culturas e para combater todas as formas de dogmatismo. A Cátedra sobre a Prática da Filosofia com Crianças de 4 a 18 anos tem como objetivo ajudar no desenvolvimento dessas práticas cívicas por meio de pesquisa, capacitação, disseminação de ferramentas educacionais nas escolas e na Cidade, diálogo entre atores e crianças de todo o mundo.

De acordo com a UNESCO (2021), a prática da filosofia é fundamental para que crianças e jovens desenvolvam habilidades em termos de democracia, empatia, diálogo e abertura. Por isso, os objetivos da Organização mostram-se correlativos ao trabalho de filosofia para todas as faixas etárias.

Uma das preocupações da UNESCO (2021) é também foco deste trabalho: a reiteração da filosofia como uma ferramenta a favor da democracia, da liberdade e da igualdade. Na dissertação de mestrado, discuti como a escassez do conceito de pensamento nos principais documentos que regem a EI brasileira se reflete no esvaziamento das noções de liberdade e igualdade. Defendo que, nesse sentido, o acúmulo de habilidades, que hoje são o foco da sociedade neoliberal, explicadas por autores como Han e Veiga-Neto, entre outros, significa o outro do pensamento e da filosofia.

Rememoro isso para retomar o já frisado pela UNESCO (2021), em sua página na internet, sobre filosofia: “A democratização do ensino da filosofia é uma necessidade no mundo de hoje, caracterizada pela complexidade e múltiplas crises (de significado, valores, democracia, economia).” Uma premissa deste trabalho é a de que literatura, filosofia, história e artes permitem que as pessoas construam modos de pensamento e vida mais críticos e empáticos. Com isso, a defesa do trabalho filosófico com crianças expande a dimensão pedagógica e abrange um trabalho político, ético e estético.

A Cátedra de Filosofia com crianças da UNESCO conta com um grupo de trabalho composto por Hartmut Rosa (novo patrocinador da presidência da UNESCO) e por Edwige Chirouter, professora da Universidade de Nantes, ESPE Le Mans do Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN).

No texto “Infusing philosophy in education from early learning onwards”, a professora Edwige Chirouter (2020) defende inúmeros argumentos em favor de oportunizar-se a filosofia

com crianças desde a tenra idade. Um deles é o de que a filosofia, de modo geral, acaba sendo exclusivamente ofertada no EM ou na universidade e que, portanto, é para o acesso de poucos – dos privilegiados em nosso país, no caso. É de destacar, inclusive, que nosso governo federal de 2020 aprovou uma lei que colocou a filosofia como matéria não obrigatória, assim como artes. Esse mesmo governo afirmou, publicamente, que filosofia não era importante, argumentando que o objetivo é focar em áreas que gerem retorno imediato ao contribuinte, ou seja, produção de mão de obra barata.

Para Chirouter (2020), com o trabalho de filosofia na EI, por exemplo, é possível mudar o cenário de abruptas desigualdades sociais, uma vez que o exercício do pensamento promove o desenvolvimento da cidadania, da empatia e do diálogo, pontos que são a base de uma sociedade justa:

Nesse sentido, a comunidade de pesquisa filosófica dá substância ao que Arendt chamou de “oásis” – ou seja, a criação de um tempo e um espaço longe da agitação do mundo, onde os participantes podem se distanciar e pensar juntos (ARENDT, 1977). Esses espaços de construção conjunta de pensamento crítico, criativo e benevolente são a chave para um mundo melhor. (Chirouter, 2020, p. 54. Tradução nossa.)¹⁶

Junto de Chirouter e Arendt, pergunto: o que seria de nós, hoje, se estivéssemos sendo governados por políticos que tivessem tido, em sua formação mais tenra, a filosofia? Como nosso Estado se colocaria, por exemplo, diante da pandemia que vivemos se nele a filosofia fosse um patamar, como afirma a UNESCO? E, ainda, a esta altura da crise econômica, que, na verdade, é fruto de um problema estrutural em nosso país, a partir de uma cultura filosófica, será que não estaríamos nos preocupando mais com a dignidade da vida e o respeito por ela do que demonstrando descaso em face de mais de 500 mil mortes?

A defesa da filosofia pela UNESCO (2021) enfatiza a seriedade e a valia que um trabalho de filosofia com crianças significa. A UNESCO (2021) promove uma rede internacional, disponibilizando materiais sobre a temática, como textos, livros, vídeos e documentários, entre outros, e alavancando, dessa forma, o trabalho de filosofia com crianças. Entretanto, é lamentável que a maior parte dos materiais esteja disponível apenas em francês.

Ainda em relação a esse trabalho, no próprio *site* há uma lista de parceiros da Cátedra UNESCO: "Práticas de Filosofia com Crianças: Base Educacional para o Diálogo Intercultural e Transformação Social". Nessa lista, consta a UERJ como instituição parceira, com o apoio do

¹⁶ No original: In this sense, the philosophical research community gives substance to what Arendt called “oases” – i.e. the creation of a time and space away from the busyness of the world where participants can take some distance and think together (Arendt, 1977). These spaces of joint construction of critical, creative and benevolent thinking are the key to a better world.

NEFI, conforme explicado anteriormente. A lista conta também com uma grande contribuição de universidades do Canadá e da França, mas de poucos outros países. Apenas aparecem: Luxemburgo, Bélgica, Grécia, Senegal, República Democrática do Congo, Benin, Egito, Israel, Líbano e Brasil, todos com somente uma representação cada.

Em reunião com especialistas em educação filosófica na sede da UNESCO em Paris, em fevereiro de 1995, em conexão com o projeto da UNESCO sobre "Filosofia e Democracia no Mundo", decidiu-se promover a organização de competições nacionais e internacionais, nos moldes das olimpíadas de filosofia, com o objetivo de incentivar a prática do pensamento filosófico e crítico, bem como estimular, pela concorrência, o interesse dos jovens pela filosofia.

A primeira olimpíada ocorreu em maio de 1993, na Bulgária. É curioso perceber que, naquele ano, apenas três países participaram: Bulgária, Romênia e Turquia. Porém, de forma crescente, outros países foram aderindo à olimpíada, tanto que, em 2010, houve 11 participantes: Argentina, Bulgária, Alemanha, Hungria, Itália, Lituânia, Polônia, Romênia, Eslovênia, Turquia e EUA. Em 2018, participaram 50 países: Argentina, Armênia, Áustria, Bangladesh, Bielorrússia, Bélgica, Brasil, Bulgária, China, Costa Rica, Croácia, República Tcheca, Dinamarca, Estônia, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Guatemala, Hungria, Índia, Israel, Itália, Japão, Cazaquistão, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, Macedônia, Malásia, México, Montenegro, Holanda, Nigéria, Noruega, Polônia, Portugal, Romênia, Rússia, Sérvia, Eslováquia, Eslovênia, Coreia do Sul, Espanha, Suíça, Suíça, Turquia, Ucrânia, Reino Unido e EUA. A olimpíada seguinte ocorreu em 2021, em Lisboa; depois, em 2023, foi realizada na Grécia, com o tema “Uma vida em competição justa”.

O Brasil teve sua primeira participação na olimpíada somente em 2017, na Holanda. Segundo o *site* da International Philosophy Olympiad (IPO), a delegação brasileira foi composta pelo Prof. Me. Gustavo Coelho, que desempenhou as funções de Chefe de Delegação e membro do Júri Internacional, e pelos estudantes Antônio Simões Piltcher e Daniela Barcellos Amon, todos do Colégio Israelita Brasileiro, de Porto Alegre (RS). As instituições do RS inscritas na 28ª IPO (2021) foram: Colégio Israelita Brasileiro (RS); Colégio Farroupilha (RS); Colégio Leonardo da Vinci-Alfa (RS); Colégio Leonardo da Vinci – Beta (RS); Colégio Monteiro Lobato (RS); Colégio Bom Conselho (RS) e Colégio Sinodal de São Leopoldo (RS), todas da rede privada.

Para o *site* da IPO (2021), existem mais de 100 organizações internacionais no mundo que trabalham em prol da filosofia, cada uma com um foco, como, Nietzsche, Dewey, ética, mulher na filosofia, entre outros. Entre essas organizações, encontram-se seis com foco na FpC, sendo que três delas já não mais existem: o Centro da UW, descrito acima; o ICPCI, também já

citado; e um *site* de materiais voltados ao trabalho filosófico, mas que não se adequava às propostas desta pesquisa.

Acentuo, ainda, um grupo de trabalho que realiza trocas e práticas de filosofia com crianças no RS, na cidade de Porto Alegre, o Cabeça de Criança. Esse grupo é coordenado pelo professor Luciano Bedin da Costa e composto por outros professores, como Rosana Aparecida Fernandes e Sérgio Sardi, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), além de estudantes, pesquisadores e professores da Rede Municipal de Porto Alegre. A partir de conversas, leituras e discussões sobre filosofia e infância, o grupo promove práticas nas escolas públicas, tanto com professores quanto com estudantes. Ao longo da pandemia, o grupo reinventou-se e recriou possibilidades, encontrando-se de modo virtual para pensar sobre diversos assuntos. Em um dos encontros, do qual participei, criamos um glossário, uma brincadeira de invenção e criação.

Todo esse material, que representa um recorte do que a filosofia com crianças promove no mundo e no Brasil hoje, torna possível a percepção do quanto as microfissuras são possibilidades de um trabalho em prol da emancipação dos sujeitos por meio do pensamento. Os artigos, os trabalhos, as oficinas, os grupos e as trocas trazem possibilidades que, novamente destaque, são produzidas em meio ao negacionismo. Esses trabalhos de filosofia com e para crianças estão sendo realizados, apesar da implementação do documento que tentou retirar a filosofia como matéria no currículo da educação brasileira, a BNCC (Ensino Médio).

Pergunto-me se sabemos o que isso significa. Será que entendemos a dimensão da retirada dessa disciplina do currículo de todas as escolas? Há um entendimento em relação a isso, ou ainda estamos assistindo ao desmonte da educação, sentados na plateia? Plateia onde não estamos por escolha, mas por imposição de um *desgoverno* que negou a ciência. Sabemos, ainda mais diante da base teórica apresentada, que não se faz filosofia somente nas disciplinas das escolas, mas também sabemos que esses são espaços e tempos duramente conquistados para a garantia de algumas discussões importantes, agora somente no âmbito da resistência – mas seguimos aqui com foco na filosofia com crianças.

QUANDO NÓS CHEGAMOS, ELES JÁ
ESTAVAM AQUI...



3 REFERENCIAL TEÓRICO: QUANDO NÓS CHEGAMOS, ELES JÁ ESTAVAM AQUI...

Figura 1 - Adultos complexos



Fonte: Quino (1993, p. 84).

Ouso tatear os começos, mais uma vez. Essa relação tão próxima que afirmo com a EI é o que me leva a apresentar essa epígrafe neste capítulo. Uma das questões propostas na pesquisa refere-se à maneira como recebemos as crianças nas escolas infantis hoje. Neste capítulo, intenciono apresentar uma escrita sobre como o mundo e a escola recebem esses recém-chegados, com base nas contribuições de Arendt, Kohan, Narodowski, Seffner, Agamben, Butler, Maximiliano López, Fochi, Maria Emília López, Corsaro, Malaguzzi e Kullmann, entre outros.

Mostro, aqui, o esboço de alguns questionamentos para este início: como recebemos as crianças nas escolas hoje? O que o ato de receber tem a ver com o que a escola se propõe a ser? E o que tem a ver com uma vida digna? Temos ouvido os modos diversos pelos quais as crianças gostariam de ser recebidas? Que valores reconhecemos quando recebemos as crianças nos espaços escolares? Que mais importa quando pensamos em acolher as crianças nas escolas? Em meio ao desmonte da educação que vivenciamos hoje, como a escola subsidia práticas de respeito à igualdade de acesso aos bens culturais, por exemplo, que salvaguardem o direito de brincar, possibilitem a convivência com a diferença, dialoguem com as comunidades e discutam sua realidade?

Junto a esses questionamentos, e retomando alguns pontos pesquisados para a dissertação de mestrado, ainda considerando algumas regularidades e deslocamentos na relação entre as práticas escolares atuais e o discurso do interesse infantil, pergunto-me se a escola infantil que temos, quando desloca o conhecimento para o interesse, o coletivo para o individual e o processo para a realização, o registro e o prazer, está sendo justa com o mundo que as crianças habitam. Ou seja, a escola está permitindo a legitimação dos direitos das crianças?

Tendo em vista os direitos das crianças, mais especificamente, o direito à vida, problematizo a forma pela qual a escola proporciona elementos da própria vida para que as crianças construam suas narrativas sobre si e sobre o mundo.

É possível ainda questionar: como as crianças da EI constroem seus conhecimentos de vida hoje, quando o conhecimento se desloca para o interesse? Em outras palavras, como estabelecem relações com aquilo que não sabem e conhecem, quando são tomadas por somente aquilo que é de seu interesse, portanto, o que já conhecem? Temos oportunizado que as crianças se relacionem com o inesperado, o não sabido, o desconhecido? E ainda, como o imperativo da felicidade opera nas escolas infantis, construindo práticas escolares sob uma lógica de satisfação?

Apresento tais questões porque entendo que a escola de EI pode exercer o papel de abertura de espaço e tempo para o ócio, para a brincadeira e para o tempo de ter tempo. Defendo que esse tempo da escola proporciona que as crianças brinquem – e defendo que brincar é o ócio das crianças.

Quando um currículo tem a obrigatoriedade de satisfazer desejos e felicidades, não seria ele o outro do conhecimento da vida? Desde muito cedo, a escola mostra-nos questões reais e indispensáveis, como a dor, a saudade, a tristeza, o medo, a morte, a felicidade, a frustração. Ir à escola pela primeira vez é um processo doloroso, difícil, mas, ao mesmo tempo, prazeroso. Nesse sentido, considero que a filosofia com crianças trata de questões talvez não tão “belas”, “felizes”, “satisfatórias”, mas que significam possibilidades de pensar radicalmente a vida para justamente criar aberturas em meio à vida que vivemos. Assim, a escola ainda é um lugar potente para o exercício do pensamento de si mesmo junto ao outro.

Viviane Mosé (2022), ao refletir sobre os padrões impostos por nossa sociedade atual, aborda aquilo que nós, como humanidade, construímos na terra: uma “bolha”. A filósofa afirma que, nessa “bolha”, “não pode ter mosquito, não pode ter sofrimento, não pode ter velhice, não pode ter gordura [...] então nós construímos uma sociedade de padrões.”. Entretanto, colocamos a pensar que a vida não é fixa, padronizada. Por isso, geramos conflitos que não se constituem no âmbito externo, mas que nos subjetivam.

Deisi Mônica Seibert (2018), colega do grupo de pesquisa Carcarás, corrobora essa reflexão em sua pesquisa sobre o conceito de felicidade, partindo da ideia do trágico em Nietzsche. Sua dissertação ajuda-me a pensar a felicidade como algo não dado nem pronto, mas criado a partir de valores morais e sustentado hoje, em nossa sociedade, pelos atravessamentos do contemporâneo, fortemente marcado pela concorrência. Desse modo, entendo que a felicidade que ocupa o espaço da escola e que age como um imperativo na EI é fruto dessa

construção. Sob o olhar desta pesquisa, faz-se necessária problematização, considerando perguntas como: o que significa, para uma criança, ser feliz na escola? Que atributos tem a felicidade na EI? Que forças agem nessa necessidade de ser/estar feliz condicionada ao bem-estar? Quem decide, hoje, o que é felicidade para uma criança: ela mesma ou os adultos?

Nessa linha de pensamento, fundamenta-se a escola como promotora da vida em sua diferença. Portanto, o ato de viver na diferença passa por vários aspectos nas escolas infantis. Não temos como falar em uma escola humanizadora e acolhedora se nela as crianças não vivem tristezas, se nela não existem dores ou frustrações. Apesar de vermos movimentos individualizados de pais que procuram escola de formas X ou Y para seus filhos para que estes sejam atendidos em suas individualidades, em busca de prazer imediato e felicidade constante, intenciono problematizar essa perspectiva.

Em consonância com Mosé e Seibert, podemos indagar se compreendemos a dimensão do que significa lidar com a tristeza desde a infância. Como lidamos com ela nas escolas? Há espaço para que as crianças sejam tristes, quando assim ocorrer? Fornecemos espaço para que os tantos outros da felicidade existam? E ainda, os adultos que estão vivendo com as crianças têm a dimensão do acolhimento necessário a essas emoções?

Cerco este texto por essas perguntas e por outras tantas outras que já fiz e que continuarei fazendo, porque acredito que a pergunta move a produzir pensamento. No capítulo seguinte, onde abordarei a filosofia com crianças, explico meu posicionamento *perguntativo*, que busca nas perguntas ditas filosóficas, ou da vida, a construção de um *ethos* daquilo que fazemos cotidianamente nas escolas infantis.

Diante da lógica a que esses questionamentos remetem, chego a um ponto de percepção que retém minha atenção nos últimos tempos: a quantidade de *produções* “belas”, no campo da EI, que retratam um modo de existência vinculado ao bonito, ao aprender, ao desenvolver, ao satisfazer, ao mostrar, ao estético¹⁷. Essas produções podem ser resumidas a um “*show do eu*” (Sibilia, 2012) quando percebidas como retrato de uma amostragem. Existem inúmeros pontos de discussão nessa afirmação, mas quero deter-me agora somente na necessidade que impomos às crianças de estarem “felizes”, mostrada por meio dessas produções que ousei assemelhar e nomear, com as contribuições de Seibert (2018) e Sibilia (2012), como “autoajuda da educação”.

¹⁷ Destaco que não defendo, com isso, a ideia contrária ao conceito da estética, que, inclusive, se encontra no ECA, como pilar da educação das crianças, mas problematizo a ideia da necessidade de a estética estar vinculada a um tipo de beleza padronizado. Além disso, entendo o conceito de estética vinculado a certa estética da existência, segundo Foucault (2010).

Não é por acaso que os livros de autoajuda, por exemplo, ganharam o espaço que têm na vida contemporânea. Eles prescrevem a felicidade de um modo que é só estender o braço, pegar o livro na estante, passar os olhos, ou até lê-los, e seguir seus mandamentos. Felicidade passo a passo. Subjetividades atravessadas pela eficácia da felicidade contemporânea, sustentada por princípios neoliberais. Cada um por si e um mais feliz que o outro (Seibert, 2018, p. 33).

Nomeio essa descrição de Sibilia (2012) como sintoma que emerge de uma dificuldade que temos em construir práticas sustentadas em qualidade de tempo e espaço, práticas que possibilitem que as crianças pensem, criem e vivam suas vidas, não apartadas do mundo, mas em consonância com ele e a escola. A lógica da escola é a igualdade como começo, e não como uma finalidade pragmática. Entendo, pois, que *prescrever, seguir, fazer, ocupar* e demais verbos que preenchem os livros de autoajuda distanciam a escola do mundo e as crianças de seus direitos, como o direito à igualdade e o direito de brincar.

Com a ideia de continuar pensando sobre tais sintomas contemporâneos, que nos constituem e dos quais fazemos parte, parto, a seguir, para uma abordagem de como as crianças são recebidas nas escolas de EI hoje. Nos escritos que seguem, discutirei a ideia do receber nas escolas infantis, considerando esse espaço como coletivo e as crianças como sujeitos portadores de direitos, como assegura a legislação.

Em concordância com o construto feito pelo recebimento das crianças, a discussão desta tese segue com outra pergunta: como recebemos as crianças nas escolas hoje e como lhes damos a possibilidade de uma vida digna? Ponho-me a pensar em como a filosofia com crianças pode equipar para uma vida digna e, aqui, parto da ideia de que o ato de receber tem um papel importante nisso.

Continuando o percurso perguntativo, e inspirada na história em quadrinhos de Mafalda: quais são as importâncias que nós, adultos, damos nas escolas e quais importâncias são pensadas pelas crianças? Acredito que, por meio das ideias sobre o recebimento das crianças e da construção de uma vida digna nas escolas, encontrarei possíveis relações que amparem meu olhar para a questão de pesquisa. No capítulo que segue, apresentarei elementos para pensar sobre alguns conceitos-chave desta pesquisa, como: infâncias, crianças, EI, vida digna pensada, equipagem e cuidado de si.

3.1 Diagnóstico do presente na educação infantil: como recebemos as crianças nas escolas infantis e como podemos pensar a possibilidade de uma vida digna?

Ao longo do caminho, qualquer que seja a cultura que os viu nascer, os humanos têm sede de beleza, de sentido, de pensamento, de pertencimento. Eles precisam de figurações simbólicas para sair do caos. E nos perguntamos qual foi o truque de mágica capaz de reduzir a literatura e a arte a frivolidades de riquinhos, ou as bibliotecas a simples locais de “acesso à informação”. Elas são também reservatórios de sentidos nos quais encontramos metáforas científicas que dão ordem ao mundo que nos rodeia e metáforas literárias e artísticas nascidas do trabalho lento e recolhido de escritores ou artistas que realizaram um trabalho de transfiguração de suas próprias provas. Suas obras nutrem os sonhos, os pensamentos, os desejos, as conversas sobre a vida, sempre acariciando os “bichos enormes e desconhecidos” que por vezes passam misteriosamente perto de nós, mesmo que não tenhamos naufragado no mar do Caribe. (Petit, 2019, p. 36)

Ao me propor a escrever sobre como recebemos as crianças nas escolas infantis hoje, coloquei-me a pensar em como nos constituímos e praticamos uma ideia do conceito de receber. Quem recebe algo ou alguém, geralmente, demonstra um comportamento para tal: prepara-se, planeja, espera. Quando recebemos alguém, temos o costume de mostrar a essa pessoa aquilo que de melhor temos ou fazemos. Isso porque a ideia do novo que o sujeito a ser recebido transmite talvez nos faça revisitar nossa própria capacidade de recomeço – exatamente esta que, nesta pesquisa, afirmo ser permitida pela infância: do espanto, da novidade, do enxergar algo pela primeira vez.

A criança é, em si, a novidade e carrega consigo o conceito do começo. Sendo assim, sua chegada à escola precisa validar a força que isso significa. Por esse motivo, procuro pensar em como podemos fazer dessa chegada uma “celebração”, conforme López (2018) escreve em seu livro *Um mundo aberto*. Segundo López (2018, p. 10), “cada criança é extraordinária em sua capacidade única, ao mesmo tempo em que é herdeira das gerações anteriores, com ela nasce uma nova possibilidade, uma nova leitura, um novo mundo”. Nesta parte da pesquisa, para pensar o recebimento das crianças por aqueles que já estão aqui, ou seja, nós, adultos, faço uma aproximação entre a ideia do extraordinário e a ideia da tradição.

Hannah Arendt (2016) inaugura a vinculação da criança ao novo, explicando que os nascimentos são indícios de novos começos para a humanidade, oportunidades para que as gerações se integrem, se renovem e estabeleçam sentido para o mundo. Ela entende que a educação das crianças se relaciona ao amor que temos pelo mundo: amamos o mundo onde vivemos de tal forma que desejamos perpetuar esse amor, esse mundo e nossa existência. Temos a possibilidade de fazer isso por meio das crianças. À parte a nostalgia que a palavra *amor* carrega, reitero que o amor defendido por Arendt e citado aqui tem a ver com o compromisso.

Nesta tese, entendo que receber as crianças nas escolas infantis significa comprometer-se com elas próprias e com o mundo.

Início este subcapítulo pensando que talvez estejamos vendo hoje, na humanidade, o nascimento de crianças que carecem do que Petit (2019, p. 36) aponta na epígrafe – de sede de beleza, de sentido, de pensamento e de pertencimento. Esta tese tem feito muitas perguntas, e cabe aqui pensar quando e como as crianças têm tido acesso aos “reservatórios de sentidos”. É de pensar que talvez eles precisem de certa transmissão, ou seja, quem já está no mundo precisa comprometer-se com quem está chegando. Para falar dessa transmissão, uno-me a Deise Gessinger (2022), Arendt (2016) e Pereira (2002): uma transmissão que nos coloca em relação humana, que nos torna humanos. Não viemos do ar e tampouco sozinhos. Nosso nascimento, que é a marca de nosso começo, é abarcado por alguém que fez diferentes tipos de transmissão, alguém que transmitiu um pouco de si para que houvesse nossa criação. Dessa forma, somos seres nascidos pela transmissão.

Rita Ribes Pereira (2002), em seu texto nomeado “Tudo ao mesmo tempo e agora”, impulsiona-me a perguntar pelo lugar dessa transmissão diante da vida que temos hoje. Em seu texto, a autora narra a trajetória de uma experiência contemporânea da infância, questionando-se sobre o que estamos fazendo hoje quando, por exemplo, valoramos o novo em detrimento do velho.

A relação entre tradição e novo se recoloca sobre novas bases, não somente no que se refere a produção/consumo de mercadorias e serviços, mas na própria existência da temporalidade, a busca do eternamente novo como metáfora de um sujeito que se recusa a envelhecer, a experiência acumulada como fonte de vergonha, a memória como elemento impessoal. (Pereira, 2002, p. 165).

É possível encontrar, nas palavras de Pereira, alguns “truques de mágica capazes de reduzir a literatura e a arte a frivolidades de riquinhos, ou as bibliotecas a simples locais de ‘acesso à informação’” (Petit, 2019, p. 36), pois talvez as relações instantâneas que guiam nossas vidas tenham ocupado o tempo e o espaço do sentido que a transmissão humana tem em si.

López (2018, p. 20) traz a construção da concepção de cultura como uma “cultura de massa”. A autora questiona os modos hegemônicos de produção de subjetivação que temos vivido e nos quais as crianças estão. Ela discorre sobre o impacto disso, por exemplo, na construção de estereótipos. As crianças, imersas no consumo, que as toma como incapazes, inocentes e não pensantes, molda formas de ser pessoa/criança – formas excludentes, machistas, homofóbicas, racistas; formas que têm provocado adoecimento. Afinal de contas, quando uma criança, em seu processo de crescimento, desenvolvimento e subjetivação, não encontra um

meio acolhedor e seguro para inventar quem ela é, para experimentar, para aprender, testar, errar, viver, ela vai produzir adoecimentos.

Para dar conta da discussão sobre a chegada das crianças ao mundo, e com as problematizações sobre os reservatórios de sentido ofertados às crianças, costuro o conceito de transmissão, com o qual estou trabalhando, com o de intervenção cultural. O conceito de intervenção cultural é explicado por López (2018) como aquilo que acontece na primeira infância e se dá pelos acessos a todo o patrimônio histórico-cultural que estou defendendo –os *sentidos*, como dito por Petit (2019), aos quais as crianças têm acesso por meio do brincar, da arte, da leitura, “além da ampliação do universo de práticas familiares que acompanham espontaneamente as crianças desde a sua chegada”, como acrescenta López (2018, p. 16).

Pensar em uma intervenção cultural também representa compreender que as crianças criam diferentes culturas, na mesma medida em que estão imersas nos diversos modos de viver quando chegam ao mundo. Significa, portanto, entender que a produção cultural criada pelas crianças se dá por meio de uma transmissão que proporciona a entrada e a conversação com o mundo.

A tarefa de conduzir sem guiar implica, na visão de López (2018, p. 22), “um olhar amplo sobre nossas próprias práticas e um esforço em rever reiteradamente qualquer sinal de etnocentrismo”. A autora, no livro mencionado anteriormente, disserta sobre as diferentes formas culturais que as crianças vivem pelo mundo e traz exemplos importantes para pensarmos – como o conceito de cuidado, concebido diversamente por diferentes povos e culturas. Com isso, auxilia-me a compreender a necessidade de construirmos modos de vida que abarquem o que as crianças trazem, dizem, sentem, ouvem, em culturas que vinculem o cuidado na construção das subjetivações (López, 2018) – modos de vida que aqui chamarei de dignos.

Uma das premissas apontadas por López (2018, p. 29) para tal é a empatia. A autora esclarece: “Uma disponibilidade. Um pensamento sobre as novas modalidades subjetivas que podem interpelar desde a infância”. Uma abertura aos reservatórios de sentidos, como observado por Petit (2019), através da qual as crianças possam encontrar e produzir sentidos.

Essa premissa é vinculada ao comprometimento da transmissão pertencente ao adulto, o que podemos qualificar como necessário às crianças. Em tempos de tanto desrespeito e falta de vínculo entre adultos e crianças, investir em forças por sentido parece-me necessário quando estamos operando com o conceito de uma vida digna. Parto do entendimento de um adulto que é presença e se faz presente, que atenta, ouve, brinca, conhece, portanto, possui vínculo com a criança. É com essa premissa que defendo a empatia e a transmissão exercidas por um adulto

comprometido, envolvido, afetado, disponível, que dá à criança segurança, espaço e tempo para que ela tenha acesso e promova intervenções culturais em seu meio.

Com Gessinger (2022), penso sobre como entendemos a transmissão e como operamos com ela nas escolas, problematizando o modo como é tomada pelo discurso mais dado, considerado como “o mal da educação”, da mesma forma pela qual o pensamento construtivista educacional nos ensinou há pelo menos duas décadas. Para Gessinger (2022, p. 26), “estamos vivendo os efeitos do apagamento da transmissão da tradição, da narrativa e da memória, e faz-se muito necessário, senão urgente, pensar outros modos de lidação com a transmissão, hoje”. Com base nessa afirmação, entendo a importância de colocar nesta tese a discussão educacional e, portanto, política, que vai além de pensar a transmissão para o bem ou para o mal e que faz uso de sua potência, como afirma Gessinger (2022).

Outra perspectiva que ainda diz de uma filiação e sobre a qual quero discorrer é a da transmissão como uma forma de lidação com o passado, com a tradição. Conforme Almeida (2006, n.p.), a transmissão como um desejo de filiação de um estilo refere-se à “transmissão de marcas de desejo, à transmissão de uma herança, de uma filiação, de um nome”. É de uma posição ética que aquele que ensina transmite um estilo, o que significa convocar o outro a ocupar um lugar onde seja atravessado pela experiência e se disponha a conquistar sua parte nessa herança, manifestando um desejo que não seja anônimo, mas que seja um desejo em ato, um desejo em palavras. (Gessinger, 2022).

Isso quer dizer que essa transmissão não tem a ver com ensino, com algo que nós, adultos, mostramos ou ensinamos às crianças, mas sim com a sustentação de um desejo que afeta a criança, justamente pelo amor ao mundo e a ela, como recém-chegada, que carregamos. Assim, a transmissão é criação e recriação, pois, na mesma medida em que damos algo, estamos dispostos a receber, tal qual quando recebemos; é possível que algo surja nessa troca, algo inédito, inesperado. Seria afirmar que transmitimos um pouco daquilo que somos, portanto, a transmissão faz parte do que lemos em López (2018) por intervenção cultural.

Abarcando as defesas feitas até aqui que dizem sobre aquilo que nos torna humanos, como a vida coletiva, entendo que a coletividade tem a ver com a escola e que esta tem um compromisso com a chegada das crianças. Dito isso, penso ser imprescindível, inspirada pela perspectiva foucaultiana, perguntarmo-nos não somente a respeito do modo como recebemos as crianças nas escolas, mas também: o que *esse modo* tem produzido nas crianças e nas próprias escolas?

Colocando-nos como integrantes de práticas discursivas e não discursivas, podemos questionar: que efeitos estamos produzindo ao recebermos as crianças *desse modo*? Como visto,

opto por determinar um modo, obviamente não por acreditar que haja um padrão, mas para pensar, por meio desta pesquisa, quais são os efeitos das escolhas que fazemos e que determinam um tipo de recepção que a educação dedica às crianças hoje.

Para refletir sobre esse modo que produzimos e no qual somos produzidos em nosso presente, é preciso deter-se nos sintomas de nosso tempo. Precisamos pensar como a vida tem sido tomada pelas demandas da rapidez, da performance, da produção, da aceleração e da busca incessante por aquilo que é melhor, mais interessante, mais novo, mais, mais e mais. A filosofia da diferença nomeia essas questões como sintomas deste tempo, sintomas do neoliberalismo contemporâneo. Autores como Veiga-Neto, Laval, hooks, Sibilia, Han e Rose corroboram essa ideia, colocando importantes questões quando pesquisam a educação no presente. Desta feita, interessa-me, nesta pesquisa, colocar o neoliberalismo sob a ótica educacional, entendendo que essa interlocução está posta.

A existência do camundongo Mickey é um desses sonhos do homem contemporâneo. É uma existência cheia de milagres, que não somente superam os milagres técnicos, como zombam deles. Pois o mais extraordinário é que todos, sem qualquer maquinário, saem improvisadamente do corpo do camundongo Mickey, dos seus aliados e perseguidores, dos móveis mais cotidianos, assim como das árvores, nuvens e lagos. Natureza e técnica, primitividade e conforto unificam-se aqui completamente, e, aos olhos das pessoas, fatigadas com as complicações infinitas da vida diária e que veem a finalidade da vida apenas como o mais remoto ponto de fuga numa interminável perspectiva de meios, surge uma existência redentora que em cada dificuldade se basta em si mesma, do modo mais simples e, ao mesmo tempo, mais cômodo, na qual um automóvel não pesa mais que um chapéu de palha, e uma fruta na árvore se arredonda como a gôndola de um balão (Benjamin, 2012, p. 128).

Retomo Walter Benjamin (2012) para a análise da difícil questão nietzschiana: “o que estamos fazendo de nós mesmos?”. Em tradução, para esta pesquisa, interessa-me pensar: o que estamos fazendo com a vida das crianças nas escolas infantis? O que as crianças têm feito de suas vidas nas escolas infantis? Como as temos equipado para construírem uma vida digna? Essas questões são mote da discussão do subcapítulo 3.3, mas aqui aludem ao presente neoliberal, do qual estou tratando.

Veiga-Neto (2011, n.p.), em uma entrevista ao Instituto Humanitas¹⁸, afirma que “ao modelo neoliberal não interessa a educação”. Explica que a educação em uma perspectiva neoliberal é vista pelo léxico da produção, geração de lucros e produção de sujeitos endividados em vários níveis da vida; logo, o tipo de educação que discuto e que me proponho a pensar com a filosofia não serve à lógica neoliberal. Diz o autor: “o neoliberalismo situa a educação no

¹⁸ O Instituto Humanitas situa-se na UNISINOS, em São Leopoldo (RS). Seu intuito é contribuir com a realização da missão da UNISINOS como universidade jesuíta que busca, com denodo, tornar efetiva a missão da Companhia de Jesus na diaconia da fé, na promoção da justiça e no diálogo cultural e inter-religioso.

mercado da competição, da produção exacerbada.” (Veiga-Neto, 2011, n.p.). Entendo, assim, que a lógica da aceleração e da produção atravessa a escola com interesses e fins explícitos: como se a escola estivesse a serviço dessa “re”produção.

Abro por ora uma minúscula fenda para abordar especificamente o conceito de escola, pois entendo que, quando caracterizamos o que ela não é ou não faz – como comentado acima, *escola não é “re”produção* –, precisamos também dizer o que pensamos que ela seja. Nesse sentido, Seffner (2016) defende a ideia da escola como elementar em sua função social. Diz ele:

O acesso ao conhecimento é função tradicional da escola, e é dessa função que a escola obtém boa parte de sua legitimidade social. A escola não é exatamente um lugar onde o conhecimento apenas está, como se ele fosse um simples objeto, guardado na escola e distribuído ao longo do ano, em doses, aos alunos. Associado ao conhecimento, vem também certa forma do conhecer, os modos e estratégias de acesso ao conhecimento e de relação com ele. [...] A escola tradicionalmente se legitima por ser um local de conhecimento e aprendizado, e essa função não se perdeu. Ela apenas se modificou, por conta do surgimento de outras agências que são também portadoras do conhecimento. A escola deve investir para ser um local de conhecimento, e isso precisa ser feito diferenciando-se dos modos pelos quais o conhecimento é apresentado e gerido em outros locais, tais como a televisão ou o rádio (que são canais unidirecionais, nos quais não há possibilidade de diálogo entre iguais); ou a web (marcada pelo imenso volume de informações, exigindo a necessidade de um recorte de problemáticas e de fontes); ou o cinema (no qual os enredos estão inseridos em grandes temas do conhecimento, mas já como produtos acabados); ou os pronunciamentos oficiais de autoridades, jornais e revistas, em geral veículos que expressam opiniões muito particulares, embora vertidas como pensamentos “da opinião pública”. Por fim, vale enfatizar que a escola lida com o conhecimento de modo diverso em comparação à família, pois que, na escola, estão crianças oriundas de muitas e diferentes famílias habitando um espaço público. Uma das marcas do espaço público é promover a negociação e o respeito entre diferentes pontos de vista e modos de ser, submetendo, em especial, os conhecimentos marcados por pertencimentos morais tradicionais aos questionamentos do pensamento científico. (Seffner, 2016, p. 50-51).

O autor inquieta-nos, levando-nos a pensar sobre os discursos presentes nas *fake news* que ainda tentam invalidar a escola, argumentando que é possível aprender em *qualquer* lugar. Todavia, talvez precisemos inverter a pergunta da possibilidade de aprender em qualquer lugar e perguntar sobre quem pode aprender em quais lugares e o quê. Ainda: como? Para quê? Nesta tese, acredito no compromisso ético e pedagógico que cabe à escola, que difere daquilo que é da ordem da família, pois é a escola que produz a entrada da criança no espaço social e público (Seffner, 2016).

Junto a essa questão, faz-se necessário defender também o conceito de escola infantil, pois, acima de tudo, reitero que a escola, no sentido macro de que estou falando, que abrange EI, EF e EM, não é a mesma escola infantil. Apesar de a EI fazer parte da Educação Básica e ser, sim, parte da escola, ela tem especificidades importantes que diferem do entendimento que a maior parte dos adultos ainda tem hoje do que é escolar. A começar pela sua nomenclatura,

como ensina Paulo Fochi (2022), “educação infantil é propositalmente diferente de ensino”. Usarei as contribuições de Fochi (2022) para pensar sobre tais questões.

No contexto brasileiro, a EI diz respeito a crianças a partir de quatro meses de idade, cujas mães, em geral, se afastam pela licença-maternidade. Como evidenciado por Camargo (2023, n.p.), “precisamos fazer essa observação porque muitas vezes o senso comum leva em conta só a pré-escola, de quatro e cinco anos”. O professor ressalta o fato de que, diferentemente de outros países, o Brasil tem uma legislação que legitima a EI de forma obrigatória. Outro ponto de destaque é que o “entendimento da faixa de zero a seis anos como uma etapa da educação está na LDBN, já desde 1996” (Camargo, 2023, n.p.). Apesar disso, há que lembrar que ainda temos um sério problema de falta de vagas, mesmo com nosso Plano Nacional de Educação, cuja meta era atender, até 2024, 100% das crianças de quatro e cinco anos na pré-escola e 50% das crianças de creche. Ainda temos cerca de 20% desse percentual da creche fora da escola e não atingimos a totalidade da meta na pré-escola.

Não obstante esses dados, o que evidenciamos é que a maior diferença entre a EI e sua etapa seguinte, o EF, tem a ver justamente com o que estou discutindo nesta tese: a EI significa o começo da vida, a inauguração das crianças no mundo. Trata-se, talvez, do começo mais importante na vida de uma pessoa, depois do seu nascimento. A escola infantil precisa ser *suficientemente*¹⁹ acolhedora para dar conta das especificidades dos bebês, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas²⁰, pois cada bloco de faixa etária tem questões marcantes em relação a cuidado, bem-estar e desenvolvimento integral. Recentemente, em uma entrevista à *Revista Educação*, Fochi (Camargo, 2023, n.p.) observou que:

Nessa pedagogia dos começos, construímos com a criança a noção sobre o que é a humanidade, e fazemos isso pelo modo como nos relacionamos com ela, pelo modo como lhe apresentamos o mundo e pelas oportunidades que o mundo lhe apresenta. Se oferecemos oportunidades escassas, como é o caso das crianças que vivem em situação de pobreza, o seu ponto de partida começa com muitos limites.

A EI é o tempo e o espaço da vida onde aprendemos a ser gente, a relacionarmo-nos como humanos; por esse motivo, abarca uma série de interações e relações que não são compatíveis com blocos de atividades ou com sistematizações de horários e conteúdo. Ainda hoje, é comum a falta de compreensão da EI, mesmo por professores dessa etapa. Santos (2017,

¹⁹ Esse termo é tomado do pediatra e psicanalista Donald Woods Winnicott (1970), quando escreve sobre a “mãe suficiente boa” ou o “ambiente suficiente bom”. Esses conceitos dizem sobre uma ideia de desenvolvimento psiquicamente saudável, o que será explicado ao longo do texto, principalmente quando escrever sobre o conceito de vida digna.

²⁰ Segundo a BNCC (Brasil, 2018), bebês compreendem a faixa etária de zero a 1 ano e 6 meses, crianças bem pequenas, a de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, e crianças pequenas, a de 4 anos a 5 anos e 11 meses.

n.p.) entende que “devemos desconstruir essa ideia de escola que enche as agendas das crianças com uma série de atividades”. Há muito tempo, a pesquisa em educação já deu conta de mostrar que esse tipo de organização não funciona com as crianças. Posicionando-se, o mesmo autor reivindica:

[...] parem de enlouquecer as crianças. Continuo dizendo isso cada vez mais. Parem de encher as crianças de atividades, elas já nascem cheias de deveres, têm que caminhar, falar, ter sucesso, ser felizes etc. Isso é demasiado para a vida delas, elas precisam ser bebês. Um bebê tem o direito de ser bebê, ter o seu ritmo respeitado, uma criança tem que ter o direito de ser criança. (Santos, 2017, n.p.)

O outro do caderno de atividades ou das agendas lotadas é o trabalho voltado para as relações das crianças com seus pares, para o tempo e o espaço da brincadeira de qualidade; é a atenção aos processos da vida cotidiana, como o alimentar-se, o descansar, o conversar, o pensar, o brincar. O desenvolvimento da humanização ocorre pela via das relações e das trocas com seres humanos e não humanos, com aquilo que está vivo; acontece dentro de uma dimensão coletiva, entre pares, do sujeito para com o outro, com o mundo, os animais, as plantas, as cores, os cheiros, as texturas. Assim,

A escola tem um valor fundamental na vida das crianças por esse aspecto da cultura infantil, da interação criança com criança. Só que, para as crianças interagirem, tem que ter um adulto competente que crie espaços de interação em que não fique mediando e interpelando, o que não significa abandonar as crianças. É uma coisa muito sutil, que se consegue construir numa intervenção indireta, através de uma boa organização de espaços, seleção de materiais e gestão de tempo. É possível fazer com que as crianças tenham interações adequadas, de qualidade, sem excessos e tendo uma relação com o espaço de forma satisfatória, e que consiga distanciar o adulto para que as crianças consigam, entre elas, interagir, sem a presença constante desse adulto. (Santos, 2017, n.p.).

Isso também quer dizer que as dimensões epistemológicas que ocorrem no tempo e espaço da escola infantil são únicas e não acontecem em outros lugares, como a casa das crianças, local que comumente elas frequentam. A escola infantil demarca o local onde as crianças têm a garantia dos seus direitos²¹ assegurados, assim como significa o espaço onde elas têm a oportunidade de experimentar o “aprender a ser gente”. As crianças fazem isso testando, conhecendo, trocando, imaginando, performando, observando, explorando, desejando, sem que recaia sobre elas o olhar de julgamento, de culpa, de intolerância ou outro, que muitas vezes estão presentes no âmbito familiar ou no contexto social em que elas estão inseridas.

Para isso, há de se realizar um trabalho árduo e complexo. Ao contrário do que o senso comum compactua, a EI requer espaços de qualidade, materiais ricos em suas possibilidades de

²¹ Direitos de Aprendizagem das crianças, segundo a BNCC, que são o escopo do trabalho nas escolas de EI brasileiras: Brincar, Conviver, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se (BRASIL, 2018).

criação e profissionais muito bem-preparados, tanto no âmbito dos saberes necessários às questões pedagógicas e do desenvolvimento infantil, quanto política e eticamente, voltados para o que significa receber um “recém-chegado” e sua família na escola infantil.

Por ora, volto das discussões dos sintomas do presente, para pensar sobre a questão deste capítulo: como recebemos as crianças nas escolas infantis hoje e como podemos pensar a possibilidade de uma vida digna? Por meio de um diagnóstico do presente.

Nikolas Rose (1999, p. 43) explica que os sujeitos deste tempo precisam “regular a si próprios”, pois não vivemos essa regulação por meio das práticas de dor na carne, das punições e das violências²². A regulação desloca-se de nossa própria subjetivação, que vem sendo moldada pela rapidez, pela performance, pelo endividamento, pela necessidade de agradar – mas também por machismo, racismo, etc.

Isso porque “o indivíduo não é mais, naquilo que concerne às autoridades, meramente o possuidor de capacidades físicas a serem organizadas e dominadas através da inculcação de padrões morais e hábitos comportamentais” (Rose, 1999, p. 43). Em síntese: “talvez possamos dizer que a grande novidade da racionalidade neoliberal é criar o indivíduo que produz, controla e vigia, endivida e violenta a si mesmo.” (Dardot; Gudden; Laval, 2021, p. 12). Temos visto o que está ocorrendo com os povos Yanomami no Brail, e nada temos feito; ninguém mostra a barbarie nos noticiários, ninguém busca os responsáveis. Uma menina de 12 anos foi morta após ter sido estuprada por garimpeiros. Uma criança. Morta. Estuprada até a morte. Mesmo assim, não nos chocamos, não nos mobilizamos, não agimos. Estamos violentando a nós mesmos, seja pela morte do outro, seja pela nossa própria, que começa quando nada mais nos afeta, quando nada mais nos toca e quando nos encontramos tal qual os homens que voltaram da guerra, como narrou Benjamin (2012).

Para Rose (1999, p. 45), “o governo contemporâneo opera infiltrando, sutil e minuciosamente, as ambições do processo de regulação no interior mesmo de nossa existência e experiência como sujeitos.” Se pensarmos dentro do campo da Educação e, de forma ainda mais específica, na EI, faz-se necessário descrever quais são as formas pelas quais a racionalidade neoliberal opera para nos tomar a vida nas escolas. Explico: por se tratar de uma condução extremamente sutil e eficaz das condutas, como nos ensinou Foucault (2010), o neoliberalismo captura e forja modos de subjetivação, passando pela nossa carne. Sua eficácia

²² Impossível escrever isso sem pensar que serve para uma parte da população, pois a maior parte de nós ainda vive a violência na carne. Como afirma bell hooks (2017, p. 102): “Não é fácil dar lugar à nossa dor [...] até aqueles que estão entre nós que são ‘conscientes’ são obrigados a sentir a dor engendrada por todas as formas de dominação”.

encontra-se precisamente na ideia de criarmos verdades e acreditarmos nessas invenções a partir daquilo que talvez nem conheçamos.

Essa pode ser a tradução desta tese para o neoliberalismo: uma aceleração e um elogio à superprodução, ao consumo e à concorrência consigo e com os demais; uma falta tão grande da transmissão, que já não temos mais como mensurar o acontecimento a nossa volta. Não temos mais como viver uma experiência, como pensar, porque reproduzimos aquilo que nos reproduz, sem saber o que é e de onde vem. Destaco que não se trata de saber ou buscar uma verdade, pois, lembro em Foucault (2010), que ela não existe em si mesma. Trata-se, então, de pensar sobre as coisas e os acontecimentos deste mundo, perguntando-nos pelos *porquês* e *comos*, colocando-nos a pensar fora da aceitação paralisada.

Schuler (2021, p. 45) sintetiza:

Talvez, um dos modos de escravidão do nosso presente seja a *stultitia* espetacularizada em que vivemos, em que tudo se passa em uma supervelocidade, em que poucas marcas permanecem e fazem morada, em que alunos viram clientes que precisam ser agradados em seus interesses individuais, e aos professores se pede que se transformem em performáticos (do marketing, não das artes) para ter a atenção de alunos cada vez mais desatentos e entediados.

No intuito de explicar quais formas tais sintomas evidenciam, menciono brevemente aqueles que assim entendo, a partir do que vivemos e sobre o que perguntamos *como*, *por quê*, *de que forma* e *com quais interesses*. Cito os livros didáticos para crianças de zero a seis anos, a ideia da criança como cliente – precisando ser agradada e ter seus interesses atendidos a todo momento –, as avaliações pedagógicas como práticas de escrutínio das crianças, as atividades repetitivas em folhas tamanho A4, a imposição da felicidade como regra diária, o empreendedorismo dos próprios sentimentos – sendo vendido pela lógica da “educação socioemocional” –, entre tantos outros sintomas que se desdobram nas escolas infantis.

Uma parte das pessoas que compõem a EI brasileira hoje conseguiu avançar muito em relação aos entendimentos e às práticas que respeitam e valorizam as crianças e as infâncias, contudo, essa não é realidade da EI como campo. Mesmo desafeita, aqui a premissa é a de uma EI que respeita os direitos e as singularidades das crianças, ou seja, estamos operando com o outro do livro didático ou apostilamento na EI. Pergunto: onde cabem os tais livros didáticos e apostilas quando sabemos que esses materiais são de outra ordem, que não a de pensamento, de construção coletiva, de trocas, de diálogo, de imaginação? Qual é a valoração dada a um ensino de crianças que preza pela lógica da aceleração por meio de um livro pronto, programado, que espera repostas padronizadas?

Maria Letícia Nascimento (2012, p. 71) afirma que, “se a década de 1990 foi a da grande conquista da Educação Infantil como nível da educação, a década seguinte foi a da comercialização dos Sistemas Privados de Ensino (SPE) como proposta pedagógica para creches e pré-escolas.”. A autora mostra como a sociedade de desempenho não perdeu tempo em usar os acontecimentos sociais da virada de chave das crianças, para construir práticas discursivas persuasivas em prol, novamente, de desempenho e de desenvolvimento produtivo.

Segundo a autora, “essa evidência parece significar que as empresas não perderam tempo em elaborar e distribuir seu material. As apostilas predominam nas pré-escolas, e, de acordo com as informações obtidas, são utilizadas a partir dos 3 anos de idade.” (Nascimento, 2012, p. 71). Sua pesquisa sobre o uso de livros didáticos no estado de SP mostra números avassaladores, mas, além deles, o que mais choca são as justificativas dadas pelo poder público que faz a escolha desse tipo de material: busca da garantia de certa “identidade pedagógica”; “a satisfação das famílias em relação ao desempenho das crianças”; a preocupação com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – como se a apostila desse conta de “mais aprendizado” ou do aprendizado específico da avaliação; a falta de formação docente – como se a apostila garantisse “conteúdo” de qualidade, entre outros (Nascimento, 2012, p. 70). São sintomas neoliberais que desvinculam o brincar, o cuidado e as relações, além de que se mostram como o outro das especificações e necessidades da escola infantil, como visto anteriormente.

Diante disso, torna-se importante perguntar: que lógica estamos valorando nas escolas infantis quando optamos pelo uso dos livros didáticos? Onde ficam os direitos das crianças de brincar quando o tempo é tomado pela *lição, resumida à folha A4*? Que amor ético ao mundo estamos ensinando quando substituímos o cotidiano pela produção de mesmidade? Como podemos receber crianças nas escolas infantis com livros didáticos?

Tais sintomas, que descrevo como práticas presentes no cotidiano de muitas escolas infantis brasileiras, são tomados, na maioria das vezes, sem um estranhamento, sem uma luta, sem reflexão; são tomados ou, talvez, até aceitos como parte de um currículo que facilita, auxilia, ensina. Somos professores e adultos de referência para as crianças; não podemos confundir o que fazemos com um mero cumprimento de tarefas. Seffner (2016, p. 55) aponta que “o sujeito que transita de professor para adulto de referência é aquele capaz de enxergar que a educação escolar traz impactos muito além da disciplina que ele leciona, e impactos que dizem respeito à vida dos alunos.” Além disso, devemos lembrar que na EI as crianças precisam não de professores de disciplinas, mas de professores de crianças.

Dardot, Gueden e Laval (2021) vão à luta com suas palavras no livro *Escolha da guerra civil: uma outra história do neoliberalismo*. Explicam a força dessa racionalidade e questionam-se sobre como chegamos ao que vivemos hoje, em tempos de ode à barbárie ética, estética, política, humana. Os autores defendem que o neoliberalismo se consolidou de diversas formas, e uma delas foi o enfraquecimento das massas, dos coletivos, pois, “como limitar o poder de um povo politicamente unido?” (Dardot; Gueden; Laval, 2021, p. 7). Estamos falando de um processo de décadas, no qual nossos direitos vêm sendo violados, um a um; nossa educação, desmontada; e nossa memória, apagada. Com efeito, esse conceito edifica um dos compromissos desta tese, pois conjecturo que a construção de memórias pode ser uma das equipagens para uma vida digna, por meio da filosofia aliada ao brincar.

Veiga-Neto (2011) tensiona, do mesmo modo, aquilo que estamos produzindo no campo – e mais, como estamos nos produzindo com isso –, levando-nos a pensar que não se trata somente das memórias que não estamos criando, mas do que está acontecendo com a vida coletiva quando nada é feito, quando não há memória. Assim, na esteira do neoliberalismo, vamos substituindo aquilo que é *da escola* – portanto, da vida – por aquilo que é do prazer imediato e individual, da performance e do marketing.

Acredito que, quando estamos imersos em uma pesquisa, lendo, escrevendo, pensando com o campo, estamos também partilhando os saberes, as dúvidas, os processos; estamos, assim, de certo modo, promovendo a construção de memórias. Talvez ouse afirmar que uma pesquisa de mestrado ou de doutorado tem, inclusive, a responsabilidade de construir memórias.

O conceito de memória neste caso diz respeito à construção de saberes, experiências, práticas e bases teóricas que sustentam a educação como um campo. Entendo a memória como plural, efetivada na troca, no afeto, no olhar, no corpo, na relação que estabelecemos com o outro. Entendo, assim, que criar memórias em nosso campo – a Educação – é uma possibilidade de vincular aquilo que somos e fazemos àquilo que já foi feito. É como se tivéssemos a oportunidade de honrar o passado para ofertá-lo ao futuro como base para quem está chegando, para as crianças – a memória ativa para pensar o presente.

Schuler (2021, p. 46), lendo Sêneca (2018, p. 125), ratifica:

[...] Todo o conhecimento, todo o patrimônio acumulado, é de pertença de todos, e as palavras devem ser distribuídas como sementes para apurarmos os ouvidos. Por isso, escrevemos para nós, mas também para os outros, para uso comum. Por isso, um aprender vai além da simples rememoração, porque ‘ter na memória’ é reter o que alguma vez se memorizou; ‘saber’, pelo contrário, é fazer nosso o que aprendemos, sem estar dependentes de um modelo nem olhar constantemente para o mestre.

Reside aí algo que podemos dizer que é da escola: tornar o patrimônio cultural acumulado tateável, palatável, sensorial, para as crianças. De nada adianta tê-lo se ele não é transmitido de forma digna para as crianças. É a escola infantil, esta que justamente inaugura as crianças no mundo, que tem a responsabilidade de construir as memórias que fazem parte de um legado, de um povo, do humano. O que as crianças farão a partir do que receberam e de como receberam não nos cabe dizer. O que cabe é entender e transmitir aquilo que chegou *antes*; receber e acolher os recém-chegados, para respeitar e celebrar o que está *por vir*, junto com as crianças. Por isso, penso ser importante esta escrita sobre como recebemos as crianças em escolas infantis com o atravessamento da racionalidade neoliberal, buscando por aberturas de respiro junto às crianças na perspectiva de filosofia e infância.

3.1.1 Infâncias e crianças

Entendi, mediante as discussões feitas até aqui, que o ato de receber as crianças nas escolas é indissociável da vida. Costurei a ideia de receber os recém-chegados ao mundo, o compromisso, a escola infantil, a memória, a transmissão, para problematizar aquilo que possa ser a base de um amor ético ao mundo. Agora, a continuidade desta tese é ilustrada pelas discussões sobre a possibilidade de construção de uma vida digna nas escolas infantis hoje. Para *começar* mais uma vez, inicio conceituando as infâncias e as crianças.

Quando falo, nesta pesquisa, em infâncias, uso o plural, por acreditar que não existe uma infância e que ela não é única. As infâncias significam modos de as crianças se relacionarem com a vida. Porém, esse conceito também significa um modo como nós, adultos, nos relacionamos com a vida. Autores da filosofia da diferença, como Kohan (2016), Larrosa (1998), López (2008) e Bedin da Costa, Bandeira e Corrêa (2017), usam a infância, no singular, como condição da experiência, um conceito que se refere à ideia de um pensamento livre, brincante, que opera fora de uma lógica pragmatista, utilitária, pautada por dualismos e disciplinamento do pensar. A filosofia com crianças, por sua vez, acredita na infância como estado de pensamento para produzir pensamentos novos, outros, diversos.

Ressalto, porém, que os autores mencionados empregam o conceito de infância no singular não para defender que há uma infância única, mas para destituí-la de uma questão cronológica e tomá-la como uma condição da existência. Operam, portanto, com “um conceito de infância que afirma seu posicionamento sobre algo improvável, não medido, não contado” (Venturini, 2019, p. 62). É possível perceber, nos escritos mencionados, que a infância é tida como uma experiência e que ela se torna um *vir a ser* outro no pensamento. Este *vir a ser* mostra-

se como “uma possibilidade que faz pensar a infância como condição para o exercício do pensamento e como condição para uma existência mais atenta ao mundo e a si mesmo em escolas de Educação Infantil.” (Venturini, 2019, p. 62).

Kohan (2004, n.p.) diz que, de certa forma, há duas maneiras de pensarmos as infâncias: “uma é a infância majoritária, a da continuidade cronológica, da história, das etapas do desenvolvimento, das maiorias e dos efeitos: é a infância que, pelo menos desde Platão, se educa conforme um modelo”. Essa infância é a biológica, a do tempo de vida; ela segue uma sequência, a sequência da vida: nascemos bebês, viramos crianças, adolescentes, jovens, adultos, velhos. No entanto, para o autor, há também outra infância, “que habita outra temporalidade, outras linhas, a infância minoritária.” (Kohan, 2004, n.p.). Essa é a infância da experiência, dos acontecimentos, das rupturas. Kohan (2004, n.p) percebe essa infância “como revolução, como resistência e como criação”.

Assim, infância, no singular, é um conceito que afirma seu posicionamento sobre algo improvável, não medido, não contado. É “um tom brincante e infancializador do mundo. Uma possibilidade que faz pensar a infância como condição para o exercício do pensamento e como condição para uma existência mais atenta ao mundo e a si mesmo em escolas de Educação Infantil” (Venturini, 2019, p. 62). Vale frisar que

pensar a infância como potência e como infantil tem a ver com buscar dentro da escola, a partir desta pesquisa, meios pelos quais se possa viver um pensamento que potencialize a vida. Kohan (2004) também ajuda a compreender essa ideia de infância não como de uma ordem temporal, datada, mas como algo líquido, atemporal, não predestinado e nem pré-estabelecido. Por conseguinte, este conceito de infância busca compreender o modo pelo qual as crianças e os adultos vivem a ideia de infância como condição de experiências (Venturini, 2019, p. 63).

Aprendemos com Kohan (2016) que a infância não é da ordem do tempo cronos, da marcação, da *pré-ocupação*, da doutrina. A infância não é da ordem do acabado, então, ficamos a pensar: se a infância nos brinda com seus infindáveis começos, por que insistimos em findá-la? Se a infância é acontecimento, por que queremos delimitá-la? Se a infância é voz, ação, barulho, por que queremos acalmá-la?

Estamos sempre diante da necessidade de dominar a infância, de organizá-la, retê-la, diminuir seus barulhos. Nas escolas, vivemos ainda embates básicos em relação ao entendimento da infância e das crianças, pois, na mesma medida em que estudamos e nos apropriamos de uma *pedagogia da infância, da escuta, da sensibilidade*, e na mesma medida em que lutamos pelo direito de brincar, temos que lidar com a insuportabilidade de aceitar as crianças como são: com seus corpos em movimentos constantes, produzindo sons e

questionamentos, explorando sensibilidades, observando os detalhes, deslocando-se da moral adulta, sendo capazes de pensar sozinhas, desejosas pelo novo, sedentas pelos desafios.

Nosso embate está na díade que ainda se coloca para a maioria dos adultos: queremos ouvir as vozes das crianças, mas não suportamos os sons que seus corpos fazem nas descobertas de mundo. Queremos anotar suas falas para *documentar*, mas não temos tempo para desenvolver uma conversa. Queremos que mostrem sua criatividade, mas *precisamos* trabalhar a motricidade fina. Queremos que sejam empáticas, mas não acolhemos suas birras.

Apresento essas questões intensas, pois elas requerem um trabalho de reflexão sobre nossas díades, nossas fragilidades, sobre tudo aquilo que ainda nos impede, coletivamente, de viver uma vida digna. Nossa crença não reside na culpa de não estarmos *fazendo mais*, mas na problematização dos discursos que impõem verdades insustentáveis à nossa existência.

Somos habitantes dos dois espaços, das duas temporalidades, das duas infâncias. Uma e outra infância não são excludentes. As linhas se tocam, se cruzam, se enredam, se confundem. Não nos anima a condenação de uma e a mistificação da outra. Não somos juízes. Não se trata de combater uma e idealizar a outra. Não se trata, por último, de dizer como há que se educar as crianças. A distinção não é normativa, mas ontológica e política. O que está em jogo não é o que deve ser (o tempo, a infância, a educação, a política), mas o que pode ser (poder ser como potência, possibilidade real) o que é. Uma infância afirma a força do mesmo, do centro, do tudo; a outra, a diferença, o fora, o singular. Uma leva a consolidar, unificar e conservar; a outra a irromper, diversificar e revolucionar. (Kohan, 2004, p. 63).

Na conclusão de suas ideias, e colaborando para o entendimento do conceito, Kohan (2004, p. 65) traz à luz algumas hipóteses:

Talvez possamos pensar de novo um outro lugar minoritário, molecular, para a infância, na espacialidade molar e concêntrica da escola; talvez queiramos promover outras potências de vida infantil, outros movimentos e linhas nesse território tão maltratado, descuidado e desconsiderado que é a escola. Nessa tentativa, estão envolvidas questões ontológicas e políticas.

Assim, em vez de nos abastecermos do que o nosso desejo quer modificar nas crianças, talvez pudéssemos nos alimentar daquilo que as crianças são e dos acontecimentos que elas nos proporcionam. A psicóloga infantil Bianca Stock afirma que crianças não são “massinhas de modelar” e não estão à disposição dos adultos. Como escreve Kohan (2004, p. 66) a esse respeito:

Quem sabe possamos encontrar um novo início para outra ontologia e outra política da infância naquela que já não busca normatizar o tipo ideal ao qual uma criança deva se conformar, ou o tipo de sociedade que uma criança tem que construir, mas que busca promover, desencadear, estimular nas crianças, e também em nós mesmos, essas intensidades criadoras, disruptoras, revolucionárias, que só podem surgir da abertura do espaço, no encontro entre o novo e o velho, entre uma criança e um adulto.

Por outro lado, contextualizando as infâncias nesta pesquisa, retomo que a infância fala sobre um construto da nossa sociedade e diz sobre o tempo inicial de vida das crianças, ou seja, socialmente, marca um tempo. Até por volta dos 12 anos, segundo o ECA, criado em 1990, se é criança, ou seja, se vive a infância. As crianças vivem diferentes infâncias e, por isso, são atravessadas por diferentes discursos de infâncias:

Por muito tempo, teve-se como marco uma infância baseada na pureza e em um determinado modelo. E é preciso fazer uso deste marco para descrever um pouco da historicidade que permitirá pensar o presente. Era através dessa concepção, que circulava entre o conhecimento popular, que se entendia que as crianças precisavam ter uma determinada infância para, então, ter infância. Como se a infância fosse algo tão pré-estabelecido que pudesse ser tirado ou dado. (Venturini, 2019, p. 58)

Isso ocorre porque o reconhecimento das crianças como categoria social foi e ainda é uma construção de nossa sociedade. “Foi”, porque conseguimos garantir direitos importantes para elas; e “é”, porque infelizmente, em muitos países, as crianças ainda não têm direitos efetivados. No Brasil, apesar de eles existirem na legislação, ainda não vivemos seu funcionamento legal na prática, pois há muitas crianças na rua, no trabalho infantil, na miséria, com fome e em demais situações de extrema vulnerabilidade, violência e falta de vagas da rede pública em escolas infantis. Mesmo em casa, no âmbito familiar, é comum depararmos com casos de abusos, violência e exploração, frutos de uma sociedade machista, marcada pela exploração, geração após geração.

Mariano Narodowski (2013, p. 18), em sua pesquisa sobre a história da infância, escreveu sobre como as crianças vêm, ao longo dos tempos, se constituindo como categoria social; para o autor, “ahora bien, no siempre hubo infancia”. Sabemos que as crianças eram praticamente invisíveis; eram tratadas como “adultos em miniatura”, conforme Ariès (1973), e não tinham a garantia dos cuidados básicos. No medievo, inclusive, pela religião hegemônica da época, o catolicismo, eram vistas ou como demônios, pois exibiam um corpo sempre em movimento, ou, binariamente, como anjos puros.

Por meio da filosofia que atravessa a pergunta central desta tese, faço um movimento crítico que me leva a pensar sobre como ainda somos fortemente afetados pela história das crianças, para o bem e para o mal. Dito isso, refiro-me a Narodowski (2013) para situar um pouco do que Ariès chama de “surgimento de uma ideia de infância”. Para Narodowski (2013, p. 18), “em un primer momento, anterior al siglo XIII o siglo XIV, en el que los sentimientos que priman hoy en día hacia la infancia en la cultura occidental no existían.” Tais sentimentos modificam o olhar da sociedade para com as crianças, que, a partir daí, começam a ser cuidadas e protegidas, pois são vistas como frágeis.

Faço esta breve rememoração da história do conceito da infância, pois optei por não escrever novamente sobre a historicização desse conceito, uma vez que, além de já ter feito isso na dissertação de mestrado, entendo que esse já é um ponto dado, talvez, para muitos leitores desta pesquisa. Com base nesse entendimento, a opção foi por pensar a partir dos contributos de Pereira (2002) acerca da ideia da infância tomada pela *experiência contemporânea*. Destaco, então, que pensar a infância sob a ótica de sua leitura contemporânea mostra mais assertividade quanto ao que problematizo neste momento.

A crítica da autora centra-se na redução da infância a um conceito que não dá conta de ilustrar suas multiplicidades, e inúmeras delas poderiam ser citadas, mas talvez a questão de maior peso em nosso país ainda seja pautada pela diferença: a diferença de classe. A partir disso, tomo a ideia de Ribes Pereira (2002, p. 156) para pensar a infância sob sua “demarcação histórica” e, dessa forma, abordar as duas facetas distintas que representam a infância: uma seria a faceta clássica do “‘surgimento’ (Ariès, 1973), entendido como construção social moderna atrelada às demandas da constituição dos modos de produção capitalista pautados na esfera da produção” (Ribes Pereira, 2002, p. 157); a outra encontra-se na ideia do “‘desaparecimento’ (POSTMAN, 1999), visto como construção pós-moderna atrelada à expansão do capitalismo” (Ribes Pereira, 2002, p. 157), que, a partir da segunda metade do século XX, se desloca para o consumo.

Passamos, portanto, de uma ideia de infância pautada na incompletude, na fragilidade, na cópia em miniatura de um adulto, para uma infância que começou como filha de clientes, mas que logo se tornou a própria clientela. Essa abordagem intenciona chamar atenção para como a mudança de entendimento foi sendo produzida pelo capitalismo, de modo a construir uma cultura própria de consumo que não somente modificou nosso modo de ver, entender e agir para com as infâncias, mas também operou o redirecionamento das relações sociais, descritas por Ribes Pereira (2002, p. 159) como “notadamente mais efêmeras e superficiais.”

Em vista disso, de forma específica e além do que já escrevi sobre a compreensão desse conceito, busco respaldo em Agamben (2005) para enxergar além da imagem dócil, pura e desprotegida das crianças, na qual nossa racionalidade tende a deter-se – imagem que é fruto da mudança de olhar do medievo para a modernidade. Narodowski explica que “el otro sentimiento, destacable en el momento en el que comienza a surgir el interés por la infancia, se refiere al fenómeno consistente en mirar a los niños como objeto de estudio y normalización.” (Narodowski, 2013, p. 18). O autor afirma:

Para dar cuenta de la construcción histórica del concepto de infancia, Neil Postman, en su obra *The Disappearance of Childhood* (1994), describió cómo la invención de la imprenta desempeñó un papel importante para esto, a lo largo de varios siglos. En particular, en lo que se refiere a la impresión de libros como *First Erasmus's Colloquies*, en 1516, sobre la importancia del control de los impulsos sexuales de los niños o *The Book of Children*, en 1544, considerado el primer libro de pediatría. Estas publicaciones muestran que es necesario el análisis de estos discursos para comprender cómo comenzó a gestarse una definición de infancia como oposición a la adultez. Ahora los niños tienen necesidades particulares que atender, particularidades que los alejan de los adultos. Estos discursos moldean y ponen nombre a problemáticas y necesidades propias de esta “nueva” etapa que surge. (Narodowski, 2013, p. 20)

Partindo desses contributos, chego até as crianças no presente. Resumidamente, mas de forma criteriosa, foi possível entender que nossa sociedade transformou as crianças a partir dos interesses de cada tempo: primeiramente, de invisíveis para seres humanos; depois, em miniadultos; então, em alunos; agora, em pequenos consumidores.

Penso que alguns ideários sobre as crianças em nosso presente precisam de problematização, principalmente este que vimos repetindo como sociedade colonizada: o de que as crianças precisam ser *ensinadas, moldadas, educadas*, para que, assim, possamos avançar não somente no trabalho que pode e deve ser realizado em prol delas, mas na garantia efetiva dos direitos já mencionados:

Devemos parar de fingir que sabemos o que é uma criança. A cultura, ou seja, a educação funda-se sobre essa ficção. Tudo o que sabemos da criança é que ela torna inútil tudo aquilo que acreditamos saber sobre o homem. Diante do seu sorriso, todo o saber é ridicularizado. Toda moral torna-se caduca. Todo o direito é anulado. Isso significa que, só quando deixarmos para trás o saber, o direito e a moral, poderemos começar a decifrar o enigma do rosto infantil. (Agamben, 2005 p. 15).

Importa questionar os discursos sobre as crianças a fim de traçarmos um caminho que leve a compreendê-las, a olhar e estar com elas como são e no tempo em que vivem. Meu entendimento é o de que as crianças são no presente, e não no futuro, ou seja, elas não *precisam* ser algo ou alguém; elas são pessoas vivendo agora.

Retomo, então o *começo*, para realçar as perguntas já feitas em relação às crianças e aos discursos construídos sobre elas, bem como para evidenciar a ideia acima, sobre a necessidade de educar e moldar as crianças: ainda temos marcas severas de uma educação opressora e de uma sociedade que toma a criança como propriedade. Falamos delas, por elas. Dizemos sobre seus desejos e necessidades. Nomeamos seus interesses. Mercantilizamos suas falas e usamos seus corpos. Sim, temos muito que aprender ainda com as crianças sobre elas mesmas e sobre humanidade.

Curioso é observar que somos os mesmos adultos: os que usam as crianças, mas não temos paciência para ouvi-las, nem tempo para estar com elas ou desejo de contemplar o que

têm a nos ensinar e oferecer. Talvez aí habite alguma incapacidade de *sermos infantis*. No entanto, havemos de pensar foucaultianamente sobre esse sintoma do presente: que forças são essas que habitam as crianças e que tanto afetam a nós, adultos, a ponto de as rejeitarmos, negarmos ou não as suportarmos?

O psicólogo e professor Leandro de La Lajonquière, nesse sentido, traz a dimensão da subjetivação, explicando que “se ocupar das crianças cobra um preço alto para os adultos” (2021, entrevista YouTube). Ele entende que as crianças são para nós sempre o reflexo daquela criança que fomos ou não fomos para nossos pais. Para ele, a infância nos bate e ecoa em nós algo de nós mesmos, muitas vezes algo que nossa própria infância deixou para trás.

Narodowski (2013, p. 35) diz da necessidade de olhar e acolher o que as crianças trazem em suas pluralidades:

En algún punto ese espejo se rompió y sus partes han estallado devolviéndonos imágenes que ya no nos permiten reconstruirnos a nosotros mismos desde nuestros orígenes. Por el contrario, mirar hacia el mundo de los chicos, volviendo a Rushkoff, no significa retrotraernos nostálgicamente hacia nuestro propio pasado, como hubiera ocurrido antaño. Mirar hacia el mundo de los chicos implica mirar para adelante: ellos son nuestro propio futuro o, más simplemente, nosotros seremos ellos.

Nesta esteira, Lajonquière. provoca-me ainda a pensar sobre a dimensão da implicação que uma criança traz – “ocupar-se de uma criança é sempre implicar-se”, e implicar-se tem a ver com preocupar-se, com comprometer-se e com desejar. Novamente ganham força as ações apontadas anteriormente na descrição do papel dos adultos que se relacionam com as crianças nas escolas infantis, reiterando-se a importância do adulto de referência na vida da criança: um adulto implicado. Mas não implicado por sua tarefa, e sim implicado por seu desejo. Um adulto que escolhe estar com as crianças e recebê-las no mundo.

Além da implicação, relacionar-se com uma criança requer o exercício constante do não controle e do surpreender-se. A criança de hoje está aberta ao novo, curiosa pelo vir a ser. Não se contenta mais com discursos rasos e capta com muita rapidez a menor tentativa de enganação. A criança testa todas as capacidades humanas de um adulto, para o bem e para o mal. Sim, as crianças ocupam tempo e espaço dos adultos, da vida.

Quando o adulto não suporta tudo que a criança vive, ele dá um jeito de desvencilhar-se, como vemos muitos fazendo hoje em dia. Alguns rendem-se permissivamente às vontades momentâneas da criança e perdem seu papel de referência; outros colocam-na em frente a

tablets; outros compram-lhe brinquedos; também há quem encontre tarefas para ocupar o tempo da criança, distrair sua atenção; mas outros, ainda, jogam-na pela janela²³. (Lajonquière, 2010).

Pensar, portanto, em uma vida digna inicia em pensar sobre como recebemos as crianças nas escolas infantis hoje. É certo que nossas ações têm relação com os modos como temos produzido gente no mundo, o modo como as pessoas têm vivido suas vidas e têm se relacionado consigo e com o outro. Jogar da janela, matar, colocar em latas de lixo, estuprar, vender e escravizar também são exemplos desses modos a que estou me referindo. Nossa incapacidade de conviver com as crianças e de aceitar os *seus modos* de ser é apenas a ponta do *iceberg* de uma sociedade que, de tempos em tempos, vem apagando suas memórias.

3.1.2 Educação infantil

Partindo da construção feita até aqui sobre as infâncias e as crianças, trato agora de situá-las em um campo: a EI, cuja faixa etária vai de 0 a 6 anos no Brasil. Cabe contextualizar brevemente a história da EI brasileira, em vista de que, neste mesmo capítulo, abordei o conceito de escola para explicar os objetivos da escola infantil. Tenho como base a premissa de que o campo da EI é ainda *novo* se o pensarmos dentro da história da educação. Mais recente ainda é a reflexão sobre as especificidades desse campo que, no Brasil, vem se constituindo em meio a uma grande luta, com avanços e retrocessos.

A começar pela história, Kuhlmann Júnior (2000, p. 6) explica que “é durante o regime militar, que tantos prejuízos trouxe para a sociedade e para a educação brasileiras, que se inicia esta nova fase, que terá seus marcos de consolidação nas definições da Constituição de 1988.” Inicialmente, foi com a Constituição de 1988 (Brasil, 1988) e com a abertura democrática que o direito das crianças à educação foi reconhecido na legislação. Ainda, somente por meio da LDBN - Lei n.º 9.394 (Brasil, 1996) que a EI se estabeleceu como um campo efetivo e parte da área maior da educação, situando-se fora da assistência e da saúde, como era antes da década de 1980, e tornando-se um nível da Educação Básica. Para o mesmo autor, a LDBN é “tardia”, pois só em 1996 “passa a reconhecer que as creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 6 anos, são parte do sistema educacional, primeira etapa da educação básica.” (Kuhlmann Júnior, 2000,

²³ Fatos ocorridos no Brasil nos últimos anos envolvendo a morte de crianças: Isabella de Oliveira Nardoni tinha cinco anos quando seu pai a jogou da janela do sexto andar de um apartamento na zona norte de SP (2008); uma bebê de cinco meses, não identificada, foi jogada do primeiro andar de um apartamento pelo pai, em Caxias do Sul (RS) (2022); uma menina de quatro meses foi atirada do quinto andar de um apartamento pela mãe, na cidade de SP (2019); Enzo tinha três anos quando foi arremessado da janela do apartamento pelo padrasto, no Cachambi, Zona Norte do RJ.

p. 6). Ou seja, a educação das crianças pequenas foi reconhecida como lei depois de mais de um século de lutas.

Antes disso, até completar sete anos de idade, a maior parte das crianças ficava aos cuidados da família, que era a única responsável pelas crianças pequenas e constituía seu único núcleo de convivência social. Contemporaneamente, além da escola, outros lugares promovem a ampliação do contato social, quando as crianças têm acesso a eles.

Na esteira de acontecimentos, vemos o conflito de classes que marcou a educação brasileira como um todo. A EI era chamada inicialmente de *creche* e de *jardim de infância*. A *creche*²⁴ dava conta do atendimento das crianças cujas mães estavam no mercado de trabalho, geralmente nas fábricas, e o jardim de infância era ocupado pela classe mais favorecida, ou seja, uma pequena parte da população brasileira – creches para ocupar o tempo das crianças pobres enquanto as mães trabalhavam e, inspirados em Froebel, jardins de infância para as crianças com mais condições econômicas, como preparação para a escolarização, que viria posteriormente. As poucas vagas, como ocorre até hoje, eram destinadas aos filhos dos burgueses, e não aos da mão de obra fabril. Para Kuhlmann Júnior (2000, p. 8),

A concepção da assistência científica, formulada no início do século XX, em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades.

Percebe-se o quanto esse funcionamento não está tão distante do que vivemos hoje. Autores outros corroboram essa compreensão, afirmando que, “se as condições econômicas eram fatores que influíam fortemente no tipo de instituição em que as crianças eram atendidas, os objetivos e as atividades também eram determinantes das características desses estabelecimentos.” (Nunes; Corcino; Didonet, 2011, p. 18). Assim, além do problema da falta de vagas, que nos acompanha desde a criação das primeiras escolas infantis, ainda convivemos com inúmeras desigualdades, como a carência e a deficiência na formação de professores, a falta de recursos, o atendimento precário, a infraestrutura decadente ou faltante.

Os mesmos autores explicam que, até meados dos séculos XVII e XVIII, a mortalidade infantil tinha altos índices, e era impossível não considerar esse fato no cuidado das crianças pequenas, principalmente dos bebês. Foi por isso que, “criada na França em 1844, é na década

²⁴ Contudo, reitero que a BNCC hoje emprega o termo *creche* para nomear uma das etapas da EI e que ele não tem a ver com o conceito de *creche* mencionado, de cunho assistencialista.

de 1870 – com as descobertas no campo da microbiologia, que viabilizaram a amamentação artificial – que a creche encontra condições mais efetivas para se difundir interna e internacionalmente, chegando também ao Brasil.” (Kuhlmann Júnior, 2000, p. 8). A primeira escola chega ao Brasil, concomitantemente com os acontecimentos descritos, no período imperial. É no período republicano, segundo Kuhlmann Júnior (2000, p. 7), que são criadas “as primeiras instituições de Educação Infantil, chegando a contar ao menos 15 creches, em 1921, e 47, em 1924, distribuídas por várias capitais e algumas cidades do país”. No final do século XIX, no Brasil, houve algumas poucas iniciativas com o objetivo de proteger as crianças e combater os altos índices da mortalidade infantil.

Nesse período, muitas instituições filantrópicas, como as ligadas às igrejas (principalmente por serem vinculadas à “roda dos expostos”, a primeira política de atendimento, que perdurou até 1950, em SP), começaram a criar creches. Assim, enquanto as creches públicas estavam sendo direcionadas às mães trabalhadoras, com o objetivo de “cuidar” das crianças, por não haver outra opção para as famílias, os jardins de infância tinham como foco a educação/instrução dos pequenos. Essas instituições acreditavam que os jardins de infância trariam benefícios ao desenvolvimento das crianças, estando amparadas pelos estudos europeus de froebelianos.

O primeiro jardim de infância foi criado em meados de 1840, em Blankenburgo, pelo pedagogo Friederich Fröebel, que zelava por uma transformação das famílias a partir desses estabelecimentos e considerava que tais espaços poderiam auxiliar pais e mães a cuidarem melhor de seus filhos (Kuhlmann Júnior, 2000). Na esteira desse desenvolvimento, algumas pesquisas sobre as crianças e sobre o período da infância começaram a ser trazidas ao Brasil, principalmente advindas de estudos europeus. Kuhlmann Júnior (2000, p. 8) argumenta:

Creches, escolas maternais e jardins de infância fizeram parte do conjunto de instituições modelares de uma sociedade civilizada, propagadas a partir dos países europeus centrais, durante a Era dos Impérios, na passagem do século XIX ao XX (Hobsbawm, 1988). No Brasil, vive-se nesse período o deslocamento da influência europeia para os EUA, fenômeno que encontra expressão marcante na criação do Dia da Criança, no 3º Congresso Americano da Criança, realizado no Rio de Janeiro em 1922, juntamente com o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância.

Durante todo o século seguinte, a EI brasileira permaneceu vivendo embates políticos, marcados pela luta de classes e pelos interesses sociais diversos. Nesse tempo, apesar de os índices de mortalidade infantil terem diminuído – muito por conta da evolução da ciência, das vacinas e de melhorias sanitárias gerais –, as crianças ainda não tinham a garantia de seu direito efetivada: o acesso à educação por meio das escolas de EI.

No Brasil, como vimos em Kuhlmann Júnior (2000), na década de 1920, havia cerca de 50 escolas de EI. Nesse período, ressalta-se o movimento da Escola Nova, que promoveu significativas mudanças na educação do país e ocasionou a tomada de novas perspectivas quanto aos saberes e fazeres nas escolas. Esse movimento teve o intuito de aumentar e difundir a educação pública, tendo, em seu foco pedagógico, a criança como centro da aprendizagem. De modo geral, é possível afirmar que a Escola Nova mudou a concepção de *ensinagem* para a de aprendizagem, conforme ensinou Freire (1987). Talvez o maior legado desse movimento tenha sido a conquista da liberdade de aprender e ensinar nas escolas.

Na maior parte dos casos, considerando as décadas de 1920 até 1980, as crianças continuaram sem acesso às escolas de EI e sem permanecer nelas, porque esse não era, ainda, seu direito, em se tratando principalmente das crianças em condição de vulnerabilidade econômica. Foi somente a partir de 1980 que, novamente, algumas pesquisas sobre as crianças começaram a chegar do exterior ao Brasil.

Destaco o começo de uma mudança de olhar sobre as crianças, a partir da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), quando se inicia uma espécie de “nova era” da EI, pois conseguimos avançar em muitos aspectos quando consolidamos, para as crianças pequenas, o direito inalienável à educação. Nesse contexto, em 1990, houve o maior avanço do período: além do direito à educação das crianças, há ampliação e aprofundamento dos conceitos de cuidar e educar como indissociáveis na educação da primeira infância.

Essa compreensão advém, mais uma vez, de pesquisas empreendidas em outros países, principalmente na Itália, que iniciam um processo de construção de uma pedagogia da infância, isto é, de um campo voltado para pensar sobre as crianças e as infâncias, dentro do escopo macro da educação e da pedagogia. Sob essa perspectiva, a criança é um sujeito de direitos, produz culturas e precisa de uma escola infantil que a receba e que acolha os seus desejos e necessidades. Há, nesse ponto, uma mudança teórica importante, que modificou também a forma como as políticas educacionais públicas foram construídas a partir de então: a criação de uma *Pedagogia da Infância*.

Pedagogia da Infância é um campo baseado nos estudos do pedagogo italiano Lóris Malaguzzi, para quem a criança é autora de suas aprendizagens e protagonista de suas ações e fazeres na escola de EI. Quando pesquisadores brasileiros começaram a traduzir os estudos italianos para o português, vivia-se no Brasil um embate quanto ao currículo das escolas infantis, uma vez que estavam em vigor os Referenciais Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (RCNEI), documento que não era legislado, mas que trazia instrumentos direcionais para o trabalho com as crianças da EI. Ao que tudo indica, visto de modo amplo, na época, as

escolas encontravam-se em um binarismo pedagógico, entre o ensino tradicional e o construtivismo.

Os Referenciais foram publicados em 1998 e marcaram um retrocesso, se comparados à caminhada que o Brasil estava começando a trilhar na década de 1990, em prol da EI e das crianças. Segundo o Ministério da Educação e Cultura (MEC), os Referenciais foram concebidos de maneira a “servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira” (Brasil, 1998, n.p.) Sabe-se, entretanto, que, na realidade, eles foram manuais prescritivos de como realizar o trabalho pedagógico na EI – manuais estes que não respeitaram toda a construção de dialogicidade étnica, cultural, racial, social, de direitos e de acesso que vinha sendo pensada em nosso país.

Dois anos depois, em 1996, a terceira versão da LDB é sancionada. Sua importância é indiscutível, principalmente no que se refere ao estabelecimento e à garantia dos direitos das crianças, dos professores, das escolas. Entre as várias conquistas importantes, evidencia-se a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos, tornando a EI obrigatória aos 4 anos de idade para todas as crianças.

Pode-se destacar que “o RCNEI não era um documento que conversava com aquilo que a educação brasileira vinha produzindo e compreendendo em termos de infância e Educação Infantil” (Venturini, 2019, p. 92); era um documento rígido, que organizava a proposta da EI por meio de um currículo engessado, dividido em etapas e por áreas do conhecimento. Apesar de o discurso ser diferente, os RCNEI evidenciaram aquilo que o modelo educacional brasileiro já vinha fazendo há muito tempo com as crianças nas escolas: homogeneizar suas aprendizagens e reduzir o tempo e espaço da escola infantil ao aprender de modo pragmático.

Em 1999, são criadas as DCNEI, sendo depois modificadas em 2009. As Diretrizes aparecem com caráter mandatório e trazem outro tom ao que se vinha produzindo até então, principalmente em relação à compreensão sócio-histórica de criança, infâncias e escola. Efetivamente, marcam o direito à educação para as crianças pequenas. Conforme a pesquisa para a dissertação de mestrado,

O que fica evidente neste documento, as DCNEIs/10, é que a criança e seus direitos são lidados com centralidade. Todos os tópicos, de maneira bastante sucinta e objetiva, retratam o quanto a escola, os professores e a família precisam estar engajados, em tríade, para que a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças aconteçam e que estes, assim como elas próprias, sejam respeitados em suas especificidades. (Venturini, 2019, p. 92).

As DCNEIs passaram por diversas resoluções, entre elas, ressalto algumas que podem contribuir para compreendermos a importância desse processo: Resolução da Câmara de Educação Básica (CEB) n.º 1, de 7 de abril de 1999, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI; Resolução CEB n.º 2, de 19 de abril de 1999, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da EI e dos anos iniciais do EF, em nível médio, na modalidade Normal; Resolução CEB n.º 4, de 16 de fevereiro de 2000, configurando as Diretrizes Operacionais para a EI; Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI; Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/CEB n.º 4, de 13 de julho de 2010, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; Resolução n.º 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o EF de 9 (nove) anos, trazendo a obrigatoriedade da EI a partir dos 4 anos de idade. Em 2010, um livreto com um “resumo” das Diretrizes foi lançado, com o objetivo de disseminá-las nas escolas, dando-lhes acesso a todas as pessoas envolvidas nas comunidades escolares. Por fim, em 2013, ocorre a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, da qual a EI faz parte. Houve diversos outros pareceres do CEB, mas essas foram as resoluções mais importantes e marcaram a caminhada desse documento, que é fundamental para a base epistemológica da EI brasileira.

No decorrer do tempo, houve aprimoramento nas diversas versões das DCNEI, e o documento final trouxe inúmeras contribuições à EI brasileira, dentre as quais, menciono: a indissociabilidade do cuidar e do educar como alicerces da etapa da EI; a brincadeira e o cotidiano como bases para o entendimento do currículo da EI; a garantia do direito de brincar para todas as crianças; e o EF de nove anos, que, em seu projeto, teve como foco dar mais tempo para as crianças viverem a transição da EI para o EF, assim como para viverem com respeito o processo de alfabetização em três anos. Obviamente, o projeto não ocorreu como esperado, e a proposta do EF de nove anos foi se constituindo na perspectiva de acelerar os processos, mas essa seria outra discussão.

Ainda no intuito de mencionar algumas políticas públicas educacionais para situarmos no conceito da EI, chega-se à BNCC²⁵, já prevista na Constituição de 1988 (Brasil, 1988). A Base é um documento de caráter mandatório, que, na atualidade, rege a Educação Básica de todo o país. Sua atual versão é a de 2018, construída “a muitas mãos”. Em relação a este documento, julgo extremamente pertinente pensar com Fochi (2020, p. 63), quando afirma: “no

²⁵ Aqui cabe ressaltar o quanto os institutos da iniciativa privada vêm se constituindo como espaços de legitimação de fala e conhecimentos sobre a educação infantil e as infâncias, tomando o espaço das políticas públicas e o quanto isso está presente na última versão da BNCC.

meu entendimento, há quatro documentos distintos dentro do escopo do documento da BNCC.” Isso porque a imensidão do que lá está escrito pouco faz jus ao que o texto se propõe a abranger. Também considero pertinente mostrar a contribuição desse autor na abordagem de tal documento:

A construção da BNCC se deu em meio a uma agenda política peculiar. Vale lembrar que o documento homologado passou por quatro versões, sendo que as duas primeiras ocorreram anteriormente ao golpe parlamentar, conduzidas por quatro consultores e pesquisadores da área. As últimas duas versões do documento foram finalizadas por um grupo capitaneado pelo movimento “Todos pela Base”. Na versão homologada, a quarta, apesar da tentativa de mudança de rumo que estava sendo dada ao documento, conseguimos fazer a manutenção de muitos dos conceitos e ideias defendidos e amplamente discutidos nas primeiras versões graças à luta travada por movimentos sociais e por pesquisadores (Fochi, 2020, p. 64).

Não penso em adentrar nas especificidades do documento; apenas intenciono mostrar que ele se constitui como uma importante política pública para a EI. Todavia, creio que é ofício da pesquisa colocar em discussão diversas facetas do que ouvimos e lemos, uma vez que acredito que tais movimentos são essenciais para produzir pensamentos ao redor da crítica, e não da aceitação. Neste caso, temos um documento de caráter mandatário cuja versão final foi pouco discutida pelas comunidades que envolvem a EI e que teriam muito a contribuir.

A BNCC foi prevista tanto na Constituição de 1988 (Brasil, 1988), conforme foi dito, quanto na LDBN, de 1996, e no Plano Nacional da Educação, de 2014. Ela aponta a continuidade das DCNEI e seu avanço. Segundo Fochi (2020, p. 65), “está na articulação entre os campos de experiência e os direitos de aprendizagem”, que são: expressar, conviver, brincar, participar, explorar e conhecer-se. A ideia central da BNCC, em seguimento às DCNEI, está na criança como foco do processo de aprendizagem e como um sujeito ativo, autônomo e promotor de diferentes culturas.

É fato que o documento, apesar dos delineados de sua construção (que são fatos pontuais de políticas do *desgoverno* do Brasil), representou avanços importantes para as crianças. Se hoje entendemos que elas têm o direito primordial de brincar na escola infantil, é porque herdamos tal entendimento de professores e pedagogos que se empenharam na construção e escrita desses documentos (DCNEI e BNCC), lutando pelos direitos das crianças a partir de sua arma: a pesquisa.

Dito isso, quero evidenciar que toda essa trajetória da EI nos ajudou a construir o que entendemos hoje como currículo das escolas de EI: um currículo que é vivido no cotidiano com as crianças. O currículo da EI é o cotidiano e apresenta-se nas relações e interações que as crianças e os adultos têm durante o tempo e o espaço escolar. Esse currículo faz o exercício diário de ressignificar práticas cotidianas que muitas vezes passam “despercebidas”, às quais

não se costuma dar tanto valor. Ele se dá na observação, na escuta, na brincadeira, na troca, na gentileza, na partilha; ele é presente e acontecimento. O currículo da EI tem intencionalidades que vão ao encontro dos direitos das crianças, das percepções e conhecimentos que constroem sobre o mundo, sobre si, sobre o outro.

O currículo da EI também é aquilo que parte do efêmero, do encontro, do acontecimento – as brechas, o inesperado, os espantos. Inclui as chegadas, as despedidas, os finais, os começos, os rituais. Envolve os recém-chegados e os que já chegaram há bastante tempo. O currículo também é a arte e é, acima de tudo, a relação saudável, respeitosa e cuidadosa que as crianças aprendem a ter consigo, com seus corpos, com o outro, com o mundo.

Então, ainda podemos perguntar: “Qual é o currículo da Educação Infantil senão aquele que abre portas para as crianças produzirem sentido sobre si, sobre os outros e sobre o mundo?” (Barbosa; Albuquerque; Fochi, 2014, p. 105). E aqui se faz importante articular esta discussão sobre crianças, infância e EI a partir do conceito de cuidado de si em Foucault (2010), colocando em funcionamento, mais especificamente, dois conceitos: equipagem e vida digna.

3.2 Vida digna, equipagem e cuidado de si

Em consonância com os escritos anteriores, nesta parte da pesquisa, o foco é continuar pensando sobre o problema de pesquisa – como a filosofia com crianças na escola infantil pode equipar para uma vida digna –, aprofundando-me agora no conceito de digno.

O objetivo é escrever sobre a ideia de uma vida digna, tomada nesta tese como direito das crianças na escola infantil, a partir do conceito do cuidado de si em Foucault (2010). Para tal escrita, foi necessária a precedente problematização dos conceitos de infâncias, crianças, EI. Faz-se necessário, então, também cunhar os conceitos de vida digna, equipagem e cuidado de si, com o amparo de Sêneca, Foucault, Butler e Schuler.

Até este ponto, pude perceber a filosofia com crianças como uma equipagem para a promoção de uma vida digna nas escolas de EI. Porém, em diversos momentos, retornei à pergunta: *o que é uma vida digna? O que é digno? O que significa viver com dignidade?* Se colocarmos tais questões na perspectiva foucaultiana, ainda é possível interrogar: *o que é digno para quem? Onde? Em que condições se pode falar de dignidade?* Talvez esses sejam alguns dos questionamentos mais *difíceis*. Pois bem, mais uma vez, e não me eximindo da responsabilidade ética para com eles, não tenho intenção de respondê-los, mas de discutir sobre o que nos leva a pensar e a fazer nas escolas infantis, por meio da filosofia.

Judith Butler (2015) trabalhou com o conceito da violência em uma de suas pesquisas, o que pode colaborar para uma reflexão sobre o que significa digno. A autora escreve sobre as relações morais e éticas que vivemos no presente, considerando a perspectiva de Estado que se ocupa cada vez menos com a garantia dos direitos básicos, quando pensamos em vidas. Uma vida digna, tomada pela filosofia, passa pela morte, uma vez que entendemos morte como parte da vida, e não como o outro dela. Butler (2015) questiona que modos de vida são esses que nos fazem naturalizar a ideia de pessoas descartadas como objetos e de algumas vidas nem sequer serem passíveis de luta porque são consideradas não vidas.

A obra da autora, *Quadros de Guerra*, começa com perguntas fortes: “por quem se enlutar, afinal? Quais vidas merecem luto público e quais vidas se apresentam desde sempre como precárias?” (Butler, 2015, n.p.). Na continuidade de suas reflexões, outras perguntas são postas, tais como: “[...] sob condições de guerra, algumas vidas humanas são dignas de proteção enquanto outras não são?” (Butler, 2015, p. 33). Isso como se a vida humana pudesse ser classificada em boa ou ruim, importante ou não importante – ou mesmo, sob a ótica contemporânea, em útil ou não útil. Uso os exemplos de guerra, mas também há outros exemplos contemporâneos, como aqueles com que vivemos diariamente no Brasil: quais vidas merecem passar fome? Quais vidas merecem ir à escola? Quais vidas são abusadas e quais são protegidas? Quais vidas são cuidadas?

Uma vida digna, primeiramente, tem a ver com ser considerada uma vida pela qual nos enlutaríamos. No Brasil, grande parte das crianças convive com a fome, e isso não vira notícia como um grande escândalo nacional. Butler (2015) afirma que uma vida digna passa pelo entendimento humano de que é preciso aprender a habitar o mundo de outras formas; é preciso que nos posicionemos de outras maneiras; e, ainda, é preciso que reivindicemos por todas as vidas:

Quero demonstrar que, se queremos ampliar as reivindicações sociais e políticas sobre os direitos à proteção e o exercício do direito à sobrevivência e à prosperidade, temos antes que nos apoiar em uma nova ontologia corporal que implique repensar a precariedade, a vulnerabilidade, a dor, a interdependência, a exposição, a subsistência corporal, o desejo, o trabalho e as reivindicações sobre a linguagem e o pertencimento social. (Butler, 2015, p. 14).

A autora escreve com o foco voltado para o coletivo. Em toda a sua obra, ela se refere à população, às pessoas, o que concorre para que se considere o coletivo da escola. Com inspiração na autora, desejo pensar que, na escola, todas as vidas são passíveis de luto, todas as vidas importam; por isso, “onde uma vida não tem nenhuma chance de florescer é onde devemos nos esforçar para melhorar as condições de vida.” (Butler, 2015, p. 38). Basta abrirmos

as portas da maioria das escolas públicas periféricas do município de Porto Alegre, por exemplo, capital do nosso estado, para vermos o quão difícil é, para cada criança, *florescer* em meio à miséria, à fome, à violência; mas há também potências coletivas que as acolhem. Nesses lugares é onde se encontram as escolas públicas, então,

Nossas obrigações são precisamente para com as condições que tornam a vida possível, não para com a “vida em si mesma” ou, melhor dizendo, nossas obrigações surgem da percepção de que não pode haver vida sustentada sem essas condições de sustentação, e que essas condições são, ao mesmo tempo, nossa responsabilidade política e a matéria de nossas decisões éticas mais árduas. (Butler, 2015, p. 38).

Falar de uma vida digna, falar de uma vida passível de luto é uma tarefa árdua. Enquanto lemos, escrevemos, pesquisamos, a vida está acontecendo e nos atravessando. Há cerca de quatro anos, quando escrevia o começo desta tese, a vida estava sendo atravessada pela pandemia. As escolas estavam fechadas, e as crianças estavam à mercê da sua própria sorte. Sentava-me para escrever em minha casa, com alimento, luz, internet, roupas, enfim, com tudo mais que uma vida *digna* proporciona, e as palavras não saíam. Enquanto pensava sobre a vida e tinha o desejo de problematizá-la nesta pesquisa, seu avesso era apresentado pela COVID-19 no Brasil e pelo descaso com a vida coletiva.

Foram meses acordando pela manhã com as imagens do empilhamento de corpos e crianças passando fome. Mas para quem essas vidas importavam? Butler (2015, p. 230) pergunta: quem são as pessoas que decidem por quais vidas vamos nos enlutar? Ela explica: “cisões internas convertem-se no fundamento injustificável (na realidade, no fracasso de qualquer fundamento) para o julgamento injusto de que algumas vidas são dignas de serem salvas e outras dignas de serem eliminadas”. Enquanto a maioria da população brasileira estava passando por ainda mais dificuldades do que usualmente, a “bolha” ficou em casa, “protegida”, não somente do vírus, mas da vida e da morte que continuavam acontecendo no mundo.

Nesse tempo, as escolas tiveram o papel fundamental de produzir pensamento em meio à crise sanitária e política, pois, quando conseguiam acessar as crianças e jovens, podiam exercitar a reflexão sobre o que estava ocorrendo com cada um e sobre o que estava acontecendo no mundo. Algumas escolas fizeram isso, abriram microfissuras, olharam para dentro, para o lado, acolheram, dialogaram, deram instruções para as famílias, distribuíram cestas básicas, e professoras aprenderam a mexer em várias plataformas para continuarem o contato com seus alunos, levando-lhes materiais em suas casas. Obviamente, outras escolas entupiram as crianças de atividades maçantes, intermináveis e sem sentido, disfarçadas pela roupagem da “diversão” e do “entretenimento”. Vivemos dois anos infundáveis de produções em massa de folhas, apostilas, catálogos e vários outros materiais, produzidos por professores cansados,

sobrecarregados, exaustos, à disposição de municípios, de estados e de um governo federal que não assumiu uma proposta de educação para esse período.

Mesmo assim, a primeira pauta de preocupação do país, quando retornamos à presencialidade, foi: como vamos dar conta do conteúdo não aprendido? Como vamos fazer as crianças aprenderem o que não aprenderam? Parte da educação brasileira até hoje dedica tempo e esforços para pensar sobre a dimensão da falta de aprendizagem que a pandemia ocasionou, não conseguindo olhar para o lado e enxergar quais subjetivações as crianças precisaram criar para sobreviverem, cada uma a seu modo, muitas vezes sozinhas. Como lembra Alfredo Veiga-Neto (2013), o farol da avaliação pesava mais do que a vida.

Nesse sentido, penso que,

[...] sejam quais forem suas formas, a questão da relação entre Desejo e Norma sempre é o assunto fundamental, trate-se das finalidades da educação, das relações das crianças com outras crianças ou com adultos, ou do próprio ato de ensino-aprendizagem que, ele também, requer mobilização intelectual do aluno, logo uma forma qualquer de desejo e consideração das normas específicas do conteúdo a ser aprendido. **Quando não há mais resposta à questão antropológica, ou, pior ainda, quando já não é sequer levantada, a porta está aberta para a barbárie.** Podemos tratar seres humanos como se fossem objetos incômodos, suscetíveis de serem eliminados. Quando não há mais norma legítima, por exemplo, quando o aparelho da Justiça é invadido pela política, vigora a luta selvagem de cada um contra todos para impor seus desejos e seus interesses. Quando não há mais espaço para os desejos, por causa da pobreza ou da miséria ou por esmagamento das subjetividades, enfrentam-se, por um lado, os sindicatos do crime e, por outro, o discurso fascistoide da violência como remédio contra a violência. (Charlot, 2019, p. 166. Grifo meu.)

Charlot (2019) traz a barbárie como consequência da falta de dignidade. Discorri sobre o conceito de digno para voltar à questão inicial do capítulo: o modo como recebemos as crianças na escola hoje e quando não as recebemos com dignidade, quando não exercemos nosso papel social de acolhimento e partilha, quando não propomos experiências de vida, quando não dialogamos com nossas comunidades, quando não construímos nossas memórias e não as transmitimos, corremos sérios riscos de abrir as portas para a barbárie: a barbárie do livro didático, do *home schooling*, da falta de vagas nas creches e tudo mais que isso abre.

Na escola infantil, que requer cuidados específicos com as crianças pequenas, a barbárie também se faz presente no cuidado diário: na troca de fraldas sem o toque, no choro que não é ouvido, no acolhimento que não acontece, na falta de respeito com o corpo das crianças, quando as alimentamos em “massa”, colocando o alimento “goela abaixo” de forma rápida e “eficaz”, quando dizemos “nem está doendo”, quando negligenciamos suas necessidades, quando não entendemos o que querem nos dizer com outras linguagens que não a oral, quando não nos disponibilizamos afetivamente para elas.

Para Charlot (2019, p. 178), “a barbárie desenvolve-se quando não reconhecemos o ser humano como aventura singular e coletiva, quando tratamos como objeto, máquina, computador ou fantoche religioso ou ideológico [...]”. A barbárie é o outro da educação, da conversação, da filosofia. Nas escolas, aprendemos e ensinamos para combater a barbárie. No âmbito da escola infantil, podemos pensar: “quais práticas sociais e pedagógicas contra-hegemônicas podem produzir solidariedade e dignidade numa sociedade cuja lógica dominante é aquela da concorrência generalizada?” (Charlot, 2019, p. 179). Que trabalho é possível promover para procurar a construção de um *ethos* não binário na EI, que promova a construção de modos de vida solidários, respeitosos, produtores de sentido e dignos? Penso que a filosofia, no encontro com a escola infantil, pode ser um caminho a ser inventado junto às crianças.

A escola carrega em si o sentido de uma vida em comunidade e tem um papel fundamental na constituição de subjetivações. Ela é o espaço capaz de problematizar a barbárie e pensar em modos de vida dignos com as crianças. Se desejamos produzir, na escola, equipagens para uma vida digna, precisamos lutar com a barbárie. Conforme Butler (2015, p. 15), “a capacidade epistemológica de apreender uma vida é parcialmente dependente de que essa vida seja produzida de acordo com normas que a caracterizam como uma vida ou, melhor dizendo, como parte da vida.”. Por isso, “afirmar que uma vida é precária exige não apenas que a vida seja apreendida como uma vida, mas também que a precariedade seja um aspecto do que é apreendido no que está vivo.” (Butler, 2015, p. 27). A escola que produz conversação com a vida e valora essa própria vida em sua inteireza consolida seu compromisso com o mundo e com os recém-chegados.

Partindo das questões levantadas sobre uma vida digna, proponho o entrelaçamento entre os conceitos foucaultianos de equipagem e cuidado de si para pensar a ideia de uma vida digna. Conjecturo, nesta pesquisa, a costura do cuidado de si como equipagem para dar corpo a possibilidades de uma vida digna nas escolas infantis. Para adentrar em tais possibilidades, é preciso voltar à pergunta: o que é uma vida digna?

Para iniciar, detenho-me no conceito foucaultiano de cuidado de si. Coloco-me em questionamento, usando a problematização genealógica para pensar sobre as condições de possibilidade que operam com a vida hoje ou sobre as condições de possibilidade que nos permitem ver e dizer, no presente, como se constitui uma vida digna. Ressalto que, quando Foucault (2010) adentra no estudo das práticas do cuidado de si, ocorre certa passagem de suas pesquisas sobre arqueogenealogia para uma imersão na ética, ou melhor, na genealogia da subjetivação. Daí a importância de acompanharmos esse processo, fazendo uso não só de seu conceito, mas também do modo pelo qual o autor construiu a narrativa sobre o cuidado de si.

Em *A hermenêutica do sujeito*, curso de 1982, no Collège de France, Foucault começa a aula explicando como vinha organizando seus movimentos de discussão. Inicialmente, diferencia cuidado de si (*epiméleia heautoû*) e conhece-te a ti mesmo (*gnôthi seautón*), tomando como mote a história do pensamento filosófico e apresentando como a prática do cuidado de si foi recebendo força, principalmente nas escolas estoicas, epicuristas e cínicas, e também como foi sendo apagada na história da filosofia. Na continuação de seus estudos, chega aos séculos IV e II a.C., aprofundando-se na questão do cuidado de si grego. Nesse sentido, escreve que algumas práticas gregas, como os ritos de purificação e a concentração da alma, são vistas como tentativas dos sujeitos de se ocuparem consigo mesmos.

No curso, segundo Frédéric Gros (2004), Foucault (2010) promove uma história do cuidado de si e mostra como o conhecimento de si ganhou força à medida que o cuidado de si foi esmaecendo, ou seja, evidencia o quanto a filosofia como modo de vida foi sendo operada mais e mais como um conhecimento representativo sobre o homem, principalmente sob a perspectiva cartesiana. Entretanto, para Gros (2004, p. 7): “no nascimento filosófico dos dois conceitos – momento que Foucault denomina de socrático-platônico –, a relação era de primazia e precedência do cuidado de si sobre o conhecimento de si.”

Schuler, Corazza e Matos (2014, p. 78) descrevem esses momentos, explicando que “as práticas de subjetivação e o conceito do cuidado de si, na antiguidade grega e romana, e o deslocamento ocorrido no cuidado de si, ainda com os atravessamentos platônicos para a lógica pastoral cristã e a perspectiva cartesiana”, operaram como constructo do entendimento desse conceito. Foucault (2010) indica três momentos do cuidado de si:

O primeiro, denominado de socrático-platônico, traz o conceito tal como emerge na filosofia, na tradição socrático-platônica, trazendo o preceito délfico “conhece a ti mesmo”. Assim, o cuidado de si encontra sua forma no conhecimento de si e subordinado ao mesmo. Nessa perspectiva, estabelece-se toda uma relação entre a ética e a política, uma vez que para bem governar a cidade é preciso saber cuidar de si. Através da figura de Alcebiades em conversação com Sócrates, Platão traz o cuidado de si ligado a uma insuficiente pedagogia e a uma necessidade de certo trabalho sobre si mesmo, tendo como fim último, o governo da cidade (Schuler; Corazza; Matos, 2014, p. 78)

Na continuidade desse estudo genealógico, deparamo-nos com o que foi chamado de momento helenístico-romano do cuidado de si, um segundo momento em que houve a “potencialização dessa prática” (Schuler; Corazza; Matos, 2014, p. 79). De acordo com as autoras, isso se dá porque “o cuidado de si irá remeter a uma atitude geral, um modo de pensar e conduzir-se, exercitar-se. Mais do que se ocupar com a cidade” (Schuler; Corazza; Matos, 2014, p. 80). Com isso, é possível perceber que as práticas se voltam do sujeito para ele mesmo, que procura atentar e olhar para si, tendo como fim último a própria existência.

Já no terceiro movimento, nomeado por Foucault (2010) como cartesiano, houve certo “desprestígio” (Schuler; Corazza; Matos, 2014, p. 81), quando aparece o entendimento de que os exercícios do cuidado de si poderiam operar com a lógica contrária à de uma coletividade, sendo colocados em uma ordem individual e egoísta. Segundo as autoras,

Esse movimento não começa com Descartes, mas Foucault marca o momento cartesiano, como o desaparecimento filosófico do conceito, em que há um investimento na filosofia como conhecimento representativo e oposição à filosofia como pensamento e ética de vida. Esse desprestígio vem com a potencialização do cristianismo e a lógica de salvar uma alma em uma vida que não seria essa. Lógica essa representacional vinda na esteira do platonismo e que invade o funcionamento da ciência a partir de uma vontade de verdade (Schuler; Corazza; Matos, 2014, p. 81).

Ao estudar as práticas do cuidado de si, Foucault (2010) reconhece duas vertentes que caracterizam a definição do entendimento e da prática desses conceitos:

Na vertente da “filosofia”, enquanto pensamento exclusivamente representativo, o sujeito, e somente ele, tem acesso à verdade, em razão de sua própria estrutura ontológica, que não é outra, senão a de sujeito cognoscente. Na “espiritualidade” enquanto forma de pensamento e de prática, a verdade não é alcançada nem alcançável pelo sujeito no simples ato de conhecimento, pois para ter acesso à verdade, o sujeito tem de olhar para si mesmo de modo a *modificar-se, converter-se, alterar seu próprio ser* (Gross, 2004, p. 8, grifos do autor).

Nas palavras de Foucault (2010, p. 4), o “ato de ocupar-se, de preocupar-se consigo”, constitui o cuidado de si. Foucault (2010), em *A hermenêutica do sujeito* e em outras obras, como *Ditos e escritos V*, estuda esse conceito com base na antiguidade greco-romana, principalmente a partir das escolas estoicas, epicuristas e cínicas, para pensar sobre a relação entre o sujeito e a verdade. A partir da figura de Sócrates, o autor entende que “o cuidado de si é uma espécie de agulhão que deve ser implantado na carne dos homens, cravado na sua existência, e constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência.” (Foucault, 2010, p. 9). Nessa obra, Foucault (2010) traz o diálogo socrático “Alcibíades”, que ilustra sua teoria sobre o cuidado de si.

Com isso, pode-se observar como o cuidado de si se constitui como um valor construído além das coisas materiais, tão valoradas no contemporâneo: “[...] Sócrates diz aos atenienses: ocupai-vos com tantas coisas, com vossa fortuna, com vossa reputação, não vos ocupais com vós mesmos.” (Foucault, 2010, p. 7). Hoje, ocupamo-nos tanto com o que nos rodeia, com o que está fora, que não conseguimos olhar para nossa própria existência. Na escola, estamos mais atentos ao design do que *vendemos* como educação do que com a estética da existência e com a subjetivação das crianças que estão conosco.

Como mencionado acima, Sócrates exercitava o cuidado de si como parte de sua existência. Falava aos jovens sobre a importância de atentarem a si e ao mundo à sua volta; compartilhava seu saber com o povo. Na perspectiva de Foucault (2010, p. 9),

Sócrates se apresenta essencialmente como aquele que incita os outros a se ocuparem consigo mesmos, propondo que observemos apenas três ou quatro coisas importantes: a atividade de se ocupar consigo mesmo é a de Sócrates, mas lhe foi confiada pelos deuses. [...] Segundo, também vemos, e está muito claro na última passagem que acabei de ler, ao ocupar-se com os outros, Sócrates, evidentemente, não se ocupa consigo mesmo ou, em todo caso, negligencia, com essa atividade, uma série de outras atividades tidas em geral como interessadas, proveitosas, propícias. [...] Em terceiro lugar, [...], Sócrates diz que na atividade que consiste em incitar os outros a se ocuparem consigo mesmos, ele desempenha, relativamente a seus concidadãos, o papel daquele que desperta. [...].

Na continuidade do diálogo, Sócrates assume sua postura de viver uma vida digna consigo mesmo e opta por fazer aquilo de que fala e em que acredita, pois, para ele, uma vida sem o cuidado de si, sem um elo com aquilo em que ele acredita, não pode ser uma vida digna de ser vivida. Na história, Sócrates foi acusado de “corromper” os jovens, de tirá-los do caminho da doutrina, da ordem, da obediência; ele tornava os jovens “desrespeitosos”. Na verdade, o que fazia era provocar as pessoas a pensar e questionava-as sobre aquilo que estavam fazendo de suas vidas, quando a fortuna preocupava mais que a vida na cidade, na vida coletiva. Sócrates foi acusado e condenado à morte porque pensar era perigoso. Entretanto, preferiu-morrer a viver uma vida em que não houvesse pensamento – uma vida, portanto, não digna.

Assim, além da possibilidade de enlutamento em Butler (2015), podemos pensar, com a figura socrática, a partir de Foucault (2010), que uma vida digna teria a ver com a coincidência entre o discurso e o modo de vida. Também a partir dos estudos estoicos de Foucault (2010), principalmente em Sêneca, não é possível aprender algo sem se modificar na sua existência. Pode-se dizer, então, que a segunda dimensão de uma vida digna seria uma vida examinada, que pensa a si mesma na relação com o outro.

Seguindo a mesma linha analítica, Pedro Ângelo Pagni (2010, p. 114), leitor de Foucault, escreve que,

Do mesmo modo com que Sócrates interpela os seus discípulos para ocupar-se consigo mesmos, essa atitude do mestre aciona como dispositivo uma espécie de espelho no qual o discípulo se vê a si mesmo, refluindo o seu olhar para si, para a contemplação do elemento misterioso que o habita, o princípio de saber e do conhecimento necessários à formação de sua sabedoria, semelhante àquela da qual o mestre filósofo é portador. O conhecimento de si e a verdade, nas quais se apoia a sabedoria do mestre filósofo, seriam assim parte de um conjunto de práticas e de cuidados de si, e não o seu fundamento. Essas práticas e cuidados de si seriam necessários ao filósofo para que cuide do outro, assim como para que o discípulo seja instigado a ocupar-se consigo, sem que isso implicasse necessariamente a sua fundamentação em um conhecimento de si e em uma verdade.

Percebe-se aí uma importante premissa para pensar o cuidado de si: o mestre como esse que nos interpela. Portanto, ocupar-se consigo não para somente pensar em si e em suas coisas, mas ocupar-se para poder equipar-se, para pensar junto com o outro e assim viver melhor na vida pública. Pagni (2010, p. 113) explica que, “para isso, é necessário que o sujeito que participa de tais relações e estados se ocupe de si, como um imperativo ontológico e ético imanente ao sujeito.” O exercício posto do cuidado de si é, pois, retornar aos próprios pensamentos, à própria existência, “para que possa escolher os seus melhores guias e aprender a cuidar dos outros. Não é pelo fato de aprender a cuidar dos outros que esse sujeito estabelecerá as suas ligações com a ética, mas é justamente porque ele cuida de si, que lhe é anterior ontologicamente.” (Pagni, 2010, p. 113). Isso significa que o cuidado de si requer uma postura ética dos sujeitos para consigo, com o mestre e com os demais.

Ocupar-se de si, então, não é da ordem individual. Existem os cuidados com o corpo e com a saúde, os exercícios físicos, a satisfação de necessidades, o prazer. Também podemos citar as conversas, as trocas, as meditações, as leituras, os escritos. É por meio do cuidado de si e das ocupações que ele nos traz que conseguimos lidar conosco e com os outros de maneira digna, isto é, entendendo que são vidas que importam e que o digno é sempre uma busca, um exame, uma invenção de si.

Nesse sentido, cabe reiterar a importância de pensar o cuidado de si em uma relação de equipagem com o outro, e já grifei aqui meu entendimento de escola como espaço de estar com o outro. Para Maria Alice Campesato e Betina Schuler (2019, p. 16), com o cuidado de si, “o que se objetiva é a estetização da própria existência, o que passa sempre pela relação com o outro”. Para as autoras, o cuidado de si não tem a ver com fazer coisas para si, a fim de promover o individualismo, porque o cuidado de si não tem essa lógica; tampouco é equivocado pensar que ele não serviria como subversão a si. Elas explicam que “[...] essa conversão a si não diz respeito a um gesto egoísta, pelo contrário, passaria sempre pela relação com o outro, com um mestre, daí a sua potência como força política.” (Campesato; Schuler, 2019, p. 18). Isso pode levar a pensar que o ocupar-se consigo nada tem a ver com a conversão em uma profissão, um ofício, muito menos se relaciona à racionalidade das habilidades e competências que temos hoje tão fortemente em voga na educação (Campesato; Schuler, 2019).

Entendo que uma vida digna passa pelo cuidado de si porque permite que os sujeitos se apropriem de si, olhem para si, se preocupem consigo e, assim, consigam criar noções de responsabilização por si mesmos, pelos demais, pelo mundo. A partir dessa prática, salientando que não é única ou datada, ou seja, o cuidado de si é diário e repetitivo, é que se torna possível agir com o outro também em uma relação de cuidado. Assim, quando o cuidado de si funciona

como uma possibilidade de tomar a prática diária na escola, entendemos a força de resistência e criação que temos para uma vida digna.

Algo importante que acabei de mencionar é a forma como essa prática é um possível. Como afirmei, ela não é estanque e não se enquadra em algo que seja desenvolvido, porque não é uma habilidade. O cuidado de si acontece na relação, por isso é sempre da ordem da imanência, do acontecimento. Acontecerá à medida que for exercitado, diária e repetitivamente. Foucault (2010, p. 73) ensina que o cuidado de si pode ser aprendido e explica o que significa, nesse conceito, dizer que há um mestre:

[...] o cuidado de si é, com efeito, algo que [...] tem sempre necessidade de passar pela relação com um outro que é o mestre. Não se pode cuidar de si sem passar pelo mestre, não há cuidado de si sem a presença de um mestre. *Porém, o que define a posição do mestre é que ele cuida do cuidado que aquele que ele guia pode ter de si mesmo.* Diferentemente do médico ou do pai de família, ele não cuida do corpo nem dos bens. Diferentemente do professor, ele não cuida de ensinar aptidões e capacidades a quem ele guia, não procura ensiná-lo a falar nem a prevalecer sobre os outros etc. O mestre é aquele que cuida do cuidado que o sujeito tem de si mesmo e que, no amor que tem pelo seu discípulo, encontra a possibilidade de cuidar do cuidado que o discípulo tem de si próprio (Grifo meu).

Vejamos, então, o mestre como alguém que cuida do cuidado de si do outro. E como esse mestre se conjuga com a figura do professor de crianças em escolas infantis? Será alguém que está junto com o outro para pensar e problematizar as questões da vida e da morte. A figura do mestre é de alguém que ouve, fala, problematiza, coloca questões filosóficas, da vida; alguém que escuta, pergunta, deixa perguntar, deixa brincar. Podemos cogitar que não se pode viver sem que o mestre tenha uma existência *digna* e que o mestre é aquele que ajuda os sujeitos a pensarem a si mesmos em busca de sua constituição ética.

Para Foucault (2010), as práticas de si constituem-se como uma ética que delineia as práticas de liberdade. Isso quer dizer que “o exercício das práticas de si deva ser considerado como práticas de liberdade, isto é, que possam ser escolhas éticas no sentido da potencialização da vida e do aprimoramento da existência.” (Foucault, 2010, p. 267).

Além disso, pensar nas práticas do cuidado de si como exercícios diários, não de liberdade, mas de práticas de liberdade, se faz necessário. Tais exercícios compõem-se como possibilidades de resistência que podem ser lidas à luz deste tempo como armas contra a barbárie. A prática da liberdade delineia relações outras de poder e saber, resiste aos modos de existência esvaídos de vida e cria correlações com as experiências do cuidado de si, para consigo e com os outros.

Intenciono pensar, ainda, como a vida digna poderia ser vivida ou como podemos traduzir uma vida digna nas escolas infantis. Talvez uma vida digna possa ter atravessamento

destas três dimensões na perspectiva do cuidado de si: a) vidas por quem se enluta; b) tempo e espaço para o exercício do pensamento e de si mesmo para a constituição de si; c) não estar abandonado, ser recebido no mundo.

Para isso, precisamos ser equipados. Essas não são questões naturais. Vamo-nos equipando junto aos outros. Busco novamente amparo em Foucault (2010), que, por meio de sua relação com os estoicos, cínicos e epicuristas, discutiu o conceito de equipagem. Para traduzir com maior propriedade, trago a fonte:

A *paraskaué* é o elemento de transformação do *logos* em *êthos*. Pode-se então definir a *áskesis*: ela será o conjunto, a sucessão regrada, calculada dos procedimentos que são aptos para que o indivíduo possa formar, fixar definitivamente, reativar periodicamente e reforçar quando necessário, a *paraskaué*. A *áskesis* é o que permite que o dizer-verdadeiro – dizer-verdadeiro endereçado ao sujeito, dizer-verdadeiro que o sujeito endereça também a si mesmo – constitua-se como maneira de ser do sujeito. A *áskesis* faz do dizer verdadeiro um modo de ser do sujeito (Foucault, 2004, p. 395).

Foucault (2010) recorre a Sêneca e a Plutarco para pensar o quanto aquilo com o que nos equipamos, ou seja, a *paraskaué*, nos permite viver de forma mais digna, uma vez que nos aproxima da prática do cuidado de si, operando essa relação do *logos* com o *ethos*, com os modos de vida. Em relação a estes, explica que “os discursos verdadeiros devem constituir o equipamento necessário da alma, a *paraskaué* que permite aos indivíduos enfrentar, ou pelo menos estar prontos para enfrentar, todos os acontecimentos da vida na medida em que eles se apresentem” (Foucault, 2010, p. 373).

Por certo, já diziam os estoicos que, quando somos surpreendidos por algo, evidentemente nos encontramos em estado de fragilidade. Nessas situações, não temos, à nossa disposição, “o discurso-socorro, o discurso-recurso”, com os quais seria possível agirmos como mestres de nós mesmos (Foucault, 2010, p. 421). Por esse motivo, Foucault afirma que “é preciso nos prepararmos para os males” (Foucault, 2010, p. 421). Porém, como nos preparamos para o mal? Equipando-nos. Para Sêneca, é preciso equiparmo-nos com os exercícios diários. Nesse sentido, também Plutarco afirma que “os homens que não se exercitam não são capazes de recorrer à reflexão para tomar um partido conveniente e útil.” (Foucault, 2010, p. 421).

Daí toda uma série de conselhos tradicionalmente dados nessa ética da escuta: quando se ouvir alguém dizer alguma coisa de importante, não se colocar imediata e interminavelmente a discuti-la; procurar recolher-se, guardar o silêncio para melhor gravar o que se ouviu ou a conversa que se acabou de ter; lançar um rápido olhar sobre si mesmo para ver como se está, para examinar o que se ouviu e aprendeu, constitui uma novidade em relação ao equipamento (a *paraskaué*) de que já se dispunha e ver, conseqüentemente, em que medida e até que ponto foi possível aperfeiçoar-se. (Foucault, 2010, p. 192)

Foucault (2010) explica que, para os gregos, a equipagem significava uma espécie de ferramenta da vida que todos deveríamos ganhar, carregar e ter à disposição para enfrentarmos a vida. A *paraskaué*, ou a equipagem, era composta por diferentes técnicas, como meditação, memorização, leitura, escrita, sempre estabelecidas nas relações com os outros e com o mestre. Seu intento estava em “dotar o sujeito de uma verdade que ele não conhecia e que não residia nele.” (Foucault, 2010, p. 608). Sua serventia estaria em tornar alguém melhor em si mesmo, para si e para a relação com o outro, para assim viver uma vida digna; contudo, essa equipagem destinava-se aos adultos. A respeito desse entendimento,

Nos séculos I e II de nossa era, o cuidado de si intensifica-se e atinge a categoria de prática social: o cuidado de si como transformação, como construção de uma *paraskaué* (um equipamento, um conjunto de ferramentas, aquilo que se deve levar consigo para enfrentar a vida), tem como objetivo a ascese, a reinvenção de si. A atividade consagrada a si mesmo envolve o cuidado de si e a comunicação com outrem, “[...] um dos pontos mais importantes dessa atividade [...] ela não constitui um exercício de solidão, mas sim uma verdadeira prática social” (Foucault, 1985, p. 57).

Para Pagni (2010), nosso desafio, hoje, encontra-se em fazer uso do cuidado de si como um conceito-ferramenta que nos possibilite reinventar e transformar aquilo que estamos fazendo conosco. Dessa forma, o cuidado de si não é entendido como objeto para que o sujeito atinja algo, se desenvolva, se profissionalize, como já frisado. “Ocupar-se consigo mesmo será ocupar-se consigo enquanto se é ‘sujeito de’, em certas situações, tais como sujeito de ação instrumental, sujeito de relações com o outro, sujeito de comportamentos e de atitudes em geral, sujeito também da relação consigo mesmo” (Foucault, 2010, p. 71).

O cuidado de si leva-me a pensar em uma vida digna possível nas escolas infantis. Descrevi esse conceito porque ele serve para *equipar* com aquilo que acredito ser a matéria de uma escola: a vida. Ele contribui para pensar sobre a relação intrínseca e dissocial com o outro, com o mestre e com a vida, e agora se mostra como uma possibilidade para a construção de uma vida digna.

Com Campesato e Schuler (2019), penso sobre o âmbito da escola, ou seja, colocando o corpo no contemporâneo, para apresentar alguns questionamentos finais desta discussão, que encerra este momento da escrita, mas não o posicionamento *perguntador*, pois,

Se os alunos estão demasiadamente ocupados com um volume extenso de informações em um tempo agora considerado curto demais, podemos perguntar, a partir da perspectiva foucaultiana do cuidado de si, que sintoma é esse em que, em uma instituição como a escola, os alunos não têm tempo para tomarem a si mesmos e ao mundo como objeto de problematização. O que sobra à vida, se ela própria não é tratada como matéria, senão quando na prevenção de doenças, cuidados com alimentação saudável, higiene corporal e exercícios para manter a boa forma? (Campesato; Schuler, 2019, p. 18)

Acrescento ainda: o que sobra às crianças quando suas próprias vidas não são dignas de serem narradas, pensadas, valoradas? Na escola infantil, que existência é maior ou mais importante que a das crianças? Continuo repetitivamente a perguntar: como a escola tem se relacionado com a vida das crianças? Como possibilitamos que as crianças construam equipagem para suas vidas? E como a filosofia com crianças, na escola infantil, pode equipar para uma vida digna?

Se entendermos que a vida digna passa pelas dimensões de uma vida passível de luto, pelo exercício do exame como pensamento de si e por ser recebido neste mundo, poderemos compreender que dizer de uma vida digna não tem a ver com culpabilização individual ou autorresponsabilização por sucessos e fracassos, como em uma racionalidade neoliberal. Trata-se, isso sim, da necessidade de estar consigo e com o outro para equipar-se frente à vida – na escuta, na leitura, na conversação, na brincadeira. Para tal, defendo escolas infantis ocupadas com o ócio.

Pensando nisso sob a perspectiva teórica construída até aqui, abordo os conceitos e as práticas da filosofia com crianças no próximo subcapítulo.

3.3 Filosofia e crianças

[...] a filosofia é este exercício ou experiência de pensamento em que a forma e o conteúdo se confundem na busca de pensar sempre de outra maneira, de não consagrar ou legitimar o que já se pensa e se sabe, mas de buscar sempre outras Formas de pensar e saber. (Kohan, 2012, p. 39).

Começo outra parte desta tese. Percebamos que, naquilo que é difícil, árduo, também há o que é belo, porque assim também é a vida, e nosso trabalho opera com a vida. Wanderson Flor do Nascimento (2020, p. 58) fala da relação tão próxima que as crianças estabelecem com a vida, ao dizer que “estão mais próximas da morte no passado, a dos mortos, que da morte do futuro, aquela que elas mesmas experimentarão um dia [...] são, sem dúvida, conectoras com esse passado que nos acompanha incessantemente.” Para o autor, as crianças são a inauguração da vida, mas sempre estão mais próximas dos ancestrais do que daqueles que neste mundo já estão. A partir disso, passo a pensar agora sobre crianças e filosofia.

Um esboço de preocupação em instigar o pensamento infantil para a filosofia começou na Grécia Antiga. Platão foi o primeiro filósofo a pensar como poderia ser a educação das crianças, no livro *A República*, mas não se tratava de um projeto pensado para crianças, nem mesmo de se acreditar, naquele momento, que se pudesse fazer filosofia com crianças. Isso

porque a filosofia antiga não reconhecia as crianças como capazes e, como sabemos, era algo “intocável”, dirigido apenas a alguns homens adultos livres.

Havia, entre os filósofos clássicos antigos, uma visão negativa das crianças. Segundo Kohan (2008, p. 12), “no período clássico, a criança é frequentemente considerada como sendo fisicamente débil, moralmente incompetente e intelectualmente incapaz”. Para os filósofos, a criança representava aquilo que a alma teria de pior, pois, para eles, a vida adulta significava estar acima da razão, e isso, por sua vez, significava não ter emoções, desejos.

A tais características, aliava-se a ideia de um ser inacabado, tornando a criança aquele ser que ainda não é, que não se basta. Kohan (2008, p. 13) escreve: “deve-se cuidar de todos os detalhes da educação das crianças. Elas são tão importantes, não pelo que são, mas pelo que podem ser.”

O trabalho pensado na filosofia como possível para as crianças é recente e ainda pouco difundido no Brasil. Como vimos no Capítulo 2 desta pesquisa, os pioneiros em fazer filosofia para e com crianças estão no estado do RJ e compõem o Núcleo de Estudos em Filosofia e Infâncias. O NEFI, além de referência, tornou-se uma parceria muito grande para esta pesquisa e para o grupo Carcarás, pois, conforme já mencionado, o Núcleo disponibiliza suas produções de maneira gratuita, possibilitando acesso a elas por todas e todos. Esse gesto diz muito sobre o que se faz em pesquisa em uma universidade pública brasileira nos dias de hoje. Todavia, o trabalho de filosofia com crianças é pouco difundido e ainda não constitui uma prática efetiva nas escolas.

Neste subcapítulo, procuro pensar o trabalho de filosofia relacionado às crianças, sob duas perspectivas: a filosofia *para* e a filosofia *com* crianças. Ambas estão interligadas e fazem, juntas, parte do trabalho que atualmente é desenvolvido, mas, por serem perspectivas diferentes, serão operadas com algumas demarcações.

De antemão, é importante explicar que a filosofia como prática (que operamos aqui) é diferente da filosofia como uma disciplina. Não se trata, portanto, de ensinar as teorias socrático-platônicas para as crianças, por exemplo, mas de exercitar o pensamento como uma forma de vida, com os demais, atravessados por questões e inúmeras materialidades que podem compor a conversação. Como apresentado na epígrafe, ela é tomada como exercício de colocar problemas para serem pensados. Não há o intuito de chegar a conclusões ou respostas por meio desse trabalho filosófico com as crianças; pelo contrário, intenciona-se promover o exercício do pensamento como uma prática de liberdade com a própria vida, perpassada por conceitos, sons, cheiros, movimentos.

3.3.1 Filosofia para crianças

Para falar da filosofia, é preciso mencionar, inicialmente, o professor Dr. Matthew Lipman, criador do Programa FpC, cujo objetivo era instigar o desenvolvimento das habilidades cognitivas de crianças e jovens a partir das investigações filosóficas. Kohan (2008, p. 15) afirma que Lipman “é o fundador do movimento responsável por levar a prática da filosofia à educação das crianças.”

O que define, em contrapartida, a FpC? De acordo com Antônio Guedes e Miguel Ángel Rego (2012, p. 1), pesquisadores da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto (Portugal) e da Universidade de Santiago de Compostela (Espanha),

A Filosofia para Crianças, ao iniciar-se o mais cedo possível, permite a emergência da educação filosófica como condição estruturante do indivíduo e de qualquer sistema de ensino. A construção de um cidadão livre, responsável e crítico exige a existência de um espaço próprio onde a reflexão e o questionamento sejam pontos de partida e de chegada de qualquer processo de ensino-aprendizagem.

Já para Ivanilde Apoluceno de Oliveira (2017, p. 243), professora e pesquisadora do pensamento de Paulo Freire, que usa essa base teórica em sua pesquisa:

Nesse ensino, os educadores compreendem, como Matthew Lipman propõe, que a criança pode filosofar, sendo importante a conversação, mas se distancia dele, ao ter como ponto de partida as experiências de vida dos educandos e utilizar o diálogo não apenas como campo investigativo, mas, sobretudo, em sua dimensão existencial e ético-política, situando os educandos como sujeitos de conhecimento.

Uma vez situado o conceito, abordo alguns importantes acontecimentos em relação ao trabalho de FpC, organizando-os em uma linha cronológica.

Na década de 1970, Lipman trabalhava como professor na Universidade de Columbia, nos EUA, lecionando a disciplina de lógica e teoria do conhecimento. Foi então que começou a pensar na possibilidade de a filosofia ser, para as crianças, um modo a partir do qual elas pudessem desenvolver a habilidade crítica do pensar.

Esse movimento educacional, conhecido como FpC, teve seu início com a publicação do primeiro romance filosófico para crianças: *Ari dos Telles*. Concebido para crianças, o romance de Lipman (1998) apresenta, no enredo, Harry e seus amigos, que descobriram vários conceitos básicos de Aristóteles, bem como se questionavam sobre a natureza do pensamento, a racionalidade, a causalidade, a realidade, o conhecimento e a crença, o certo e o errado, a justiça e a injustiça.

Segundo Carvalho (2020, p. 40), “Lipman afirma que a filosofia deve ser reconstruída e apropriada, por forma a trazer uma melhoria significativa ao papel do pensar filosófico na

educação (Lipman, 2003, p. 15)”. A autora compara: “Ann Sharp di-lo de outra maneira: ‘A Filosofia para Crianças é uma tentativa para pegar na história da filosofia e reconstruí-la para as crianças, de forma a que a possam apropriar por si mesmas e dominar a arte do pensamento autónomo, de forma autorregulada (REED; SHARP, 1998, p. 9).’” (Carvalho, 2020, p. 40).

Lipman mudou-se da Universidade de Columbia para a Universidade Estadual de Montclair e, em 1973, com um grupo de colaboradores, formou o Institute for the Advancement of Philosophy for Children, em New Jersey. O instituto começou promovendo seminários e, em seguida, ofertou cursos de filosofia com crianças, baseados no método que seu fundador criara.

Utilizo as contribuições de Kohan (2008, p. 17) para apresentar a ideia do programa FpC, quando diz que “a fundamentação que Lipman oferece para sua proposta é claramente normativa. Isto significa que nela Lipman diz como deveria ser uma educação filosófica das crianças”. Em relação ao trabalho específico, explica que

Para levar a filosofia às crianças, Lipman escreveu uma reconstrução, em forma de novelas, da história da filosofia ocidental. As suas novelas “filosóficas” são diálogos entre as crianças, professores, pais, vizinhos. A maioria das personagens são crianças – esses diálogos acontecem geralmente em uma escola – que têm a mesma idade de seus leitores; essas crianças representam modelos de investigadores que debatem questões significativas do seu cotidiano (Kohan, 2008, p. 51).

O programa oferece manuais para que todos os professores, inclusive os que não têm a formação em filosofia, possam usar as novelas de forma autônoma. Também foi desenvolvido um currículo em que as questões, os planos e os exercícios para serem feitos após as novelas já vêm prontos. Esse currículo, construído por oito programas, cada um contendo uma novela e um manual, “foi desenvolvido progressivamente nos últimos 30 anos e abarca hoje os 3 níveis de escolaridade, desde a pré-escola ao ensino médio.” (Kohan, 2008, p. 53).

O programa criado por Lipman (1998) foi pensado com estratégias específicas, como já referido, para o desenvolvimento de uma consciência filosófica. Nesse sentido, o que reitero é que havia métodos, passo a passo e materiais preestabelecidos para que as crianças tivessem seu pensamento “desenvolvido”, a fim de que também usufríssem da filosofia como uma maneira de pensar de forma *melhor*.

Magda Costa Carvalho (2020), em publicação recente, coloca um contraponto interessante ao escrever sobre o vocábulo *para* na teoria de Lipman (1998). Para a autora, que conhece o trabalho na íntegra, essa palavra não significa que o trabalho é designado *para* ser seguido, nem que as propostas das novelas são fechadas:

Parece-nos que a opção pela expressão filosofia para crianças teve sobretudo em mente designar os objetivos do currículo que os especialistas do IAPC estavam a preparar e não tanto a prática concreta com as crianças (aliás, esta prática recebeu a designação de comunidade de investigação filosófica). A designação Filosofia para Crianças foi escolhida para se referir a um projeto que procurava traduzir a história da filosofia ocidental num universo narrativo apelativo às crianças, que captasse o seu interesse e envolvimento, na forma de um exercício de pensamento criterioso e autorregulador e através de um currículo estruturado. (Carvalho, 2020, p. 38)

Lipman (1998, p. 113) escreve que “os professores precisam de modelos claros, práticos e específicos para fazerem filosofia”. Isso é semelhante à lógica utilizada pelos livros didáticos: *modelos, guias, práticos* – expressões que são facilmente vendidas, pois nos influenciam na busca por um caminho mais rápido, menos trabalhoso. Ocorre que, para quase tudo na vida, é preciso tempo, cuidado, atenção, estudo. Na filosofia, falamos sobre a importância do cuidado de si. Na vida, lembramo-nos das discussões sobre as crianças. Então, somos levados a pensar: será que é disso que um professor precisa? Modelos, praticidade, rapidez? Onde ficam as discussões, a crítica, as trocas? E a responsabilização? O pensamento?

Além desse vocabulário, algo mais salta aos nossos olhos: o preço que custava para um professor aprender um método, pois os cursos eram pagos, e os materiais, somente disponibilizados a quem pagava. Isso faz pensar que, talvez, em nosso país, a maior parte das escolas públicas²⁶ não teve acesso a esses materiais. Ou melhor, na época, até houve a iniciativa de um governo específico para difundir o programa em todo o estado de SP, mas durou apenas um determinado tempo.

De acordo com Kohan *et al.* (2004), foi com a propagação da promissora proposta de direcionar filosofia às crianças que se estabeleceu uma lei de obrigatoriedade²⁷ da educação filosófica no EF e no EM das escolas públicas e particulares no Brasil, em 2008. Porém, desde 2013, veem-se tentativas de derrubar essa lei, inicialmente por ação do deputado federal Izalci Lucas Ferreira, que propôs a retirada da filosofia e da sociologia do currículo, pelo Projeto de Lei n.º 6.003/2013, e depois pelo governo do ex-presidente Bolsonaro. Em 2019, essa discussão foi retomada quando uma consulta pública foi aberta sobre o mesmo assunto (2579/2019).

Seguindo no objetivo de escrever sobre a FpC e de destacar o trabalho pioneiro de Lipman (1998) e de seu grupo, vale frisar o passo inicial que deram para a constituição de uma comunidade que pensa filosofia com crianças hoje. Em 1985, foi criado o ICPIC, que patrocina as conferências bienais internacionais mencionadas anteriormente. Mesmo após a morte dos

²⁶ No Brasil, em 2020, segundo dados do Ministério da Educação, dos 51,5 milhões de estudantes, 43,9 milhões estudavam nas redes públicas (85,4%) e 7,5 milhões em escolas particulares (14,6%).

²⁷ A Lei 11.684/08 dispõe sobre a inclusão da Filosofia e da Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do EM.

pioneiros do IAPC, Lipman e Sharp (em 2010), o IAPC mantém uma forte presença no ICPIC. No entanto, muitos membros do ICPIC estabeleceram suas próprias estruturas institucionais e desenvolveram centros, associações e programas por si próprios.

Ressalto que, desde 2005, a revista *Childhood & Philosophy*²⁸ é patrocinada pelo ICPIC e pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, com Walter Kohan e David Kennedy trabalhando como editores. O Programa chegou ao Brasil em 1985, por meio da professora Catherine Young Silva, fundadora do CBFC, consolidando a sede na cidade de SP. Segundo Kohan (2008, p. 85), “Catherine Young Silva foi uma destacada figura do movimento FpC, não só no Brasil, mas também internacionalmente.”

Na mesma época, criou-se uma linha de pesquisa em Filosofia na Educação, com cursos de especialização, mestrado e, em seguida, doutorado, na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Os professores Peter Büttner e Walter Kohan foram os pioneiros em introduzir o trabalho do professor Lipman em suas aulas, publicações, cursos e grupos de trabalho. Coube ao CBFC a tradução dos materiais de FpC, a difusão da proposta e a preparação dos professores.

Frutos do trabalho iniciado por Lipman (1998) e trazido ao Brasil por Catherine, na década de 1990, foram criados centros de formação de professores em diversas cidades brasileiras, como São Paulo (SP), Campinas (SP), Ribeirão Preto (SP), Florianópolis (SC), Curitiba (PR), Belo Horizonte (MG), Petrópolis (RJ), Cuiabá (MT), Brasília (DF), Recife (PE) e São Luís (MA). Contudo, em decorrência da diminuição drástica do trabalho de FpC, pouco tempo depois, as iniciativas sofreram cortes e rupturas, não sendo possível dar continuidade à maior parte dos trabalhos.

Relembro o trabalho encontrado durante a pesquisa do estado da arte: “Filosofia para crianças: a (im)possibilidade de lhe chamar outras coisas”, de Magda Costa Carvalho (2020). A obra faz parte de uma coleção do NEFI, chamada *Ensaaios*. Tal coleção seria um convite para a escrita e para a vida, pois “os trabalhos que compõem esta coleção são cheios de erros e de errância e chamam leitores e leitoras a ensaiar e ensaiar-se na leitura e na escrita, confiando no valor educativo tanto do equivocar-se quanto do andar atento aos sinais do caminho” (Carvalho, 2020 *apud* Teixeira, 2020, n.p.). Nele, Carvalho (2020, p. 33) explica que a FpC se refere, “sobretudo, à abordagem da comunidade de investigação filosófica enquanto modelo educativo e infraestrutura ética, política, estética e epistemológica da prática filosófica”.

Como foi dito de antemão, a filosofia com crianças mostra-se como um desdobramento do trabalho iniciado por Lipman (1998) e, por isso, chega na continuidade das conquistas que

²⁸ Revista que embasou, qualitativa e quantitativamente, nosso estado da arte.

a FpC, em conversação com a educação, veio fazendo ao longo dos tempos. Nas próximas linhas, escrevo sobre como o trabalho de filosofia com crianças foi pensado, como as práticas e pesquisas acontecem hoje e quais suas possibilidades para esta tese.

3.3.2 Filosofia com crianças

Se não há mais o que dizer sobre a infância, talvez tenha chegado o momento de aprendermos com as crianças o que a infância tem a nos dizer. Talvez a infância, assim como a poesia, não precise ser analisada, mas sentida. “Sofro medo de análise”, afirma o poeta Manoel de Barros. As crianças parecem repeti-lo em segunda voz. (Leal, 2004, p. 22)

E ninguém melhor que a criança para nos fazer olhar para o óbvio de outra forma (Omelczuk, 2016, p. 235).

Início agora mais um *começo*, pensando em como recebemos as crianças nas escolas hoje. Refiro-me à filosofia com crianças e à possibilidade de pensar, criar, imaginar, brincar, problematizar. Mais ainda, falo sobre as crianças estarem neste mundo sem a necessidade de se desenvolverem ou de prestarem contas, sem a necessidade de *fazção*, criando espaço para pensar junto com as crianças.

Bernardina Leal (2004) acompanha-me para pensar sobre o que a filosofia com crianças se propõe a fazer: ouvir o que as crianças têm a nos dizer. É preciso que prestemos atenção nas miudezas e que estejamos atento ao que os olhos não conseguem enxergar sozinhos. Podemos pensar que a condição infantil²⁹ é predisposição para filosofar, porque é dela que vêm a abertura, o espanto, o genuíno. De antemão, explico, juntamente com quem me ajudou a compreender esse conceito³⁰, que a filosofia com crianças é uma prática que “não implica ensinar filosofia nem mesmo a história da filosofia e seus pensadores, mas sim proporcionar o encontro com sua nascente: pensar, refletir sobre algo.” (Barretos; Humberto; Berle, 2019, p. 181). Mais uma vez: não são aulas de FpC, não se trata de uma disciplina de filosofia. A filosofia com crianças é um conjunto de práticas que propiciam não só um modo de fazer filosofia na

²⁹ Infância ou infantil são conceitos tomados a partir do pensamento da diferença. Segundo a dissertação de mestrado (Venturini, 2019), as ideias de infantil ou infância, de acordo com o pensamento da diferença, operam com o conceito de infância no singular, não defendendo a ideia de que há apenas uma infância a ser vivida, mas deslocando-a de uma questão cronológica para pensá-la como uma condição da existência. Um conceito de infância que afirma seu posicionamento sobre algo improvável, não medido, não contado. Um conceito segundo o qual, enquanto experiência, a infância pode vir a ser outro dentro do pensamento. Um tom brincante e infancializador do mundo. Uma possibilidade que faz pensar a infância como condição para o exercício do pensamento e como condição para uma existência mais atenta ao mundo e a si mesmo em escolas de EI, conforme discutido nos capítulos anteriores.

³⁰ Em todo o texto, mas neste capítulo em especial, menciono os autores que me brindaram com suas contribuições por meio da pesquisa, cujos achados foram feitos no momento da elaboração do estado da arte, pois retomo a importância do que disse: de nada nos serve a pesquisa se ela não nos retroalimenta e ajuda como pares.

prática, como também uma forma de estar com as crianças e de construir relações respeitadas e questionadoras entre os pares, com o intuito de pensar junto sobre a vida.

Em um dos trabalhos de filosofia com crianças já mencionados, cuja base foi Freire (2007), encontra-se uma importante contribuição para conceituar a filosofia com crianças: “[...] os sujeitos se encontram para conhecer e transformar o mundo em colaboração. O diálogo, que é sempre comunicação, funda a colaboração que se realiza entre sujeitos” (Freire, 2007, p. 47 *apud* Oliveira, 2017, p. 232). Na filosofia com crianças, não importa quem está falando, mas que todos tenham o direito de falar, de dialogar. O entendimento é de que, juntos, construímos possibilidades para pensar que nos levam à emancipação do pensamento.

Isso significa que não existem modelos ou programas, como vimos no conceito de FpC. A FpC está na dimensão de um programa definido, com objetivos abrangidos pelo desenvolvimento de habilidades que levem as crianças a pensar mais e de forma crítica. Já a filosofia com crianças não é um guia, nem opera com um currículo pronto. Não sei se consegui descrevê-la com precisão, nem se é possível colocá-la no lugar do que ela poderia vir a ser... Por isso, conto com Carvalho (2020, p. 36):

Defendeu-se que falar de filosofia com crianças seria mais adequado para uma atividade em que o educador e as crianças se encontram numa posição de igualdade no que respeita à construção conjunta de (e do) pensamento filosófico. E, de um ponto de vista retrospectivo, alguns autores entenderam a proposta de substituição da designação “filosofia para crianças” por “filosofia com crianças” como uma mudança estrutural no seu entendimento enquanto prática, mas também enquanto área, já que de método passaria a movimento (Vansieleghem; Kennedy, 2012, p. 8-9). Substituíam-se, assim, a ênfase na modelação e no treino de um determinado tipo de raciocínio lógico pela preocupação com o diálogo enquanto marca de uma pedagogia transformadora, assente na reflexão e na comunicação em comunidade.

A autora mostra o modo “aberto” de se trabalhar, marcado pelo diálogo, pela escuta, pelo acolhimento, pela troca e pelo exercício de fazer perguntas que suscitem outras perguntas. Com isso, deste ponto em diante, o texto está organizado a partir daquilo que compreendo como filosofia com crianças, buscando entender e fazer-me entender nesta pesquisa. O intuito é explicar alguns procedimentos e elucidar alguns possíveis, por meio de perguntas que são de todos nós. Talvez a primeira seja: como começar isso?

Nesse sentido, há que se dizer que a filosofia com crianças predetermina uma abertura por parte de quem se dispõe a filosofar. O adulto significa, então, aquele que inicialmente disponibiliza segurança, no sentido de abrir uma possibilidade e de fornecer à criança a segurança necessária para falar. Isso precisa ser dito, infelizmente, porque não aprendemos a pensar de forma autônoma em nossa sociedade e porque ainda, em muitos lugares, as crianças

não têm o direito de pensar e/ou falar; assim, torna-se importante *começar* um trabalho de filosofia com crianças, abrindo um espaço de seguridade.

O lugar seguro significa, portanto, que perguntar, duvidar, concordar e negar são possibilidades para dialogar sobre uma ideia. Pensar é um fazer; por isso, na roda de Filosofia com crianças, não há um pensamento certo ou errado. Há o pensar. Um exercício de pensar a vida coletiva, o eu e o outro no e com o mundo. (Barretos; Humberto; Berle, 2019, p. 182).

Para Kohan (2016), o trabalho de filosofia com crianças também envolve a ideia de um ser infantil, de uma pessoa aberta, disposta a entregar-se ao novo e a pensar de outras formas. Requer olhar atento, postura de quem quer ver. A ideia do pensamento infantil vem daí: da infância pensada como possibilidade. Kohan (2016) e Bedin da Costa, Bandeira e Corrêa (2017), abarcados pelo pensamento da diferença, afirmam que ser criança não é uma condição da infância, mas torna muito mais fácil o *pensamento infantil*, porque “a criança, para Kohan, faz com que pensemos tudo de novo, leva-nos a um retorno ao tudo mais infantil possível.” (Omelczuk, 2016, p. 238). Omelczuk, assim, chama atenção para outro ponto importante da filosofia com crianças: a ideia de ver tudo como se fosse pela primeira vez.

Para os autores, essa capacidade infantil de espantar-se com o mundo e com as coisas é parte do trabalho de filosofia com crianças. Quando observamos uma criança brincando ou caminhando, temos a oportunidade de enxergar isso; é como se seu olhar estivesse abastecido de atenção, desejo, curiosidade. Por vezes, inclusive, isso pode ser ouvido por meio de um “ah!”, um suspiro alto. Quando fechamos nossos olhos, podemos nos lembrar de inúmeras vezes em que isso aconteceu no cotidiano. A filosofia com crianças, então, auxilia-nos a compreender que os pensamentos das crianças, por toda essa sua capacidade de espantar-se, podem ser enriquecedores quando unidos a uma comunidade pensante, como um grupo ou uma escola.

Rosario (2019), em seus estudos de filosofia, pensou sobre a tese neoliberal de que se aprende fazendo. Usou a filosofia com crianças para defender seu entendimento de que, ao contrário dessa cultura *maker*, aprende-se pensando, e, para pensar, é preciso fazer perguntas. Rosario (2019) escreve sobre a relevância das perguntas em um trabalho filosófico e chama atenção também para a perplexidade, ou espanto. Segundo o autor, “hacer una pregunta y hacer una pregunta de lo que nos genera perplejidad es lo que traza la diferencia en la concepción de aprendizaje.” (Rosario, 2019, p. 47). Pode-se entender que, talvez, as perguntas que mais nos dão forças para pensar são justamente as que geram perplexidade ou que nos causam espanto.

O professor e pesquisador Rosario (2019) contribui para percebermos o que as crianças fazem com suas perguntas e o que as perguntas fazem com elas. Esse, inclusive é um exercício filosófico. Com base em Bachelard, as crianças usam sua capacidade de pensar para romper

com aquilo que a perplexidade lhes causa, ou seja, pensam para modificar sua existência, para alcançar seus desejos.

Bachelard anotava que “la evidencia primera no es una verdad primordial” (1953, p. 11), porque exigía que para lograr la objetividad científica se debía romper, en primer lugar, con el objeto inmediato, lo que se logra cuando contradecimos los pensamientos que nacen de la observación primera, desnuda. Por eso anotamos que las respuestas dadas por los niños implican la ruptura de su mundo de vida, de su mundo inmediato. En el mismo sentido, Bachelard anota que, lejos de maravillarse, el pensamiento debe ironizar Bachelard (1953, p. 11). Los niños lo hacen, porque, en efecto, parten de ese gesto de perplejidad que produce el maravillarse ante el mundo, mas no permanecen en la red generada por la perplejidad: rompen con ella. (Rosario, 2019, p. 50)

Retomo que o começo de um trabalho filosófico com as crianças pode presumir alguns pontos-chave, como a capacidade de ouvir, a infância do pensamento ou a postura infantil, a perplexidade e as perguntas. Essas premissas estão longe de formar um modo pelo qual se faz filosofia com as crianças; apenas se mostram como caminhos possíveis para pensarmos em algumas práticas. Ocorre que uma segunda pergunta sobre o que é o trabalho de filosofia com crianças pode ser feita: como funcionam as conversas e/ou discussões?

Com base no contexto trazido até aqui, não há como dizer que exista um tipo de funcionamento: “La filosofía es un lugar de preguntas e incertidumbres; no hay una estructura o un camino trazado” (Díaz; Cortés; Mora, 2016, p. 88), pois isso dependerá dos sujeitos envolvidos. Contudo, os relatos das pesquisas têm mostrado que, de modo geral, o trabalho de filosofia com crianças é iniciado por perguntas. Estas podem ser feitas pelos adultos ou pelas crianças e seguem por meio dos demais questionamentos que a pergunta ou as perguntas iniciais propuserem.

Destaco uma característica subjacente à filosofia com crianças da qual falo nesta pesquisa: a realização de uma pesquisa que tem histórico de criação nesse campo, por anos, empreendida pelo NEFI/RJ, ou o trabalho realizado nos Açores, pela professora Magda Costa Carvalho, com parceria do Instituto de Educação, da UAc, com as escolas públicas. Esses trabalhos são frutos de uma construção longínqua em que, permanentemente, se faz filosofia nas escolas e universidades envolvidas, ou seja, já existe essa prática em suas vivências. Opera-se de determinado modo, pois a filosofia já está, pode-se dizer, enraizada nas práticas das comunidades e está em expansão.

O trabalho pode ser feito de diversas maneiras: por meio de oficinas, entrevistas semiestruturadas, rodas de conversa, acampamentos filosóficos, clubes de cinema, enfim, o leque é amplo e precisa ser pensado de acordo com o que fará sentido para o grupo em questão. Os próprios grupos discutem sobre o que desejam pensar. Os materiais utilizados para incitar os questionamentos são igualmente amplos, pois não há uma obrigatoriedade a seguir; são

somente materialidades para pensar. Em relação a esse aspecto, um grupo que produz filosofia com crianças na Colômbia e narra sua experiência de propor filosofia caminhando conecta-nos a uma ideia de pensar em movimento. Essa ideia faz sentido em nossas práticas com as crianças pequenas.

Por lo anterior, el filosofar con los niños abre esa posibilidad de pensar por sí mismo, de caminar a través de los interrogantes para poder avanzar. Provocar preguntas es uno de los objetivos del campamento, por lo tanto, se crearon condiciones particulares para producir extrañamientos, inestabilidades, sospechas, dudas, perturbaciones o alteraciones en el pensamiento. La formulación de inquietudes es un producto que hace experiencia, sin fórmulas, ni directrices, que surge como una explosión de pensamiento que posibilita diversos caminos y desde otros lugares simplemente transitar con nuevos pensamientos. (Suaréz Vaca; Romero, 2020, p. 27)

A filosofia é tomada, portanto, como possibilidade de estar junto, de pensar junto e de transitar com novos pensamentos de forma respeitosa, acolhedora. O trabalho dos acampamentos filosóficos na Colômbia é significativo e trouxe motes que permearam nossas oficinas.

Aqui é preciso abrir outra brecha para falar um pouco sobre os acampamentos filosóficos. Em 2023, tive a oportunidade de vivenciar o 8º Campamento filosófico pensar (con) el cuerpo: cosmovisiones y realidades, na Institución Educativa José Acevedo y Gómez, em Monguí-Boyacá. Não existe a possibilidade de passar por essa experiência filosófica, que foi uma experiência também de vida, sem continuar sendo a mesma pessoa. Por isso, decidi trazer algumas vivências e relatos para esta tese.

Os acampamentos filosóficos acontecem anualmente desde 2015, contando com grupos de pesquisa da Universidad Pedagógica y Tecnológica da Colombia. São centenas de professores, pais e crianças envolvidas. Os eventos não têm patrocínio, portanto, os custos são totalmente divididos entre os participantes, as famílias, as escolas e a comunidade. Os organizadores ponderam:

Un campamento filosófico es un escenario para pensar, aprender, dialogar y compartir con otros y para otros. Se identifica por ser móvil y dinámico. Produce momentos de suspensión del tiempo, lo que permite salir del crono y adentrarse en un estado aiónico, un tiempo de disfrute, esparcimiento y creatividad; un tiempo que no se rige por las manecillas del reloj, sino que es espontáneo y flexible. (UPTC, 2023, *online*).

Para os organizadores, a Rede Boyacá Filosofía e Infância, os grupos de pesquisa AIÓN: tempo da infância e (GIFSE) Filosofía, Sociedade e Educação da UPTC (2023) organizaram o 8º Acampamento Filosófico, cujo título foi “Pensando (com) o corpo: visões de mundo e realidades”. Para os coordenadores, “o corpo é assumido, educado e aprendido a cuidar; nesta

ocasião, cada atividade desenvolvida no Campo Filosófico torna-se um exercício, uma experiência de cuidado de si, do outro e do outro.”

Na ocasião, Betina, Deise (colegas do grupo de pesquisa Carcarás) e eu participamos do acampamento como “filósofas convidadas” e como “alunas”. O evento conta com uma sessão chamada “Pergunte ao filósofo”, em que o objetivo é fazer perguntas a uma pessoa, pensando que todos podemos ser filósofos. As perguntas são feitas pelas crianças, e há um mediador na sala, geralmente estudante da UPTC.

Na sequência de fotos abaixo, registra-se o primeiro dia, estreado com um desfile cultural pela cidade que sedia o evento.

Figura 2 - 1º dia do Acampamento Filosófico 2023



Fonte: Arquivo pessoal.

Nossa experiência foi de apropriação da filosofia como um modo de vida. Durante quatro dias, ficamos imersas em um mundo permutativo, que foi nos mostrando possibilidades de pensamento, trocas, aprendizagens e questionamentos. Além dessa experiência particular, é necessário destacar o modo pelo qual as crianças estavam apropriadas do evento como um todo. Havia crianças a partir de 6 anos, que estavam sem seus pais, acampando em barracas. Todas as atividades eram coletivas. As refeições eram preparadas para todos, por pessoas voluntárias, e cada criança, ao finalizar sua alimentação, higienizava seu espaço, prato e talheres. Os maiores guiavam e ajudavam os menores. Os grupos estavam organizados por escolas/regiões.

Nas próximas fotografias, apresento imagens de algumas barracas e de uma noite em que as crianças estavam fazendo um exercício de escrita filosófica, a partir da observação das estrelas. Apareço também com uma criança em meu colo, pois tivemos uma aproximação e fizemos amizade durante o evento.

Figura 3 - Fotografias de alguns momentos do Acampamento Filosófico 2023



Fonte: Arquivo pessoal.

Para finalizar, destaco um dos exercícios que realizamos com um grupo de crianças, O exercício chama-se Espiral do Pensamento e propunha a pergunta: quem é a pessoa mais importante deste mundo? Consistia na exploração do livro ALE, feito por duas educadoras. Após a leitura, havia uma caixa surpresa com a pessoa mais especial do mundo, que estava lá dentro, mas ninguém podia ver. Ao final, as crianças, uma a uma, foram ver o que tinha. Houve então um momento muito rico de trocas e discussões sobre as diversas percepções de cada um de nós, também sobre desejos, vontades, preconceitos, sobre a construção da imagem de si, sobre cuidado de si. Enfim, foi uma vivência única.

Figura 4 - Fotografias da Espiral do Pensamento - Acampamento Filosófico 2023



Fonte: Arquivo pessoal.

Saliento outra relevante contribuição, encontrada na pesquisa de Oliveira (2017), que mostra a relação entre a literatura e a filosofia com crianças. Segundo a autora,

parece-me que os textos que produzimos para fazer filosofia com crianças lançam a criança para fora deles, pois são apenas pretextos para o que vem a seguir – a discussão filosófica. Já a literatura nos sugere o contrário: somos lançados para dentro do texto, que nos atinge por completo (Oliveira, 2017, p. 199).

A autora refere-se a alguns materiais que hoje são produzidos com a especificação de trabalhar filosofia com as crianças.

Essa discussão entrelaça-se com o que trouxe anteriormente, quando operei com o conceito de crianças: a ideia de que tudo precisa ser adaptado para as crianças. Questiono essa necessidade de isolar, sempre e por qualquer coisa, as crianças do mundo. Talvez seja possível pensar que nem tudo precisa ser adaptado, uma vez que as crianças são sujeitos deste mundo. As tentativas de realização desse movimento, vistas principalmente em livros de histórias, resultam em trabalhos pobres em termos de vocabulário, produção de pensamento, ilustrações, entre outros aspectos – trabalhos que geralmente não são apreciados pelas crianças em termos de experiência, servindo só como uma distração.

Agora, proponho-me a pensar que, após a construção de uma prática de filosofia com crianças, pode haver um fechamento, mesmo que momentâneo, ou seja: como se termina um tempo de filosofar com as crianças? Mais uma pergunta cuja resposta não existe. Terminadas as sessões específicas, sejam elas as rodas, as oficinas ou outras modalidades, o ato de filosofar não termina, pois os questionamentos ficam junto daqueles que se puseram a pensar com os demais. Para Rosario (2019, p. 43), “filosofar con niños es posible en la medida en que se

construya con ellos un espacio que haga pertinente la exigencia del pensar”. Isso nos diz que não há um começo, nem um fim, mas há o que se faz entre um pensar e outro.

Vimos que a filosofia com crianças se mostra como um caminho e abre possibilidades diversas para as crianças. É fato que, quando uma criança se põe a pensar, sob o exercício de estar com o outro, de implicar-se, de produzir pensamentos que a desloquem de si, e quando também é acolhida na sua singularidade e subjetividade, ou seja, quando ela tem espaço e atenção para *ser* quem é e para experimentar *ser* quem deseja, ela não sairá ilesa desse processo, que é também formativo. Como venho reiterando ao longo do texto, não sabemos o que e como acontecerá, mas algo de mudança se passará com quem se dispõe a pensar.

A partir de agora, focalizo a discussão na equipagem para a construção de uma vida, recorrendo à pergunta inicial sobre como a filosofia pode equipar para uma vida digna nas escolas infantis. Para a sustentação argumentativa do que me comprometi a fazer nesta tese, percorri um caminho de análises iniciais de como recebemos as crianças nas escolas hoje, problematizando as questões neoliberais do presente, as infâncias, crianças e a EI; discorri sobre os conceitos-chave da pesquisa: vida digna, equipagem e cuidado de si; e abordei a filosofia com crianças. Isso me levou à criação de um conceito quando esta tese ainda era um projeto: o *brincócio*. Para dar conta dele, dois conceitos são indissociáveis nesta pesquisa quando se consideram as escolas infantis: o brincar e o ócio.

Penso essa possibilidade com fundamento nos conceitos-chave da EI presentes na BNCC: o cotidiano, o brincar, o território. Acredito que tais conceitos colaboram para montar tal equipagem na escola infantil, pois fazem parte da vida das crianças. Defendo a ideia de uma escola que promova a garantia dos direitos das crianças e continuo entendendo que, para isso, é preciso tomar como princípios algumas posturas, tais como: o brincar, a escuta, o diálogo, as perguntas, a criação, o tempo. Sabe-se que a filosofia com crianças não se restringe à dimensão do direito; porém, em um país desigual como o nosso, quando pensamos em vida digna e por quais vidas podemos nos enlutar, não há como abandonar essa questão.

Daí a ideia de escrever sobre algo que impulsiona a pensar em todos esses motes com a força do ócio. Acredito na potência do ócio no encontro com a brincadeira, no que se passa no entre e na invenção de pensamento na vida das crianças. Apresento, pois, o *brincócio* para fortalecer tais ideias.

3.4 Brincócio: equipagem para a construção de uma vida digna

A roupa de marinheiro sem navio
 Roupa de fazer visita
 Sem direito de falar
 Roupa-missa de domingo,
 Convém não amarrotar.
 Roupa que impede o brinquedo
 E não pode sujar.
 Marinheiro, mas sem leme,
 Se ele nunca viu o mar
 Salvo em livro,
 E vai navegando em seco
 Por essa via rochosa
 Com desejo de encontrar
 De costurar esta âncora no braço
 E pendurar esta fita no gorro.
 Ah, se o pudesse pegar!
 (Andrade, 1992, n.p.)

O começo desta parte da pesquisa pergunta por aquilo que Drummond incita aos seus leitores: para quê? Por quê? Para que serve uma roupa de “visita” se com a visita não se pode falar? Para que serve a roupa da “missa” se com ela não é possível se movimentar? Para que serve uma roupa se ela não permite brincar? Será que para algo essa roupa serve?

Assim como a roupa não serve se com ela não é possível brincar, um livro didático não serve para uma criança se ele não permite criar. O poema de Drummond contribui com esta tese quando penso sobre o que temos feito hoje com nossas crianças e como temos tomado seu tempo de brincar, ocupando-o com a *fazção*. Uso a arte do poeta para situar o leitor quanto ao lugar de que estou falando.

Anteriormente, pensei sobre a questão nietzschiana: “o que estamos fazendo de nós mesmos?”. Interpretei-a para pensar: o que estamos fazendo com a vida das crianças nas escolas infantis? O que as crianças têm feito de suas vidas nas escolas infantis? Como temos equipado as crianças para construírem suas vidas? Recorri a essas perguntas para servirem como base neste outro *começo*. Cá, neste lugar, falarei da possibilidade de construção de equipagens de uma vida digna por meio do brincar e do ócio na escola de EI.

Este breve começo ampara-me para compreender o lugar de onde estou falando. Julgo importante descrever esse contexto, pois em nenhum momento pretendo cair na tentação de colocar o conceito do brincar no lugar de salvação das crianças ou de romantismo. Estamos todos, juntamente com as crianças, neste mundo. O que faço por meio da pesquisa é uma tentativa de pensar como professores, escolas infantis, pesquisadores, a arte e a vida – juntos – podem despir-se da roupa que os cala e os imobiliza, para vestir-se de uma roupa que os deixe falar, movimentar-se e brincar.

Parto da não ilusão de que os modos fabris, que a escola manteve por tanto tempo, conforme descrito por Foucault (1991) em *Vigiar e punir*, foram “extintos” pelos modelos pós-modernos de aprender, ensinar e viver, como a máxima do “aprender a aprender”, tão em voga nos discursos educacionais. Eles apenas tomaram outras roupagens, mostrando-se como *outros*. Em sua lógica, permanecem fabricando subjetivações a partir de modelos que, embora menos punitivos na carne, nos instigam a deles fazer parte tão intrínseca, que buscamos ferramentas cada vez mais tecnológicas para escravizarmos a nós mesmos, por mais produção, concorrência e consumo.

Tendo em conta esse contexto, abordarei, por primeiro, o conceito de brincar – o brincar como direito, como equipagem, como exercício do cotidiano –, para pensar em sua relação com a filosofia com crianças e com esta pesquisa. Na sequência, operarei com o conceito do ócio e, por fim, considerarei a relação pensar-brincar-ócio na escola infantil como possibilidade de construção de vidas dignas.

3.4.1 Brincar

Entendo, nesta pesquisa, juntamente com os estudos de professores e pesquisadores das infâncias, como Paulo Fochi, Maria Carmen Silveira Barbosa, Tiago Almeida e outros, que o brincar é indissociável do estar na escola; que as crianças têm esse direito; e que é dever dos adultos e do Estado assegurar sua efetividade. Apresento, então, algumas percepções que podem ajudar-me a pensar outra vez, com outros olhares e por meio dos aparatos teóricos utilizados, sobre o problema de pesquisa: como a filosofia com crianças, na escola infantil, pode equipar para uma vida digna? Especificamente nesta parte do texto, considero se o brincar pode ser uma equipagem para as crianças construírem suas vidas. Ou melhor: o brincar pode ser equipagem para a construção de vidas dignas nas escolas infantis?

Talvez seja preciso começar dizendo que o brincar já conseguiu, em boa parte, conquistar seu espaço de direito. Porém, é fato que, mesmo com discursos neoliberais sobre as crianças e as infâncias, a maioria delas ainda não tem esse direito efetivado.

A maior parte das crianças não tem acesso à brincadeira por muitos motivos, já listados nesta tese. Contudo, a desigualdade social, marco divisor entre as crianças do nosso país, é o mais cruel e avassalador. Não se está afirmando que as crianças ricas brincam e que as pobres não, até porque as agendas das crianças das classes sociais mais altas são lotadas de “tarefas” e “aulas”. Além do mais, como mostrou Renata Meirelles em seu documentário *Território do*

brincar, as crianças brincam com o que têm, no espaço que têm, no tempo que têm e nos lugares que têm. Quando não têm, criam brechas.

Outros exemplos podem ser vistos nas grandes cidades brasileiras, onde as crianças trabalham vendendo balas ou objetos nos semáforos. Se observarmos atentamente, entre um carro e outro, principalmente quando estão acompanhadas de um amigo ou irmão, as crianças abrem-se para inventar uma brincadeira da ordem do desejo. É quase como um microespaço para respirarem, algo que as faça “suportar” o que, de alguma forma, estão sendo obrigadas a fazer.

A questão da desigualdade à qual me refiro tem a ver com a garantia do direito ao brincar. A criança que está alimentada, tem um lar, roupas e condições básicas de saúde, tem condições mínimas para a garantia desse direito, que pode não estar sendo exercitado por outras razões, inclusive relacionadas aos adultos responsáveis por elas. Agora, crianças que não têm do que se alimentar, que não têm onde dormir e que, muitas vezes, precisam trabalhar desde muito cedo, como terão esse direito assegurado? Aliás, é isso que diz a BNCC (Brasil, 2018) e o que afirmam o documento das DCNEI, o ECA e a LDBN. Causa estranheza pensar que há décadas falamos no brincar como direito, mas ainda não conseguimos consolidá-lo dessa forma.

Outro fator decorrente da desigualdade social são as políticas públicas. No Brasil, vivemos uma série de *desgovernos* que escancaram o descaso com o que é público e, em consequência, com a educação. São anos acumulando abusos, descasos, faltas, descontinuidades. Além disso, aquilo que, a muito custo, foi conquistado em termos de direitos civis tem sido jogado fora como água suja. Triste e desrespeitosa realidade, que ficou ainda mais evidente durante a pandemia e com o governo Bolsonaro.

Além do peso que as políticas públicas, na educação, por exemplo, exercem quando as crianças não têm acesso às escolas, quando não têm vagas nessas escolas ou, ainda, quando não têm alimentação ou transporte para poderem chegar à escola, há as dificuldades enfrentadas pelos professores no Brasil. A lista é grande: faltam professores³¹; os salários são desrespeitosos; a profissão vem sendo “sucateada”; a formação é precária. Soma-se a tudo isso a tomada dos discursos neoliberais no campo educacional, mercantilizando e empresariando, de forma agir fortemente no *ranqueamento* dos sujeitos.

Nessa mesma lógica estão as crianças, que acabam sofrendo com as consequências de tais ações. Como já dito, as crianças ainda são alvo do descaso de governos que não colocam

³¹ Em 2023, houve uma série de reportagens com título alarmante sobre a falta de professores, baseadas na pesquisa realizada pelo Instituto SEMESP, que apontou o déficit de professores da Educação Básica: faltarão 235 mil professores até 2040.

as questões da vida como prioridade. Como afirma Corsino (2008), apesar de as crianças terem conquistado algumas garantias na convenção da ONU, estamos ainda lutando para garantir o básico de seus direitos, como alimentação, saúde e educação.

Os estudos de diferentes áreas, ao longo da história, têm permitido pensar a infância sob vários enfoques, e os Direitos da Criança, que foram aprovados pelas Nações Unidas, numa Convenção em 1989, têm servido como anúncio e denúncia da situação em que se encontram as crianças dos diferentes contextos sociais, econômicos, religiosos e culturais. Embora nada disso tenha sido suficiente para garantir uma melhora das condições de vida de muitas crianças, pela inconsistência das políticas para a infância, não se pode desconsiderar esta especificidade. (Corsino, 2008, p. 21).

O que desejo elucidar com esta discussão é que, enquanto uma pequena parte da população brasileira está pensando sobre o modo de brincar na escola, garantindo e qualificando o tempo de brincar, a maioria esmagadora das crianças está indo para a escola – quando possível – para ter assegurada ao menos uma refeição em seu dia. Apesar de termos avançado no entendimento do que significa o brincar para as crianças, ainda não conseguimos garantir “os direitos fundamentais e inalienáveis das crianças, legitimados no Brasil pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, em 1990” (Corsino, 2008, p. 21). Tais direitos são descritos por Corsino (2008, p. 21) “em três eixos: proteção, provisão e participação.”

Partindo da ideia de que o brincar é direito das crianças, pergunto: por que as crianças brincam? O que faz o brincar ter relevância?

Brincar é algo fundamental da atividade humana, “a começar porque funda o humano em nós: aquilo que define – inteligência, criatividade, simbolismo, emoção e imaginação [...]”. (Fortuna, 2011, p. 68). Por meio dessa ação, temos uma das inserções nas atividades que nos tornam gente, principalmente quando pensadas a partir da subjetivação.

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia a dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver (Kishimoto, 2010, p. 1).

Kishimoto (2010) defende o brincar pela sua importância na vida das crianças. Diversas pesquisas das áreas de pedagogia, psicologia, biologia e medicina já mostraram o quanto o brincar é importante, sob diferentes perspectivas. Assim como anteriormente dito: os próprios documentos que hoje regem a EI em nível mundial preocuparam-se em garantir a brincadeira

para as crianças pequenas nos currículos das escolas. Então, não é este o foco: já está posto que o brincar é importante. A discussão, portanto, será sobre alguns atravessamentos do brincar no contemporâneo, com vistas a costurar os objetivos desta pesquisa com o que me propus a pensar como pergunta.

Começo pela ideia do agenciamento do brincar. Quando olhamos ao nosso redor, percebemos os reflexos da captura de que falava anteriormente, ou seja, o modo como vimos nos produzindo nesta sociedade capitalista e neoliberal pode ser transposto para o brincar, que vem sendo fortemente atacado pelo viés econômico: brincar para aprender, brincar para desenvolver, brincar para evoluir etc. Nesse sentido, estamos sempre colocando o brincar como algo do qual se deve prestar contas, o que seria mais um artifício para nossa dívida eterna com nós mesmos. O professor Tiago Almeida (2018, p. 162) esclarece:

São precisamente estes aspetos que me levam a propor e a pensar que o brincar se assumiu, integralmente, uma técnica ética de si (Foucault, 2004) que, à semelhança de outras, foi integrada nas sociedades contemporâneas “em técnicas educacionais, pedagógicas, médicas e psicológicas” (Foucault, 2017, p. 82). Isto é, o brincar aparece não mais como uma ação de “entretenimento” e “recreio da alma” da criança, que existe em si e por si, para se afirmar como um tempo e um espaço ao serviço do seu desenvolvimento e da sua aprendizagem. Dito de outra forma, deixa de ser uma técnica ética de si ocupada pelo entretenimento como forma de cuidar e aprimorar a alma, para passar a ser um entretenimento como forma de subjetivação da alma.

Percebem-se, com a colaboração do autor, duas questões importantes: o brincar como uma técnica possível do cuidado de si e o brincar capturado pela lógica da felicidade e do entretenimento. O brincar que proporciona às crianças uma relação consigo e que se coloca como *ofício*³² da criança é o que me interessa, ou talvez, melhor do que ofício (que remete ao “tu deves”), exercício. Já o brincar esvaziado de vida, em que o entretenimento não dá conta de traduzir para as crianças as coisas da própria existência humana, convida-me a problematizar: o que estamos fazendo do brincar quando o colocamos nesse lugar? Que subjetivações estamos produzindo nas escolas quando vinculamos o brincar somente ao entretenimento? Que valoração tem, aí, o brincar?

Machado (2003 *apud* Almeida, 2018, p. 155) acrescenta que “a etimologia da palavra brincar, em português, remete para os verbos do alemão antigo blinkan ou blinken e springan, cujo significado é, respetivamente, gracejar/entreter-se, brilhar e pular.” Isso quer dizer que brincar tem a ver com satisfação e prazer, mas meu questionamento coloca-se exatamente na linha tênue do entendimento de que o entretenimento não pode bastar-se para o brincar e de que

³² Na dissertação de mestrado, operei com o brincar como o ócio da criança. Segundo Larrosa, em quem me baseio, o ócio tem a ver com um tipo de ofício que pode estar vinculado ao exercício do cuidado de si.

o brincar não se basta em entretenimento porque não é se distrair; ao contrário, é pôr a atenção em alguma coisa. Trata-se de “pular”, de movimentar-se e de movimentar o pensamento e a vida.

O que questiono, ainda, é a ideia da captura do brincar como mais um modo de governar os sujeitos, ou seja, o uso de mais uma técnica de governo de si (Almeida, 2018), vendida como “importante para a criança”, ou “importante para seu desenvolvimento”. O brincar agenciado entra como algo *bom*, a partir do qual a criança desenvolverá habilidades e competências para seu futuro desempenho profissional. Vende-se isso com muita facilidade.

Foucault (2010) lembra a importância de fixarmo-nos no presente e vemos que nem todas as coisas são ruins, mas todas são perigosas. Como exemplo disso, menciono certa fragilidade em razão do tamanho das crianças, em todos os discursos de cuidado, quando tomados pelo neoliberalismo:

Parece que as dimensões entretenimento, fruição, prazer e recreio da alma surgem associadas ao brincar, isto é, o entreter-se, fruindo, enquanto se trata da alma, de alguma forma, o que está implicado no brincar e no jogar. Com efeito, à medida que a infância ganhava relevância para o Estado, a sociedade e a família como futuro que importava cuidar, ou, melhor dito, como o adulto por vir, brincar e jogar assumem-se como tecnologias de governo e agenciamento da infância. (Almeida, 2018, p. 157)

É necessário olhar para os estudos em que a criança não é um vir a ser e seu tamanho não a faz mais frágil em termos de pensamento. Há uma caminhada para que as crianças ocupem efetivamente o espaço que lhes cabe na sociedade. Anos de trabalho com diversas crianças fazem-nos constatar que elas estão cansadas de ouvir palavras no diminutivo, de não expressar suas ideias, de não ser ouvidas, de brincar com brinquedos prontos e nada instigantes – cansadas do cansaço a que são reduzidas. Que graça há em um brinquedo que anda, fala, come e faz xixi sozinho? Que sentido tem para a criança relacionar-se com um brincar *pronto*?

A potência do brincar, para a criança, encontra-se justamente naquilo que ela faz sozinha ou com seus pares, que ela cria a partir do e com o mundo. O que há de mais encantador para uma criança ao brincar é a possibilidade de pensar, criar e realizar seu pensamento, sua criação. Ver acontecer seu desejo não só é empolgante, gostoso, prazeroso, mas também mote para que a criança construa a segurança em si mesma e acredite que é capaz. É fato que o ato do brincar aqui defendido é ativo, requer movimento e pensamento. Observar um brinquedo brincando sozinho não significa brincar; assistir a outra criança brincando em um vídeo no YouTube não é brincar. Por esse motivo é que afirmo que o brincar está na ordem do acontecimento e das relações.

O brincar também é fruto de uma longa construção cultural, mas nem por isso está dado. Aqui entra uma parte da ação do adulto de referência de que falei anteriormente: a sua intencionalidade. No brincar, um dos papéis mais significativos do adulto é o de dar tempo; outro, na escola infantil, é o de criar e tornar possível um espaço para brincar que seja instigante e convidativo, que dê segurança, que ajude a criança a sentir-se segura e desejosa de brincar. Um espaço que também apresente o brincar a ela, que seja um convite quando o brincar for da ordem da transmissão, como já discutido. As crianças brincam com o que faz parte de si próprias, mas também aprendem novas formas de brincar e novas brincadeiras quando se veem no outro que tem algo bom para partilhar.

Segundo Schuler (2021, p. 45), “o compartilhamento é o que dá sentido ao ensino e à aprendizagem, tal como um presente, uma oferenda, um brinde que oferecemos e do qual nos beneficiamos também estando com os outros”. Tomo a liberdade de substituir os termos *ensino* e *aprendizagem* por *brincar*, por entender que a autora toma o sentido do aprender não pela lógica da *fazeção*, mas pela lógica da formação humana coletiva. Existe uma larga discussão que critica o uso da palavra *ensino* na EI. Todavia, quando eu vinculo essa palavra às infâncias, adoto a perspectiva de formação humana coletiva na escola e quero reforçar sua dimensão. Então, reitero que brincar com uma criança e dar-lhe apoio para que brinque, significa validar para ela a sua existência no mundo e mostrar-lhe que existe uma vida importante para ser desfrutada. Uma vida digna.

Penso ser valoroso retomar a transmissão, que tem a ver com mostrar as possibilidades do brincar, como se o adulto pudesse abrir ainda mais a janela, já que seu braço é maior que o da criança, dessa maneira ampliando a possibilidade de enxergar. As escolhas que as crianças fazem ao brincar vêm dessa imensidão que elas mesmas buscam e do que lhes é apresentado. Ninguém consegue escolher aquilo que ainda não conhece. Nesse sentido, cabe aos adultos e às escolas compreenderem o brincar como constructo social e oportunizar às crianças que ele aconteça e seja culturalmente experimentado.

Benjamin (2017, p. 93) ratifica tais afirmações, explicando que é preciso tempo e espaço de brincar em que se “possa esperar uma superação efetiva daquele equívoco básico que acreditava ser a brincadeira da criança determinada pelo conteúdo imaginário do brinquedo”. O brincar só acontecerá na experiência, na relação, uma vez que, “quanto mais atraentes, no sentido corrente, são os brinquedos, mais se distanciam dos instrumentos de brincar; quanto mais ilimitadamente a imitação se manifesta neles, tanto mais se desviam da brincadeira viva” (Benjamin, 2017, p. 93). Portanto, brincar é o outro do entretenimento, pois significa atenção,

tempo, relação. Brincar não é a mesma coisa que brinquedo como consumo. Brincar é da ordem do acontecimento.

Seguindo com esse entendimento, apresento mais uma reflexão de Almeida (2018, p. 156). O professor diz que é preciso partir do “entreter-se” e do “recreio do espírito” para pensar a ideia do brincar. O recreio do espírito ocorre enquanto a criança brinca, quando está se envolvendo consigo mesma e lidando consigo. Para Almeida (2018, p. 156), “a pergunta que se desdobra desta afirmação é se quando uma criança se entretém (brinca) está, necessariamente, a tratar do ‘recreio do espírito’?”. Apesar de recorrer a esse questionamento em seguida, entendo que, quando uma criança brinca, ela está se colocando em uma relação consigo mesma e, portanto, produzindo sua própria relação de entretenimento.

Gandhy Piorski (2016, p. 172) é outro autor que pensa no viés escolhido sobre o brincar, pois afirma:

Observamos que participar de uma brincadeira é, para crianças e adultos, ao contrário da ideia do entretenimento e diversão inconsequente e sem maiores danos, algo profundo, transformador, transgressor e formador da natureza humana. Em muitas manifestações das culturas populares, por exemplo, o termo “brincadeira” sugere o estado de alegria e satisfação que toma conta dos envolvidos, mas configura-se como trabalho, em uma lógica que não dissocia o prazer da obrigação. O brincar insere-se em uma técnica específica de “como brincar disso? como jogar isso?”, mas permite a manifestação da individualidade dentro do seu movimento.

A ideia trazida por Piorski (2016) de que, para a criança, a brincadeira se configura como trabalho também deve ser destacada. Segundo o pesquisador, essa lógica não desassocia o prazer da obrigação, uma vez que o ato de brincar seria modo de existência e expressão da criança e de seu ócio. Brougère (1998, p. 156), por sua vez, afirma que a brincadeira, “sendo algo humano por natureza, se transformou numa prática totalmente naturalizada e inquestionável da vida em relação das crianças: as crianças brincam porque são crianças e brincam porque lhes faz bem. Isso é fato, e, diante de tal afirmativa, concordo com o autor, pois o brincar é inerente à vida das crianças. Da mesma forma, acredito que o brincar é transmissão cultural, uma vez que perpassa gerações.

Agora, junto com as discussões feitas sobre o brincar, aprofundo uma das ideias defendidas nesta tese, na continuidade do que escrevi na dissertação de mestrado: a de que o brincar, para as crianças, está vinculado ao ócio. Melhor dizendo, a noção de que a criança precisa do ócio para brincar, ou ainda, como nos questionou Kohan (2012): não seria o ócio que precisaria da criança para brincar?

Operando com o brincar como o ócio para as crianças, preciso dizer o que entendo por ócio. Na dissertação de mestrado, dediquei-me a defender essa ideia e, para tal, baseei-me nas

contribuições de Larrosa (2018), quando diz que o ócio não significa “não fazer nada”, mas fazer algo que não se *precise* fazer, algo que seja do nosso desejo. Com isso, vamos ao ócio.

3.4.2 Ócio

Para construção da ideia que começo a expor, saliento a importância de pensarmos, como sociedade, por que ocupamos as crianças com uma infinidade de “coisas produtivas”. Criamos um errôneo entendimento de que preencher o tempo, lotar a agenda, tem a ver com desenvolvimento e, com isso, dispomos, cada dia mais, de artefatos para manter as crianças entretidas todo o tempo. Elas não estão atentas, mas distraídas com a *fazeção* na lógica do consumo e concorrência neoliberal, o que é diferente da ocupação de si e dos outros, como elucida a perspectiva foucaultiana do cuidado de si, por exemplo.

Como vimos, o contemporâneo valora o entupimento do tempo das crianças e coloca-as em status de desenvolvimento e aprendizagem, em uma lógica sob a qual já nascem atrasadas e devendo. Os discursos das neurociências sobre o desenvolvimento infantil e sobre a aprendizagem na idade dos bebês ganha cada vez mais força com a ideia de que aprender algo nos dois primeiros anos de vida é ganhar tempo. De fato, há comprovações científicas sobre a janela de oportunidades.

Contudo, o que se coloca como mote de discussão é: qual é o peso e qual é a medida que estamos usando para falar de desenvolvimento e aprendizagem das crianças? Pois, pelo que vemos, a lógica desse entupimento anda na contramão do tempo e espaço de brincar como ocupação das coisas da vida. É a mesma lógica que desautoriza o tempo de a criança ser ela mesma e que criou o entendimento do ócio como ruim para a humanidade. Sobre essa lógica é que me dedico a pensar. Para compreendê-la junto com tais sintomas, recorro a algumas regularidades.

Na Grécia e na Roma Antiga, o ócio referia-se a um estado de sabedoria, um ofício de pensar destinado a uma pequena parte da população. A partir da Idade Média, é possível perceber certa oscilação entre ideias de ócio, sendo apontado como possibilidade de existência do mal. Com a ascensão do capitalismo, o ócio começa a ser tomado por outra lógica, pois, nesse sistema, o ócio é da ordem do mal, elencado como um “vício moral e social” (Munné; Codina, 2002, p. 60). Munné e Codina (2002, p. 60) entendem que, com a sociedade industrial, “el ocio pasa a ser fundamentalmente un tempo sustraído al trabajo; un tempo excedente, residual, el cual no se valora en sí mismo sino en relación con el trabajo”. Junto a essa lógica temporal, já em nossa sociedade de consumo, podemos ver o ócio como um produto a ser

comercializado, pelo viés do consumo de entretenimento. Para Kohan (2012), hoje vivemos a era do negócio, que significa a negação (neg)ócio.

Logo, para esta pesquisa, opto por tratar o ócio como uma ideia do fazer algo a partir do que não se tenha que prestar contas. Portanto, um brincar em que não haja a necessidade de desenvolver habilidades ou competências pode ser pensado como um brincar que proporciona à criança um tempo para que ela faça suas escolhas, para que pense, para que viva. Quando uma criança está cercada por artefatos vendidos como brinquedos, que tempo e espaço ela terá para relacionar-se com eles – ou até consigo mesma? Nesse sentido, relembro que “o tempo das crianças, o tempo de dar tempo na escola de Educação Infantil é o tempo do ócio” (Venturini, 2019, p. 25). Essa é a ideia de ócio que desejo evidenciar aqui: o tempo de brincar promovendo “outra relação com o tempo, uma temporalidade que se basta no ócio, assim como um ócio que precisa deste tempo para acontecer.” (Venturini, 2019, p. 25).

O ócio também significa “actividades de disfrute personal y colectivo” (Munné; Codina, 2002, p. 60). Brincar, nessa perspectiva, coloca a criança como protagonista de suas ações e retira dela o peso de ter que sempre aprender algo com o brincar, como se ela precisasse prestar contas ao adulto sobre o que ela faz. A criança é e basta-se em si mesma; lembremos que ela não é um vir a ser, por isso o brincar é, sim, o ofício laborioso, atento, cuidadoso, a que ela diariamente se dedica, como em uma relação mútua de trocas, uma possibilidade de exercício de si. Para os autores, o ócio não pode ser confundido com tempo disponível, de sobra ou livre, pois “debe advertirse que el ocio no se opone al trabajo; la relación entre ambos os es ambigua, uno puede complementar al otro, y hay actividades intermedias” (Munné; Codina, 2022, p. 60).

Retomando a pergunta de Almeida (2018), quero pensar se, quando a criança está, necessariamente, cuidando daquilo que o autor nomeou como “recreio do espírito”, ela está ou não brincando. Em outras palavras, poderia perguntar: o brincar pode constituir-se como um exercício do cuidado de si e dos outros? Não temos respostas, mas queremos colocar questões para pensar as relações do brincar como algo da ordem da experiência, e não do controle. Isso quer dizer que ninguém, além da criança, é capaz de escolher como brincar, com o que e por quanto tempo.

Um brincar em que a criança recebe o brinquedo pronto e ouve o modo como deve ou não deve brincar abre poucas brechas para exercitar qualquer coisa que não seja a obediência e a reprodução da mesmidade. Para que o brincar abra brechas para um exercício do cuidado de si, talvez possamos lembrar as premissas que nos fazem ocuparmo-nos com nós mesmos; retomemos que o cuidado de si não é fazer qualquer coisa conosco, mas vem de uma ocupação

em que estamos problematizando nossas questões para bem viver e bem nos relacionarmos com os demais na vida coletiva. O cuidado de si, como dito, sempre requer o outro, necessita da figura do mestre e acontece nas relações; não seria o mesmo que ocorre com o brincar? O cuidado de si está vinculado a exercícios para a constituição de uma bela existência. O brincar não envolveria, também, essa experimentação de si e do pensamento?

Defendo, pois, o brincar como uma equipagem para o exercício de cuidado de si. Tomo essa ação das crianças para pensar em sua potência para que elas estabeleçam suas relações consigo mesmas, com seus pares, com os adultos, para assim se ocuparem, na escola, da vida que está acontecendo.

Quando falava sobre alguns sintomas do neoliberalismo presentes na escola infantil, dirigi a atenção para o excesso de atividades, como se estas fossem uma garantia de aprendizagem. As crianças, desse modo, são encaixadas na necessidade infinita e constante de aprender tudo, fazer tudo, desenvolver todas as habilidades o quanto antes. Entretanto, essa ocupação muitas vezes é vazia, porque nela a criança não tem tempo nem espaço de pensamento. Pode-se dizer que, não pensando, a criança também não está se equipando, não está exercitando o cuidado de si. Da mesma forma, pode-se entender que o brincar como uma equipagem precisa de tempo de ócio para que o cuidado de si seja exercitado como uma prática de si, uma prática de subjetivação.

Com tal entendimento, a partir das leituras, escritas e relações que fui estabelecendo com esses dois conceitos ao longo do tempo de pesquisa, cunhei o conceito do *brincócio*. O ato de brincar, de pensar, de dar tempo, de estar com o outro, de ocupar-se de si mesmo, de cuidar e problematizar a vida, de estar em relação e de proporcionar experiências é a força dessa palavra. Vou fazer uso dela nas análises desta pesquisa, mas, de antemão, defendo que a escola infantil poderia experimentar a potência do *brincócio* como equipagem para uma vida digna.

Chego, assim, a uma etapa findada da escrita. Depois de escrever sobre as inquietações que me levaram a construir esta tese, com amparo em crenças, autores, fatos e questionamentos, é chegado o momento de pensar em como podemos proceder na pesquisa, intencionando colocá-la em movimento. Para tal, abordarei a inspiração metodológica que me permitiu estar com as crianças, problematizar as questões com as quais me comprometi aqui e construir oficinas de filosofia com elas, entendendo tal processo como procedimentos inventivos para colocar a pesquisa em funcionamento.

Além disso, acredito que esses procedimentos darão forças e subsídios para olhar para as oficinas e suas possibilidades, de modo a problematizar, movimentar e perguntar pelas perguntas. Segundo Luciano Bedin da Costa, como aspirante a cartógrafa, assumo esse papel,

mas não sei de “antemão os efeitos e itinerários a serem percorridos” (Costa, 2014, p. 67). Penso que a cartografia como método não será somente o modo operante do fazer desta pesquisa, mas uma imbricação de vida que me fez viver as experiências das oficinas de filosofia com crianças perpassando a vida da própria pesquisa.

INSPIRAÇÃO METODOLÓGICA: CARTOGRAFIA INFANTIL E PESQUISA COM CRIANÇAS



4 INSPIRAÇÃO METODOLÓGICA: CARTOGRAFIA INFANTIL E PESQUISA COM CRIANÇAS

Um homem foi bater à porta do rei e disse-lhe:
- Dá-me um barco...
O rei estava a procurar a melhor maneira de acomodar as pernas, ora encolhendo-as ora estendendo-as para os lados, enquanto o homem que queria um barco esperava com paciência a pergunta que se seguiria.
- E tu para que queres um barco, pode-se saber? - foi o que o rei de facto perguntou, quando finalmente se deu por instalado, com sofrível comodidade, na cadeira da mulher da limpeza.
-Para ir à procura da ilha desconhecida - respondeu o homem.
- Que ilha desconhecida? perguntou o rei disfarçando o riso, como se tivesse na sua frente um louco varrido, dos que têm a mania das navegações, a quem não seria bom contrariar logo de entrada.
- A ilha desconhecida -, repetiu o homem.
-Disparate, já não há ilhas desconhecidas.
-Quem foi que te disse, rei, que já não há ilhas desconhecidas?
-Estão todas nos mapas.
- Nos mapas só estão as ilhas conhecidas.
- E que ilha desconhecida é essa de que queres ir à procura?
- Se eu te pudesse dizer, então não seria desconhecida...
 (Saramago, 1997, n.p.).

Neste capítulo, anteriormente à escrita sobre a inspiração metodológica, julgo importante dar continuidade ao trabalho feito no Capítulo 2: mostrar alguns modos de aprender com quem já trilhou um caminho de pesquisa, ou seja, aprender coletivamente e por meio da troca – essa ação que defendo em todo o texto. Quero, por isso, mostrar mais alguns excertos de pesquisas encontradas no percurso do estado da arte que me ajudaram a pensar sobre o modo de fazer desta tese. Destaco que não uso propriamente o mesmo método de tais pesquisas nem retiro delas modos de fazer esta pesquisa; apenas tive, para com esses trabalhos, um respeito muito grande porque, de alguma forma, me inspiraram. Escolhi alguns para a abordagem deste momento, inventando meus modos.

Primeiramente, englobo como um bloco único de inspiração os trabalhos do NEFI, pois, de certa maneira, cada um deles trouxe contributos para o entendimento do que significa fazer uma pesquisa que une filosofia e infância. Por essa razão, escolhi o excerto abaixo, que resume a força coletiva que traduz o trabalho da filosofia com crianças. Apesar de alguns autores terem sido precursores dessa prática, hoje sabemos o quanto a força do coletivo e da diversidade promove a abertura e a amplitude do significado do exercício do pensamento.

- (1) M. Foucault nos ensinou a conceber a tarefa intelectual como resistência e denúncia dos dispositivos e tecnologias de subjetivação dominantes; - (2) Sócrates nos sugeriu a importância do filosofar como prática educativa ligada ao questionamento dos temas que emergem da sociedade e da cultura; - (3) Platão tem nos mostrado a importância da dimensão político-pedagógica da prática filosófica (mesmo que não concordemos com sua proposta sobre como se deveria praticar essa

dimensão) e o papel libertador do conhecimento filosófico; - (4) Fazemos nossa a tese de Marx que reivindica da Filosofia ser práxis transformadora e não mera interpretação do mundo;- (5) de Althusser aprendemos a conceber dialeticamente a relação teoria-prática; Gramsci tem contribuído para configurar o papel do/a intelectual, o potencial filosófico existente em cada ser humano e as possibilidades revolucionárias do Ensino da Filosofia; - (6) Lipman tem mostrado que se deve levar a sério a prática filosófica com as crianças; - (7) Vygotsky ajudou-nos a considerar o papel do contexto social no processo de aprendizagem da criança; - (8) Hegel ensina o valor de pensar em diálogo - com e contra a História da Filosofia; - (9) G. Deleuze mostra a importância de uma imagem não dogmática para o pensamento e da criação de conceitos na filosofia; - (10) Paulo Freire nos fez perceber o/a aluno/a como um sujeito ativo, a importância do diálogo na educação, bem como o sentido de uma educação para a liberdade e a autonomia de alunos/as e professores/as; - (11) De Bourdieu e Passeron aprendemos que a escola é um dispositivo de reprodução das relações sociais dominantes; - (12) Estudos mais atuais da Educação ajudam a pensar a escola para além da reprodução, assim como outorgar à subjetividade um papel não menos relevante na transformação das instituições existentes. Ao mesmo tempo, J. Rancière alerta para as tensões entre emancipação e instituição e também coloca a igualdade das inteligências como princípio irrenunciável de qualquer prática educativa. (Cirino, 2016, p. 105-106).

O que chama atenção nesse trecho é o rigor com que o texto foi escrito, apresentando uma síntese potente, que nos dá pistas. É um compilado que auxilia outros pesquisadores e leitores a sistematizar o conhecimento vindo de cada um dos autores citados, mesmo que muitas vezes falem de lugares muito distintos. Há, nesse escrito, a postura de quem escreve para quem lê, pois existem explicações minuciosas, que amparam quem está lendo. Essa escolha também se deve ao fato de acreditar que tal postura faz parte de um modo de pensar, viver e escrever.

Para pensar sobre a inspiração metodológica, também considere a regularidade identificada em muitos trabalhos encontrados no estado da arte. Essa regularidade, como afirmei no início da tese, foi a da conversação com as crianças como sujeitos de pesquisa, ao contrário de “uso”. Explicando novamente: muitos trabalhos de pesquisa com crianças acabam fazendo uso da criança como um objeto para reiterar o “achado” da pesquisa, validar hipóteses ou ilustrar com falas “bonitas” e “inocentes”. Saliento essa regularidade por acreditar em uma pesquisa com crianças que nos possibilite pensar com elas, entrar em seu dia a dia não para coletar dados, mas para compreender como podemos, juntos, construir espaços e tempos efetivos na escola infantil que engendrem o exercício do pensamento e da vida.

Destaco, então, mais um importante trabalho: “O imaginário do lazer e do lúdico anunciado em práticas espontâneas do corpo brincante”, de Saura (2014). Essa pesquisa não se aproxima metodologicamente da tese, pois opera com a etnografia; porém, a autora foi exemplar em sua descrição respeitosa dos acontecimentos e, por isso, contribuiu para dar uma ideia de como é possível fazer uma pesquisa com crianças, com respeito e rigor. Por exemplo: “construía buracos de diferentes formatos somente para preenchê-los e analisar a ciência deste preenchimento, elaborando técnicas, reformulando hipóteses, compartilhando suas descobertas.

Quanta água fica por quanto tempo?” (Saura, 2014, p. 171). Em resumo, a pesquisadora apresenta cuidado com os feitos e com as palavras das crianças, o que configura uma postura ética para com as crianças – sobre a qual me debruçarei a seguir.

Por fim, menciono outro trabalho realizado pelo NEFI: *Manifesto por uma Escola Filosófica Popular*, que, não à toa, foi nomeado como um manifesto. Nas palavras de Miguel Arroyo, é “um Manifesto que segura nas mãos a escola popular. Escreve-a reafirmando a necessidade de dizer, escrever, pensar, fazer a escola popular, ainda não escrita. Não feita. Um Manifesto que reconhece que a escola popular foi tentada e continua tentada na América” (Arroyo, 2007 *apud* Durán; Kohan, 2018, p. 13). No livro, Durán e Kohan (2018) apresentam a escrita de possibilidades pensadas em uma escola pública que faz filosofia. Os autores afirmam o manifesto como um posicionamento, uma afirmação do ato de pensar sobre o mundo. Para eles, “o Manifesto é, ao mesmo tempo, propositivo e aberto. Estabelece princípios com o sentido de inícios para outro mundo educacional, diferente ao vivenciado atualmente.” (Durán; Kohan, 2018, p. 21).

Com as inspirações trazidas pelos textos acima, adentro na parte em que abordo tal escolha para a tese. Talvez essa escolha seja uma das mais difíceis de uma pesquisa. É como se tivesse à disposição as ilhas dos mapas, como diz Saramago (1997); todavia, parece-me mais interessante buscar por aquelas que neles não se encontram.

Ressalto que, nesse sentido, há algo que me ampara: o fato de ter certo tempo de experiência e vivências com crianças. Há mais de 15 anos, tenho vivido com os pequenos e sei, ou pelo menos suponho saber, um pouco sobre o terreno onde estou pisando. Não acredito que isso me coloque em lugar de um saber maior, nem que possa afirmar coisas sobre as crianças; não se trata disso. Apenas tenho orgulho desse tempo que me aproximou e me aproxima, cada dia mais, da cultura das crianças e, talvez ouse afirmar, até da língua que elas falam.

Não me é possível dizer que escolhi um método, mas que um modo de fazer escolheu esta pesquisa. Ao me debruçar sobre os estudos da cartografia e da pesquisa com crianças, entendi que era disso que precisava: um método que não orientasse ou prescrevesse o que seria feito. Algo que não trouxesse o pronto, mas que ajudasse a pensar o que faria junto com as crianças. Um modo de fazer e estar com as crianças que, em primeiro lugar, as respeitasse e as valorizasse como sujeitos ativos da pesquisa. Algo que pudesse ser nomeado como relacional.

Durante o fazer da pesquisa, deparei-me com a cartografia. Ainda assim, foi preciso relembrar que o foco era fazer uma pesquisa com crianças. Em seguida, busquei estudos que narram a trajetória da pesquisa com crianças, uma vez que elas são o foco desta pesquisa. Desta

feita, encontrei a cartografia infantil, cunhada por Bandeira e Costa (2007), que colabora diretamente com esta ação para pensar com as crianças.

Neste capítulo, vou unir, *a priori*, três modos de fazer pesquisa, conceituando-os e explicando como me embasam para realizar, metodologicamente, esta tese. São três as inspirações metodológicas que aqui busco organizar para pensar o problema de pesquisa: cartografia, cartografia infantil e pesquisa com crianças.

4.1 Cartografia

Começo pela cartografia. Segundo Bedin da Costa, a cartografia “foi formulada pelos filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari” (Costa, 2014, p. 67). Na obra *Mil platôs*, escrita por Deleuze e Guattari, a cartografia aparece com o nome de esquizoanálise, conceito retirado da geografia e transposto para a filosofia, para a política e para a subjetividade (Costa, 2014). Passos, Kastrupp e Escóssia (2009) corroboram esse entendimento, afirmando que, de 2005 até 2007, um grupo de professores e pesquisadores³³ se reuniu uma vez por mês para pensar e elaborar o método cartográfico, com base nos autores citados por Luciano Bedin da Costa.

A ideia de criar a cartografia surge pelo anseio de pesquisadores de diversas áreas de encontrar um modo de fazer pesquisa que desse conta do *como* em seus projetos de pesquisa. Passos, Kastrupp e Escóssia (2009), considerando esse feito metodológico, perguntaram-se: “como nomear as estratégias empregadas na pesquisa, quando elas não se enquadram bem no modelo da ciência moderna, que recomenda métodos de representação de objetos preexistentes?”. Ou ainda: “como encontrar uma forma de investigação que esteja em sintonia com o caráter processual da investigação?” (Passos; Kastrupp; Escóssia, 2009, p. 9).

Em suma, entendo que a cartografia que empregamos hoje em diversas pesquisas é fruto da leitura, da interpretação e da criação desse grupo de professores e pesquisadores no Brasil, a partir do trabalho iniciado por Deleuze e Guattari. Deve-se notar que, embora a cartografia não pressuponha prescrições ou orientações, não se trata de uma “terra de ninguém”. Conforme afirmam Passos e Barros (2009, p. 17), “a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem renunciar à orientação do percurso da pesquisa”. Nessa perspectiva, a cartografia apresenta-se como uma possibilidade aberta, em que o pesquisador não difere dos sujeitos da

³³ A saber: Eduardo Passos, Virgínia Kastrupp, Silvia Tedesco, André do Eirado, Regina Benevides, Auterives Maciel, Liliana da Escóssia, Maria Helena Vasconcelos, Johnny Alvarez e Laura Pozzana, bem como diversos alunos de graduação e pós-graduação.

pesquisa, mas amplia e qualifica seu percurso junto a eles. A cartografia traduz uma tomada de posição que foge do linear. Como os autores explicam,

O desafio é o de realizar uma reversão do sentido tradicional de método – não mais um caminhar para alcançar metas prefixadas (*metá-hódos*), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas. A reversão, então, afirma um *hódos-metá*. A diretriz cartográfica se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa sempre considerando os efeitos do processo do pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados. (Passos; Barros, 2009, p. 17).

Tal ideia leva-me a pensar que é indissociável de uma pesquisa com crianças, como esta, a relação analítica concomitantemente com seu fazer. Para que haja a experiência e o acontecimento, é preciso conhecer, e, para conhecer, é preciso fazer. Os autores levam-me a compreender que a cartografia coloca em movimento e que a pesquisa se faz justamente no acontecimento da experiência.

O professor Luciano Bedin da Costa diz que a cartografia exige do pesquisador uma mudança de postura no ato de perguntar. “Ao invés de perguntar pela essência das coisas, o cartógrafo se pergunta pelo seu encontro com as coisas durante a sua pesquisa” (Costa, 2014, p. 68): isso quer dizer que a cartografia opera com a criação de pensamento, pois os sujeitos são convidados a pensar e problematizar na mesma medida em que se põem em ação. O autor reflete sobre isso de maneira interessante, afirmando: “no lugar de o que é isto que vejo? (pergunta que nos remete ao mundo das essências), um como eu estou compondo com isto que vejo?” (Bedin da Costa, 2014, p. 68). Eis, então, o sentido maior da cartografia, como afirma Bedin da Costa (2014, p. 10): “acompanhamento de percursos, implicação em processos de produção, conexão de redes ou rizomas.” Bedin da Costa (2014, p. 67) ainda explana que “a cartografia não tem um único modo de utilização, não busca estabelecer caminhos lineares para que se atinja um fim”.

A partir dos contributos desses autores, é oportuno apresentar alguns pontos da cartografia, pontos-chave, pois acredito que entender aquilo que a cartografia *não é* me aproxima do entendimento do que posso operar com essa perspectiva. A cartografia, como vimos, não busca pelos resultados, pois seu objetivo é *estar* e pensar no processo; não coleta dados, mas os produz e participa dos acontecimentos; não julga, pois se coloca junto; não desassocia o pesquisador da pesquisa, dos sujeitos ou dos objetos, mas *predispõe* que o pesquisador esteja imbricado nas relações dos acontecimentos.

A cartografia levou-me a pensar sobre as palavras de Saramago (1997, n.p.): “é preciso sair da ilha para ver a ilha”. Na cartografia, é preciso emergir na ilha para ver a ilha. Passos, Kastrupp e Escóssia (2014) entendem que tal método significa, para o cartógrafo, estar

imbricado no campo da experiência; jogar-se sempre de volta ao mar quando pensa estar em terra firme.

Segundo Passos, Kastrupp e Escóssia (2014, p. 61), “como cartógrafos, nos aproximamos do campo como estrangeiros visitantes de um território que não habitamos. O território vai sendo explorado por olhares, escutas, pela sensibilidade aos odores, gostos e ritmos”. Para esta pesquisa, aproximar-me das crianças, pedir-lhes autorização para estar com elas, convidá-las para as oficinas e construir possibilidades de pensamento junto a elas parecem-me tarefas de cartógrafos.

Ainda sobre a delineação da inspiração metodológica, Bedin da Costa afirma que os saberes específicos de cada área sempre serão de uma ordem de insuficiência quando dizem respeito à cartografia (Costa, 2014). Isso porque aquilo que exala do acontecimento, a experiência, será sempre mais importante; portanto, “resta ao cartógrafo estar suficientemente poroso a estas microsensibilidades que se instauram nas zonas fronteiriças” (Costa, 2014, p. 67). A sensibilidade coloca-se, desse modo, como *predisposição* ao pesquisador que se dispõe a usar a cartografia como método. Como é possível perceber nas palavras escritas até aqui, os autores concordam que não se trata de dizer como, mas de orientar pressupostos que podem ajudar cada um a construir sua pesquisa juntamente com os sujeitos. Acredito que nisso habitam uma potência e uma beleza imensuráveis, pois não se sabe o que está por vir, não se tem certeza dos acontecimentos. Entretanto, mesmo assim, coloco-me na linha de frente, que insiste na possibilidade do encontro entre a filosofia, as crianças e as escolas infantis.

A cartografia também dá conta de amparar a coragem. Ela abraça e acolhe, ao mesmo tempo em que não dá segurança e exige criação. Não se sabe como fazer, mas se construíram algumas possibilidades de pensamentos coletivos, o que permite defender um posicionamento. Desejo deslocar-me do lugar do qual hoje falo, um pouco acomodado, outro pouco atarefado e outro tanto, ainda, desgastado, para ousar como cartógrafa, para perguntar pelas perguntas. Assim:

É no espaço não cultivado das importâncias culturais e sociais que ele (o cartógrafo) colocará seu olho e seu corpo. Ele perguntará por aquilo que brota nos espaços mais improváveis, pelos montículos de vida que se fazem nos cantos, naquilo que o próprio espaço costuma refugar ou avaliar enquanto não importante. (Costa, 2014, p. 73)

Com tais palavras, intenciono adentrar em uma segunda parte da cartografia. Na verdade, trata-se de um desdobramento, de um olhar, de uma importância. Como dito no começo desta seção, uso a cartografia infantil para operar com as oficinas de filosofia com crianças.

4.1.1 Cartografia infantil

A cartografia infantil surge a partir da ideia de pensar a cartografia em uma pesquisa com crianças. No entendimento de Almeida e Costa (2021, p. 6), “a transposição dos procedimentos cartográficos ao trabalho com crianças proporcionou a criação do que Bandeira e Costa (2011; 2012; 2013 *apud* Almeida; Costa, 2021, p. 6) chamaram de ‘cartografias infantis’.” Esse termo surgiu, pela primeira vez, no projeto “Cartografias Infantis: a cidade pela criança, a fotografia pela infância”, desenvolvido entre 2010 e 2013 pela UFRGS e financiado pela Fundação Nacional das Artes (FUNARTE).

Os autores do projeto, Bandeira e Costa (2013), explicam que o conceito de cartografia com o qual operam nas pesquisas é amparado pela filosofia da diferença. A cartografia infantil surge para pensar que as crianças são produtoras de cultura; que promovem criação, cultura; e que, por isso, veem e pensam modos próprios de ser e estar no mundo.

Almeida e Costa (2021, p. 6) esclarecem que “o propósito do projeto era promover uma investigação-intervenção ‘com’ as crianças, e não somente ‘para’ ou ‘sobre’ as crianças na cidade.”. Escrevo sobre essas distinções quando falo de filosofia para e com crianças, obviamente, em outro contexto, mas com objetivos semelhantes, pois essa discussão, também quando se aborda a pesquisa com crianças, é densa e longa. Para Almeida e Costa (2021, p. 7), “a distinção entre as preposições ‘para’, ‘sobre’ e ‘com’ é mais do que gramatical, na medida em que situam o pesquisar com crianças em duas posições éticas distintas.”.

A cartografia infantil é descrita como um modo de estar com as crianças, acompanhando os processos pelos quais elas “se movimentam, afetam, se relacionam e se encontram com o mundo, e não na forma como as crianças representam esses mesmos objetos do mundo.” (Almeida; Costa, 2021, p. 9). Por esse motivo, elas se encontram em relação intrínseca com os outros, operam com aquilo que é produzido no coletivo.

A cartografia advém da geografia, e a cartografia infantil propõe-se a pensar uma “geografia assumida a partir dos encontros das crianças com os territórios, e dos afetos que se desprendem a partir destes encontros.” (Almeida; Costa, 2021, p. 9). Isso significa pensar que o modo de fazer está amparado no encontro das crianças com suas subjetividades, suas territorialidades, suas culturas, sua forma de pensar e viver.

A cartografia mostra-se como uma estratégia para ver e pensar o mundo em movimento, o acontecimento “que se encontra sempre em vias de se fazer e de se desmanchar, em linhas que tramam paisagens e que por vezes desacomodam estas mesmas paisagens.” (Bandeira; Costa, 2012, n.p.). Almeida e Costa (2021, p. 11) defendem que, “em uma cartografia infantil,

a pergunta não deve ser propriedade de um adulto e, enquanto tal, direcionada às crianças.”. Isso quer dizer que o trabalho cartográfico consiste em pensar as perguntas juntamente com as crianças e, ainda, que tais perguntas não são de ordem pragmática, ou seja, são construídas a cada encontro ou vivência.

A escolha dessa inspiração metodológica encontra-se justamente na produção efêmera daquilo que não se pode mensurar ou quantificar, mas que é possível narrar a partir da experiência. Assim posto, como honrar com dignidade a experiência das crianças?

A escolha ainda se baseia nas ideias de Almeida e Costa (2021, p. 8), quando afirmam que

A aposta em uma cartografia do sensível junto às crianças desloca o olhar e o agir de uma pesquisa às dimensões e zonas outrora imperceptíveis ou mesmo relegadas a um plano de menor valia. Ao invés de somente se interessar pelo que as crianças dizem (interesse voltado à dimensão das formas, dado que o dizer ainda se situaria na dimensão do discurso), uma cartografia infantil lança seu mapa sensível às forças que estão imbricadas nestes dizeres, forças que se revelam durante o processo de convivência das crianças com todo o aparato humano e inumano que circunscreve a pesquisa.

Nesse entendimento, as cartografias infantis operam com um campo em que não existe controle ou levantamento de hipóteses, como na maior parte das pesquisas científicas. Contudo, é por meio das perguntas produzidas em um coletivo que se abre um caminho; é a partir das dúvidas que surge o acontecimento (Almeida; Costa, 2021). Os mesmos autores compreendem que essa produção coletiva “abre mundos com as crianças.” (Almeida; Costa, 2021, p. 23). Eles observam: “por abrir mundos, entenda-se o gesto conjunto de explorar, questionar e relacionar, num permanente vai e vem, vida e pensamento.” (Almeida; Costa, 2021, p. 23). Dessa conceituação, talvez o que mais faça sentido, neste momento, é o fato de a cartografia infantil operar com as crianças em sua pluralidade e em seu coletivo. As crianças, de sua parte, têm a possibilidade de atuar com seus pares e com adultos, ampliando suas crenças pessoais e estendendo suas vozes para além do seu próprio território.

Entendo ser necessário abrir o olhar para a pesquisa com crianças – e ressalto que esse método tem uma abordagem sociológica e que aqui a base é o pensamento da diferença. Vejo, ainda, sua potência para pensar em algumas outras questões em que talvez a cartografia não tenha se detido tanto, mas reitero que meu foco está em fazer uso das cartografias infantis com amparo na filosofia da diferença.

4.1.2 Pesquisa com crianças

Para *começar*, preciso delinear este campo, que no Brasil é recente. Segundo Natália Fernandes (2016, p. 761), “os primeiros textos que discutiram ética na pesquisa com crianças, em ciências sociais, datam de meados da década de 1990.” Para a autora, os primeiros trabalhos de Alderson (1995 *apud* Fernandes, 2016, p. 761) promovem uma discussão sobre o que representaria a pesquisa com crianças. Fernandes (2016, p. 761) percebe uma “invisibilidade que se tinha conseguido manter até então, sustentada, fundamentalmente, por dois argumentos.” O primeiro deles seria a ideia de que os fatos obtidos nas pesquisas feitas com as crianças não poderiam ser levados a sério, ou seja, não tinham rigor científico, pois a ideia de que a criança era incompleta abarcava o entendimento da sociedade; portanto, a criança permeava sempre o vir a ser, o adulto não completo, que precisava crescer. O segundo centrava-se na defesa de que a fragilidade das crianças poderia ser alvo de exploração por parte dos pesquisadores (Fernandes, 2016).

Isso reflete o não entendimento carregado de *preconceitos* que havia sobre as crianças. Hoje, cerca de 30 anos depois, entende-se que esses dois argumentos são falhos e não dizem respeito às crianças e às suas culturas. Destaco a fala da professora e pesquisadora mencionada acima, que evidencia os constructos feitos após anos de pesquisas e estudos junto das crianças e sobre elas:

[...] ao longo das últimas décadas, assistiu-se a um investimento acadêmico, sobretudo amparado pelos estudos da infância ou da criança, que colocou na agenda da pesquisa as crianças e as questões éticas que lhe são inerentes, recolocando-as como sujeitos ontologicamente importantes e metodologicamente relevantes, processo este informado eticamente por um conjunto de pressupostos a que já fizemos referência (Fernandes, 2016, p. 769).

Saliento os aspectos éticos da pesquisa com crianças, o que muito me interessa pensar aqui. Acredito que tais aspectos são fundamentais quando estamos fazendo pesquisa com as crianças, pois não existe outro modo de permitirmos a relação pesquisador e criança, e criança e pesquisador, senão de forma a compreender, respeitar e valorizar o lugar da criança como de igualdade. No entanto, como mencionado acima, esse entendimento ainda é muito recente. Para Fernandes (2016, p. 761),

A investigação na infância, julgando processos em que as crianças são consideradas atores, com um papel mais ou menos ativo, mas sempre importante no conhecimento que se constrói acerca delas, tem uma história relativamente recente. Também assim é a história da ética na pesquisa com crianças. Em primeiro lugar, foi necessário criar espaço para a infância no discurso sociológico e depois houve que confrontar a crescente complexidade e ambiguidade da infância enquanto fenômeno contemporâneo e instável e passível de ser estudado em si mesmo, salvaguardando um conjunto de pressupostos éticos.

Delgado e Müller (2005) corroboram Fernandes quando afirmam as três principais dificuldades encontradas hoje no trabalho de pesquisa com crianças: a lógica adultocêntrica, a entrada em campo e a ética. Acrescentam que outro desafio dos pesquisadores com crianças é o de “descobrir: descobrir intelectualmente, fisicamente e emocionalmente é algo difícil quando se trata das crianças, pois a distância física, social, cognitiva e política entre o adulto e a criança torna essa relação muito diferente das relações entre adultos.” (Delgado; Müller, 2005, p. 21). Além disso, torna-se menos difícil construir diversos argumentos sobre como as crianças são, fazendo uso da autoridade dos adultos ou das leis universais e senso comum, do que compreender os “estudos das crianças em seus contextos.” (Delgado; Müller, 2005, p. 21). Para os autores, a pesquisa com crianças “também tem um significado de desafiar o que a cultura sabe, e o que quer saber, e exige procurar respostas em lugares que geralmente evitamos, por processos pouco conhecidos.” (Delgado; Müller, 2005, p. 354-355).

Silva, Barbosa e Kramer (2005) entendem que, para operarmos com a metodologia de pesquisa com crianças, é preciso que, como pesquisadores, tenhamos alguns cuidados, tais como: evitar projetar nosso olhar sobre as crianças, com o intuito de coletar somente aquilo que interessa à pesquisa, colhendo delas apenas o que interessa; colocar para as crianças o nosso ponto de vista, tirando-lhes o direito de olharem, pensarem e criarem por si mesmas; descentralizar nosso olhar para que entendamos a linguagem que as crianças falam e compreendamos o mundo que sua cultura habita.

Para os sociólogos da infância é importante considerar o ponto de vista das crianças nas pesquisas, o que também exige certo abandono do olhar centrado no ponto de vista do adulto. Compreendemos que há muitos desafios a superarmos nas pesquisas com crianças. Bastide (1961, p. 153, prefácio) pergunta: “O que somos nós, para as crianças que brincam ao nosso redor, senão sombras?” (Delgado; Müller, 2005, p. 353).

No caso da pesquisa com crianças, é fundamental “ouvir os ditos e os não ditos; escutar os silêncios” (Silva; Barbosa; Kramer, 2005, p. 45). As autoras ainda salientam que, “mais do que ‘dar voz’, trata-se, então, de escutar as vozes e observar as interações e situações, sem abdicar do olhar do pesquisador, mas sem cair na tentação de trazer os sujeitos apenas a partir desse olhar.” (Silva; Barbosa; Kramer, 2005, p. 56). Delgado e Müller (2005) acreditam que os estudos sobre e com as crianças feitos pela sociologia ajudam no entendimento de que as crianças são capazes de produzir e modificar culturas. Sendo assim, “se as crianças interagem no mundo adulto porque negociam, compartilham e criam culturas, precisamos pensar em metodologias que realmente tenham como foco suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista.” (Delgado; Müller, 2005, p. 353).

É por isso que, em consonância com os escritos sobre a cartografia infantil, é possível afirmar que a pesquisa com crianças será da ordem das relações e ocorrerá nos acontecimentos. Por esse motivo, ver e ouvir as crianças é imprescindível. Na compreensão de Silva, Barbosa e Kramer (2005, p. 48),

Ver e ouvir são cruciais para que se possa compreender gestos, discursos e ações. Este aprender de novo a ver e ouvir (a estar lá e estar afastado; a participar e anotar; a interagir enquanto observa a interação) se alicerça na sensibilidade e na teoria e é produzido na investigação, mas é também um exercício que se enraíza na trajetória vivida no cotidiano.

A partir dessa perspectiva de pesquisa com crianças, escolhi dois conceitos-chave para trabalhar junto com a metodologia da cartografia infantil: adulto atípico e cultura de pares. Ambos foram cunhados por William Corsaro em sua pesquisa com crianças, publicada pela primeira vez em 1977 e atualizada em 2011. Seu livro *Sociologia da Infância* reúne um amplo trabalho de pesquisa com crianças feito na Itália e nos EUA, durante mais de uma década dentro de escolas infantis. Corsaro (2011) desenvolveu um método próprio da pesquisa com crianças, mas não me deterei especificamente nele; como já dito, farei uso dos conceitos de adulto atípico e cultura de pares para dar conta desta pesquisa. Para Corsaro (2011, p. 94-95),

As crianças não se desenvolvem simplesmente como indivíduos, elas produzem coletivamente culturas de pares e contribuem para a reprodução de uma sociedade ou cultura mais ampla [...] é particularmente importante a ideia de que as crianças contribuem com duas culturas (a das crianças e a dos adultos) simultaneamente.

O autor de antemão situa o conceito da cultura de pares em seu entendimento maior sobre culturas infantis. Problematisa a visão funcionalista de cultura, questionando que *cultura* não se reduz a um conjunto de valores e normas compartilhados e internalizados que orientam o comportamento. A cultura infantil é para e sobre as crianças, elaborada pelas crianças e vinculada à ludicidade e ao trânsito que elas mesmas fazem entre o imaginário e o real. Nas palavras do autor,

As culturas de pares infantis são dignas por si mesmas e são componentes essenciais da reprodução cultural mais geral. A abordagem à cultura infantil é interpretativa, com ênfase não só em valores e preocupações partilhadas, mas também em aspectos públicos, coletivos e performáticos da vida social. (Corsaro, 2011, p. 126)

De modo geral, para Corsaro (2011), as crianças são produtoras de culturas, e suas ações dentro dos microespaços que habitam fornecem subsídios para que elas mesmas criem, recriem e interpretem a cultura. O autor conceitua cultura de pares como “um conjunto estável de atividades ou rotinas. Artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em intenção com as demais” (Corsaro, 2011, p. 128). Pares, então, são um grupo

específico de crianças que não necessariamente têm a mesma idade, mas que convivem em algum espaço determinado. Uma característica interessante da cultura de pares é que “os temas básicos, como partilha conjunta e controle, iniciam à medida que as crianças desenvolvem um senso de identidade do grupo” (Corsaro, 2011, p. 126). Outra é que a segurança das rotinas da cultura de pares é mantida, e seus aspectos são frequentemente enriquecidos.

Ao proteger seus espaços interativos, as crianças acabam percebendo que podem gerenciar suas próprias atividades. Ao negociar quem brinca e quem não brinca, quem está no grupo e quem não está, as crianças começam a compreender suas identidades sociais em desenvolvimento. Tal diferenciação entre pares se torna mais importante ao longo dos anos pré-escolares. (Corsaro, 2011, p. 165)

A partir desse conceito, são as crianças que vão criando mecanismos para se autogerirem e se autogovernarem dentro dos seus espaços. A cultura de pares tem como foco a participação das crianças nas rotinas que acontecem junto com os adultos. Nas relações que as crianças estabelecem entre si, são feitos acordos internos, como o exemplo acima, de quem entra e quem não entra na brincadeira, quem será a mãe e quem será o cachorro, que palavra será a “chave” para entrar, entre outros. Esses mecanismos dizem de uma organização própria que requer dos pequenos uma extrema capacidade de negociação com o outro/seus pares e consigo mesmos.

Entre imaginação e fantasia, as crianças experimentam papéis e ao mesmo tempo experimentam-se, testam-se e testam também seus pares e os adultos. Com isso, percebe-se que as brincadeiras têm um ponto forte: a marcação dos *rituais*, as rotinas compartilhadas e os jogos de linguagem, que muitas vezes são também formas de lidar com os medos e preocupações da vida cotidiana. Corsaro (2011) comenta que, geralmente, os vínculos entre as crianças surgem das interações sociais e culturais em que estão imersas.

Também os conflitos devem ser mencionados, pois, além de fazerem parte de qualquer relação humana, ganham força na medida em que as crianças procuram formas de governo e gerenciamento, na maior parte, sem a presença dos adultos. Ou seja, existe na cultura de pares o desejo de que a postura do adulto seja tomada pela criança que está executando esse papel na brincadeira. O autor aponta, ainda, que os conflitos não ocorrem somente entre os pares, podendo, por vezes, implicar o adulto presente, quando este está no papel de adulto de referência, como o professor, o cuidador, os pais ou outros.

Isso é diferente, para Corsaro (2011), do adulto atípico, conceito que abordarei agora. O adulto atípico é o adulto que está fazendo uma pesquisa com as crianças, mas que não é o professor, o familiar ou o cuidador e não tem (ainda e a priori) vínculo com as crianças. Ele é um “participante periférico” (Corsaro, 2002, p. 118), pois se abstém de algumas tarefas que cabem ao adulto que está, de certa forma, com a responsabilidade pelo cuidado e pela educação.

Dito de outro modo, o adulto atípico seria um adulto que observa, interage, mas que não se envolve propriamente com responsabilidades no trato das crianças. Igualmente, não brinca tal qual uma criança nem age como se fizesse parte da cultura de pares.

Em sua pesquisa macro, Corsaro (2011) relata que inicialmente seu papel foi o de observar as crianças e entender o que elas faziam. No livro, há relatos dos pequenos confabulando sobre o pesquisador, pensando se ele era um adulto ou uma criança. Essa questão é interessante, uma vez que retrata o modo como as crianças se relacionam com o *outro*. Muitas vezes, o *outro* que brinca, para elas, é uma criança, independentemente de sua idade ou tamanho. Já aquele que não brinca pode ser qualquer coisa, inclusive estranho, pois brincar faz parte do entendimento de existência, no campo da imaginação infantil.

Mesmo condensando as características listadas acima, o autor destaca que o adulto atípico faz parte do grupo. Sua pesquisa traz um recorte importante para compreendermos o processo pelo qual ele se inseriu em um grupo de crianças, durante sua pesquisa, conquistando seu espaço, pois este não lhe foi dado de antemão.

Após mais ou menos um mês na escola, comecei a sentir que já entendia algumas coisas das rotinas diárias e atividades. Mas eu estava ainda na periferia das coisas, ainda era um intruso. Em seguida algo importante aconteceu. Eu estava sentado no chão com dois meninos, Felice e Roberto, movendo alguns carrinhos de corrida em círculos. Felice falava de um piloto de corrida italiano, enquanto brincávamos, mas por estar falando muito rápido eu entendia apenas parte do que ele dizia. Em um dado momento, no entanto, ouvi a clara frase: “- *Lui è morto!*” e eu sabia que isso significava: “-Ele está morto!”. Presumi que Felice estava contando algum trágico acidente em algum evento passado de Fórmula 1. Naquele momento lembrei de uma frase particular do meu curso de italiano: “-*Che peccato!*” (É uma pena!). Ao me ouvir falar a expressão, os dois meninos me olharam com espanto e Felice disse: “-*Bill, Bill! Há ragione! Bravo! Bravo!*” (Bill, Bill, ele tem razão! Muito bem, Bill!). Em seguida ouvi Felice chamar outras crianças da escola. Várias delas vieram e ouviram atentamente enquanto Felice repetia a história do trágico acidente e, em seguida, acrescentava: “e Bill disse, ‘*Che peccato!*’”. O pequeno grupo vibrou e alguns chegaram a aplaudir a notícia. Nem um pouco envergonhado por toda a atenção, me senti muito bem – como parte do grupo. Deixei de ser um intruso tentando me inserir entre eles. Eu havia conseguido! (Corsaro, 2003 *apud* Corsaro, 2011, p. 126)

Com a narrativa acima, é possível compreender parte do funcionamento da cultura de pares. O pesquisador precisou provar algo ao grupo de crianças, para então poder participar efetivamente dele – nesse caso, foi a língua. Esse é um exemplo de como as crianças agem quando estão inseridas e vinculadas em grupo.

A ideia de trazer o adulto atípico para esta pesquisa deveu-se, primeiramente, ao fato de tratar-se de uma pesquisa com crianças. Depois, por ser uma pesquisa com crianças que eu não conhecia e com quem não tinha contato. Em muitos momentos anteriores à realização das práticas das oficinas, pensei em como seria o “papel de pesquisador” e encontrei no adulto

atípico uma figura que deu conta de abarcar necessidades e desejos, junto com o papel de pesquisador, que também a cartografia me forneceu.

No planejamento das oficinas, vislumbrei algumas possibilidades de como seria e do que faria. Entretanto, muito daquilo que planejei e pensei em relação a esse conceito não ocorreu como pensado. Na sequência das análises das oficinas, no Capítulo 5, falarei sobre isso.

A partir da construção metodológica trilhada até aqui, mostro como a pesquisa metodológica foi realizada: busquei respaldo teórico-metodológico na cartografia infantil e na pesquisa com crianças para construir um modo operante de fazer oficinas de filosofia com crianças e de estar junto a elas. Enfatizo que, como escreveram Delgado e Müller (2005, p. 769), tentei pensar “em formas mais reflexivas de respeitar não somente os importantes preceitos éticos, que começam a fazer parte do discurso dominante em pesquisa, mas também conseguir que tais preceitos se concretizem em uma ética viável e significativa para as crianças.” Essa tarefa carregou o peso de um comprometimento que tracei desde o esboço inicial desta tese, mas entendo que tal compromisso faz parte da pesquisa.



"A GENTE VAI FAZER FILOSOFIA HOJE?":
Oficinas de Filosofia com crianças



5 “A GENTE VAI FAZER FILOSOFIA HOJE?”: OFICINAS DE FILOSOFIA COM CRIANÇAS

Em uma pesquisa comprometida em pensar em brechas na relação entre as crianças e a filosofia, as oficinas mostraram-se como um caminho possível. Com respaldo nas discussões anteriores, abordo agora o modo como pensei as oficinas; o objetivo é situar o leitor e a leitora no contexto e mostrar como foi feito o planejamento. Ressalto que, por ter sido feito previamente, como todo planejamento, optei por mantê-lo no tempo verbal de sua criação. Essa escolha deu-se por dois motivos. O primeiro tem a ver com a própria lógica mencionada: planejar é sempre antecipar, pensar e projetar antes do acontecimento. Já o segundo motivo dá conta de subsidiar o leitor para acompanhar e compreender todo o processo das oficinas: iniciando pela base teórica, passando pelo planejamento, para então chegar às narrativas e análises do que foi vivido. Intenciono, assim, percorrer o caminho da pesquisa junto com os leitores desta tese, nos tempos diversos em que ocorre.

Para tanto, retorno um pouco e relembro que o campo de atuação das oficinas, quando esta tese foi criada e ainda era um projeto, seria uma escola municipal da cidade de Porto Alegre (RS)³⁴, chamada JP, que carrega uma bonita história em seus ideais. No início do projeto, em 2021 e 2022, fiz o levantamento histórico e presente da Rede de Porto Alegre e providenciei os papéis e burocracias do Comitê de Ética, não somente da UNISINOS, como também da própria Rede. Dediquei vários meses de trabalho a isso, mas, infelizmente, a Rede não se mostrou aberta às trocas da pesquisa. A escolha desse município havia sido feita por sua história e pelo ideário construído por anos, em que a educação das crianças pequenas era prioridade – apesar de essa premissa estar em desconstrução contínua pelos últimos governos.

Então cheguei ao município de São Leopoldo. Como expliquei no começo da tese, por meio do grupo de pesquisa e da UNISINOS, tive contato com a Escola Municipal de EF Paul Harris, situada no Bairro Santa Teresa, região periférica da cidade de São Leopoldo (RS). A escola conta com as modalidades da EI de 4 e 5 anos, EF e EJA, atendendo cerca de 800 estudantes e contando com 57 professores; a coordenadora chama-se Camila, e o diretor é Ademir Miguel Auler. Durante todo o ano de 2023, o grupo Carcarás realizou, dentro dessa escola, um projeto de pesquisa envolvendo filosofia com crianças, leitura, escrita e modos de

³⁴ Na Rede, há 98 escolas municipais, das quais 42 são de Educação Infantil (EMEIs) e 56 são de Ensino Fundamental (EMEFs); das 42 EMEIs, sete são Escolas Municipais de EI JPs. Ao total, são atendidas 41.207 crianças no EF e EJA, e 6.860 crianças na EI. Soma-se a isso o atendimento de crianças em creches conveniadas.

vida. Daí a ideia de incluir minha pesquisa em uma escola que já tinha parceria com a Universidade e onde a entrada estava aberta à pesquisa.

A Escola Paul Harris, construída em 1954, inicialmente era pequena; acolhia os filhos da classe trabalhadora do bairro e tinha menos de 50 alunos. Em 1968, o Rotary Club de São Leopoldo fez uma doação para ampliação da escola, que se tornou Grupo Paul Harris, nome dado em função do presente do Rotary, pois Paul Harris era o presidente. Na época, já havia 190 alunos atendidos em três turnos. A escola foi crescendo, e sua capacidade física precisou novamente de ampliação. Assim, em 1972, mais sete salas de aula foram construídas pelo Rotary Clube; destas, uma foi para o jardim da infância.

Figura 5 - Fotografias retiradas do Livro da Escola Paul Harris e cedidas para a pesquisa



Fonte: Acervo da Escola Paul Harris (2023).

Atualmente, as instalações da escola encontram-se novamente precárias em relação ao número de estudantes presentes. Percebe-se que principalmente a área externa é pequena e não proporciona espaço para as crianças brincarem e circularem livremente, pois a escola foi crescendo e não houve mais investimentos no prédio.

As crianças participantes desta pesquisa iniciaram o ano letivo com 4 anos completos até 31 de março e, algumas, ao longo de 2023, completaram 5 anos. A turma chama-se Infantil 4B e frequenta o turno da tarde. Na sala de aula, em fevereiro, havia 20 crianças matriculadas e uma professora da turma. Os encontros ocorreram no primeiro semestre de 2023, de março a julho, de forma alternada: de três a cinco dias na semana. Iniciaram com as observações diárias durante cerca de 20 dias e foram gradativamente migrando para as oficinas, em que a pesquisa com a filosofia e as crianças começou a ser vivida.

Neste ponto da tese, para trazer as falas e contribuições dos sujeitos da turma aos leitores, foi preciso organizar uma sistemática que respeitasse as crianças. Dar um nome a uma criança que já tinha um nome não foi uma tarefa fácil; afinal, sob a ótica desta pesquisa, quando rememorava uma cena ou algo das oficinas, era exatamente daquele sujeito que eu me lembrava. Como poderia então chamar essa criança por outro nome? De início, soou como se eu não estivesse agindo de forma digna com elas.

Com o tempo de escrita da análise, tive algumas contribuições do grupo de pesquisa Carcarás, mas ainda não havia encontrado uma alternativa respeitosa para essa questão, e era dessa forma que eu desejava fazer o que precisava ser feito. Poucos dias antes de findar a análise, em um momento de ócio, deparei-me com este poema:

O sol tem três letras
O céu tem três letras
O mar tem três letras
E não é que a lua também tem?
Se não fosse por um descuido da gramática
Amor também teria
Coisas miúdas são grandes
(Hallak, 2024, *on-line*)

Ele me fez pensar na grandeza das crianças, dentro de suas pequenezas. Fez também lembrar Manoel de Barros, como não? Assim como ele, passei dias ali, “[...] no meio das coisas miúdas. E me encantei” (Barros, 2021, n.p.). Encontrei nessas palavras um sentido digno para nomear as crianças: a cada criança, associei uma primeira letra que julguei importante, conforme me recordava de como era a criança, do que gostava, do que fazia. Com mais duas letras, já se obtinha um som bonito, e eu conseguia ver as crianças na minha frente, conversando comigo e me contando tudo de novo. Ao retomar as gravações e ouvi-las, até já chamava as crianças pelos nomes “trios”, como os denominei nesta pesquisa.

Quando retornei à escola, em dezembro, conversei com as crianças sobre isso, e minha ideia era perguntar se elas desejavam escolher nomes ou se eu poderia propô-los (levei minha lista). Foi uma conversa difícil, pois o grupo me respondeu prontamente que não desejava trocar

de nome. Por óbvio que, por mais que eu explicasse sobre o ato ser fictício, estava confuso para as crianças. Nesse momento, fizemos uma brincadeira de criar alguns nomes a partir de BOLO e LOBO (da história da qual já estavam apropriadas), e as crianças permitiram-se criar vários nomes. Ao final, disse-lhes que teríamos um grande trabalho: escolher dentre todas as possibilidades que elas pensaram. Foi quando Mel me disse: *“Então, escolhe tu, porque esse trabalho é da tua escola, profe”*. Perguntei se me autorizavam e recebi um sim como resposta. Foi dessa maneira que entendemos como respeitosa a forma como cada um dos nomes abaixo foi pensado:

Quadro 5 - Nomes fictícios criados para as crianças da pesquisa

Meninas	Meninos
1. ANA	11. SAM
2. EVA	12. GIL
3. LIV	13. NOA
4. MEL	14. LIO
5. AMY	15. RUI
6. AVA	16. IAN
7. CEL	17. TEO
8. LIA	18. BEN
9. MIA	19. TOM
10. LUE	20. DAN
Além disso, a coordenadora é chamada de Cal; a professora da turma, de Zoe; a estagiária, de Isa; e a pesquisadora, de Lis.	

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

5.1 Contexto prévio

A partir do contexto inicial, cabe explicar o funcionamento das oficinas. Inicialmente, a ideia de operar com as oficinas surgiu após o estado da arte ter mostrado pesquisas de filosofia com crianças que me instigaram a saber mais. Esses trabalhos subsidiaram o foco central, de trabalhar com as crianças e com a filosofia, e levaram-me a pensar que oficinas poderiam ser espaços de conversações e brincadeiras potentes para a faixa etária escolhida – afinal, uma pesquisa com crianças na etapa da EI era o foco desde antes de iniciar a tese. Apesar de as oficinas, no começo, ainda não estarem planejadas em sua íntegra, fiz um esboço com o intuito de usá-las como espaços de troca, em que as crianças explorariam diferentes maneiras de narrar seus pensamentos, suas ideias, suas questões. Intencionava ouvi-las, estabelecer conversas e problematizar suas questões para promover a construção de pensamento coletivo, a partir da filosofia.

No planejamento, logo na primeira semana de entrada na escola, tinha organizado uma reunião com os responsáveis pelas crianças convidadas a participar da pesquisa. Nessa reunião, explicaria o porquê da escolha da escola e da turma e o funcionamento das propostas com seus filhos e filhas nas oficinas. A ideia era deixar as famílias cientes e seguras em relação ao processo pelo qual seus filhos passariam no semestre seguinte, além de conhecerem a pesquisa e a pesquisadora.

Contudo, no primeiro encontro com a professora Zoe, fui alertada de que talvez esse não fosse um caminho assertivo. A professora disse que as famílias ainda não haviam se vinculado totalmente com ela – por ser começo de ano letivo – e que muitas às vezes “reclamavam” por ter que ir à escola. Pode-se dizer que esse comportamento faz parte de uma cultura assistencialista que ainda vemos em algumas escolas e famílias de nossa região e talvez no Brasil todo. O diferente disso é exceção. Como visto nos capítulos anteriores, essa cultura é decorrente do modo como a EI foi concebida em nosso país. Muitas famílias ainda não compreendem o lugar da escola como um espaço que também é delas, em termos de acesso e responsabilização. Têm o hábito de “deixar” e “buscar” as crianças no portão e de não estabelecer uma relação de trocas com a professora e a escola como um todo, também por sua relação com a escola se limitar a serem chamadas para cobranças de diferentes ordens. Por outro lado, muitas escolas não conseguem construir vínculos saudáveis com as famílias e as dispersam ou afastam. Existem muitas problemáticas envolvidas nesse assunto, e não podemos culpabilizar as escolas, tampouco as famílias, quando o Estado não exerce seu papel mínimo. Essa seria uma importante discussão, mas infelizmente não caberá na tese.

Então, tendo chegado à escola e conhecido a professora e a turma, por mais que soubesse que talvez a própria atitude de chamar as famílias para a reunião pudesse vir a ser uma oportunidade de ressignificar esse preconceito, acolhendo e estabelecendo vínculo, optei por seguir a sugestão da professora Zoe. Percebi que, antes do aceite e do vínculo com as famílias, precisava do apoio da professora, até porque, se as oficinas surtissem o efeito intencionado, talvez ela mesma pudesse pensar sobre isso de outros ângulos.

Formulei um documento (que está nos apêndices) em forma de bilhete, que foi enviado nas agendas dos estudantes. O objetivo era explicar o que faríamos, ao mesmo tempo pedindo a cooperação das famílias no processo de convite à participação das crianças. O bilhete foi aceito por todas as famílias, porém, pelo hábito de não olharem as agendas diariamente e pela dificuldade de leitura/compreensão, foram necessários mais de 15 dias para que todos os bilhetes retornassem assinados/autorizados.

Também conforme a intencionalidade, as oficinas ocorreriam semanalmente, no segundo semestre de 2022, o que foi modificado, em função do tempo, para o primeiro semestre de 2023, como mencionado anteriormente. No primeiro mês, em consonância com o planejamento, o foco era a observação das crianças e suas relações/ações em seus momentos de brincar. Em seguida, a pesquisa começaria a propor rodas de conversação com as crianças, contando com o apoio de diferentes materialidades – que estariam em consonância com as temáticas dos encontros, podendo ser materiais não estruturados, livros, filmes, imagens, sons, movimentos, entre outros.

Volto a ressaltar que as oficinas não haviam sido pensadas previamente. Antes de tudo, foi preciso entrar na escola e estabelecer um elo com as crianças, a fim de conhecê-las e demonstrar segurança. A intenção era compreender seus modos e interesses de brincar, para então começar a pensar nas oficinas, planejadas com foco nas brincadeiras das crianças e vinculadas à problematização de perguntas que circulavam. De modo algum, queria regular ou direcionar as brincadeiras das crianças nas oficinas, e sim prestar atenção em seus modos de brincar e nas construções de suas narrativas para, a partir disso, trabalhar com elas tais temáticas.

O primeiro encontro foi pensado como um momento de conversa com as crianças e de apresentação da pesquisadora. Nesse dia, a intencionalidade era que as crianças entendessem o que aconteceria, para que escolhessem participar ou não. Também nesse dia, elas seriam convidadas a registrar seus termos de consentimento, o que foi pensado previamente como escrita do nome, desenho ou outro modo que elas poderiam sugerir. Depois, haveria o tempo de conhecimento, e, na sequência, as oficinas começariam a ocorrer.

Para que os acontecimentos fossem detalhados na parte de análise desta pesquisa, planejei o uso de um diário de classe. Caso as crianças autorizassem, havia a ideia de registrar imagens e vídeos de percursos que se mostrassem relevantes para serem captados por esses meios. Para o final da pesquisa, planejei um momento de fechamento – assim como o de abertura –, dando às crianças e às famílias um retorno do que foi produzido coletivamente.

Cabe reiterar que esse planejamento não ocorreu como imaginado; não estou afirmando que acredito em um planejamento rígido, que não vive as experiências que surgem ao longo do caminho, mas quero esclarecer que nem todas as entrevistas foram anotadas, gravadas, fotografadas ou filmadas. Também nem tudo aquilo que estava previsto para ser feito ou falado, efetivamente foi. Tudo isso ocorreu por vários motivos, explicados a seguir.

Pelo fato de as oficinas terem sido realizadas com crianças de 4 e 5 anos, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNISINOS, por meio da Plataforma

Brasil, no mês de julho de 2022, sendo aprovada na sequência. Dentre os apêndices, está o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi enviado aos pais para autorização da participação das crianças na pesquisa.

As famílias e as crianças foram avisadas, por meio dos documentos e de conversas, sobre o direito de desistência de participação a qualquer momento em que desejassem, bem como tiveram acesso às informações das pesquisas por intermédio da pesquisadora, por *e-mail* e telefone. As famílias também foram informadas sobre o sigilo de suas identidades, mantendo-se o anonimato em relação a todos os materiais (gravações, registros, imagens etc.) utilizados para escrita da pesquisa. Além disso, foram avisadas, por meio dos documentos, de que a pesquisa apresentava riscos mínimos aos participantes, tanto pela temática e propostas quanto por sua realização, na maior parte, no ambiente escolar, com todo o apoio estrutural e pedagógico da escola. Considero de suma importância essas informações aos pais e às crianças, na medida em que as oficinas fizeram parte do currículo escolar da turma por quase o ano todo. Nesse sentido, a clareza em todos os processos da pesquisa foi um critério ético fundamental para a realização das oficinas.

Por fim, construiu-se um aparato que mostrou como as oficinas de filosofia com crianças foram planejadas e pensadas como possibilidades para um trabalho nas escolas infantis voltado para uma vida digna. Também mostro de onde vem parte de minha força e coragem: de uma crença enorme nas escolas infantis, com base em um trabalho sério, em pessoas comprometidas, em crianças acolhidas, respeitadas e com acesso à igualdade e liberdade de expressão, pois

O que está em jogo é, principalmente, que essa educação, essas experiências, estimulam aquelas e aqueles que se beneficiaram delas durante toda a vida, mesmo que tenham esquecido a maior parte do que descobriram ou vivenciaram. O que está em jogo é forjar uma atenção, uma arte de viver no cotidiano para escapar à obsessão da avaliação quantitativa. É conseguir compor e preservar todo um outro espaço para celebrar a brincadeira, as partilhas poéticas, a curiosidade, o pensamento, a exploração de si e daquilo que nos rodeia. É manter viva uma porção de liberdade, de sonho, de inesperado. (Petit, 2019, p. 13)

5.2 Contexto inicial

Após cerca de 15 dias de observação e de estabelecimento de vínculo com a turma, chegou a hora de estarmos juntas e juntos nas oficinas. Senti que as crianças já me reconheciam como uma pessoa de confiança, o que foi de grande relevância para esse começo. Durante as observações, poucos foram os momentos de brincadeira (jogo simbólico) que presenciei, muito por conta do espaço físico da sala e da escola, que não comportava o movimento e a ação das

crianças. Contudo, nesse tempo, dois momentos, em dias diferentes, foram importantes para a problematização nas oficinas.

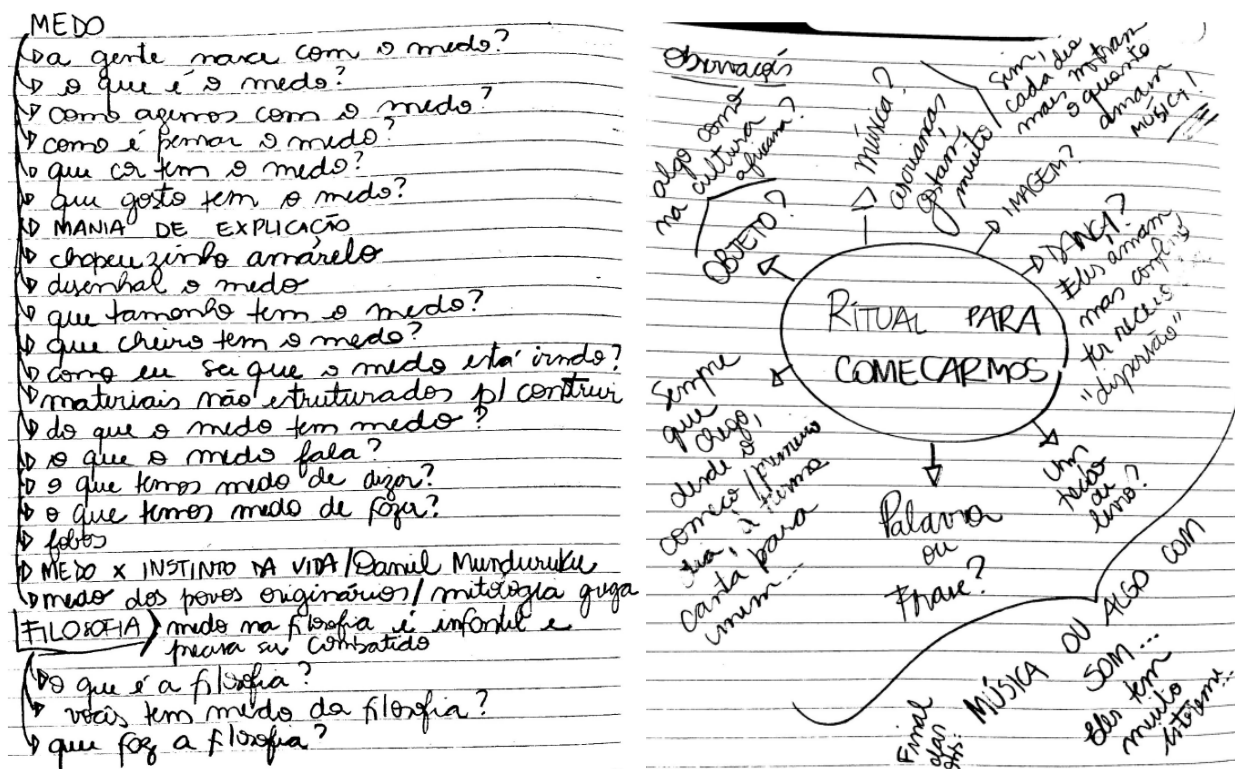
O primeiro foi a contação da história “Chapeuzinho Amarelo”, cuja exploração gerou muito interesse das crianças em falar de seus medos. A contação foi realizada pela professora Zoe e tinha como objetivo chamar a atenção das crianças para questões de consciência fonológica. Entretanto, o grupo focou no lobo, e diversas conversas sobre a temática do medo foram desencadeadas. De início, as crianças falaram muito sobre o medo da Chapeuzinho. Em seguida, mostraram-se interessadas em falar sobre seus medos, fazendo piadas e misturando realidade e fantasia, e percebi que isso poderia ser um mote de investigação.

Já o segundo ocorreu quando a estagiária ficou com o grupo e a professora precisou ausentar-se da sala – inicialmente, seria por pouco tempo, mas acabou se estendendo. As crianças podiam brincar nas mesas, como era de costume, mas, como estavam com maior “liberdade”, começaram a criar fora do espaço e do olhar do adulto. Um pequeno grupo brincou de papai, mamãe, gravidez e filhos. Fiz anotações, consegui fotografá-los e tentei ao máximo, nesse dia, abster-me das trocas, para que pudesse ouvi-los, observar suas ações e estratégias de brincadeira, assim como a conversa que acontecia em meio ao enredo. Foi o dia em que as crianças “mais” brincaram.

Já tendo, então, dois assuntos instigantes para começar as oficinas, resolvi iniciar com a temática do medo. Exatamente nessa época, estávamos vivendo, nas escolas de todo o país, uma forte onda de medo, depois da morte de uma professora em SP e do assassinato de quatro crianças em Santa Catarina. O Brasil todo estava mobilizado, pois, além de tudo, algumas escolas estavam sofrendo ameaças de massacre de crianças. Inclusive, muitas escolas não abriram ou modificaram seus horários de atendimento naquela semana. Tais fatos ou assuntos relativos a eles, segundo a professora Zoe e minha observação, ainda não haviam aparecido na turma pela via da oralidade das crianças, embora todos estivessemos vivenciando isso, por meio da escola e dos manejos diferentes que os adultos precisaram adotar. Talvez, em algum momento, as crianças poderiam sentir necessidade de falar sobre aquela situação, então, estávamos construindo um espaço para isso nas oficinas.

Com os motes das oficinas em mãos e as noções prévias do trabalho sobre o medo, foi o momento de reunir essas ideias e conversar com a professora orientadora. Nesse dia, conversamos muito sobre o que eu já havia observado das crianças e sobre minhas ideias iniciais. Trocamos as possibilidades e organizamos as ideias em forma de perguntas, as quais poderiam mostrar-se como desencadeadoras em algum momento das oficinas ou como esboço de pensamento para o planejamento que consta na figura a seguir.

Figura 6 - Fotografia das anotações do diário de campo



Fonte: Arquivo pessoal

Desde o começo do projeto de tese, quando adentrei nas pesquisas relacionadas à filosofia com crianças, chamou minha atenção a forma como alguns grupos iniciavam seus momentos. Isso pouco apareceu nos achados do estado da arte, mas ficou evidente nos três últimos congressos do CIFE de que participei, quando ouvi os relatos dos professores. Quando participei do Acampamento Filosófico, na Colômbia, vi o mesmo.

Sabia que queria um ritual para começar, por achar importante e devido à minha crença nos rituais. Entretanto, não fazia ideia de como executá-los. Conforme a pesquisa foi evoluindo e meu modo de relacionar-me com ela também, entendi que isso talvez não fosse vir de mim, mas das crianças. Assim, procurei anotar as pistas que iam aparecendo a cada dia, em busca de algo que fizesse sentido para as crianças. Nas transcrições que se encontram nos apêndices, relato como foi esse processo.

5.3 Cronograma das oficinas

O cronograma, construído entre março e abril de 2023, serviu de guia para as oficinas e de espaço de anotações sobre os acontecimentos que foram ocorrendo no planejamento. No quadro, as siglas G1 e G2 foram usadas para designar o grupo 1 e o grupo 2, respectivamente,

pois a concepção inicial envolvia oficinas com grupos menores, com cerca de 10 estudantes por dia. Em alguns dias, o planejamento foi seguido; já em outros, foi preciso fazer reorganizações e trocas. Optei por manter o quadro neste espaço, para fins de organização. Mais adiante, no constructo das análises, percebem-se os deslocamentos e as regularidades, organizados por categorias, e o leitor poderá compreender o processo da pesquisa com as crianças no todo.

Ao longo da prática realizada na escola, fiz uso de um caderno como diário de campo para que os acontecimentos e as percepções das vivências pudessem ser anotados, principalmente durante as observações da turma. As anotações foram transcritas para a tese e respeitaram a forma/organização do diário. Ressalto que, em uma investigação que tem como base a cartografia com crianças, os “achados” de pesquisa são produzidos nas relações com os sujeitos (Passos; Kastrupp; Escóssia, 2012), e não coletados de um campo externo ao pesquisador.

O diário de campo mostrou-se como uma ferramenta de acompanhamento e produção de significados, junto com as crianças e a partir do que elas mostraram. Nesta parte da tese, o ato de voltar ao diário, ler e reler também conota outra relação e outra construção de dados, uma vez que reconfigura as relações com a própria pesquisa e com as memórias daquilo que foi vivido.

Outro ponto suscitado pelo diário de campo deve ser mencionado: o da dimensão afetiva. Durante as observações, notei o quanto o ato de escrever o que estava vendo e vivendo serviu como acolhimento aos diversos sentimentos que tive, como pesquisadora e “adulta atípica” (que me propus a ser). Uma mistura de aflição pelo caos que estava instaurado naquela sala de aula teve relação íntima com minha profissão de professora. Ao mesmo tempo em que eu compreendia meu papel, precisava organizar meu pensamento para, em algum momento, fazer algo.

As transcrições do diário de campo, seguidas das transcrições das oficinas, estão à disposição para leitura nos apêndices. O objetivo é dar ao leitor e à leitora subsídios para compreensão do que foi feito.

Quadro 6 - Planejamento das oficinas de filosofia com crianças

Data	O que?	Título	Observações
17/03	Conversa com a professora titular da turma		
20/03– 05/04	Observações		
10–14/04	Planejamento das Oficinas+ Envio autorizações		
17/04	OFICINA 1 – G1	História Chapeuzinho Amarelo	Usamos o pátio da escola, e um grupo ficou com a estagiária.
18/04	OFICINA 1 – G2		Usamos o pátio da escola, e um grupo ficou com a estagiária.
19/04	OFICINA 2 – G1	Perguntas sobre o medo	Usamos o pátio da escola, e um grupo ficou com a estagiária.
20/04	OFICINA 2 – G2		Hoje faz 24 anos do massacre de Columbine. Em função das questões de segurança, hoje não pude realizar a oficina. Ficamos em uma sala mais “segura”, no andar superior da escola, brincando.
24/04	OFICINA 2 – G2		Usamos o pátio da escola, e um grupo ficou com a estagiária.
25/04	OFICINA 3 – G1	Desenho do Medo	Eu fiquei com um grupo na sala, o outro saiu com a estagiária.
26/04	OFICINA 3 – G2		Usamos o pátio da escola, e um grupo ficou com a estagiária.
27/04	OFICINA 4 – G1	Construção do medo com materiais não estruturados	Usamos a biblioteca.
02/05	OFICINA 4 – G2		Usamos a biblioteca.
03/05	OFICINA 5 com todos	Construção da história sobre o medo	Usamos a sala.
04/05	OFICINA 6 com todos	Construção da história sobre o medo – continuação desenho	Usamos a sala.
08/05	OFICINA 7 com todos	Construção da história sobre o medo – continuação desenho	Usamos a sala.
09/05	OFICINA 8 com todos	Retomada da história construída para a construção de um livro	Usamos a sala. Quando estávamos começando, apareceu um gato, que roubou a cena.
10/05	OFICINA 9 com todos	Obra de arte: “O grito”	Pneu do meu carro furou, e não cheguei a tempo.
11/05	OFICINA 10 com todos	Morte, livro: <i>Para onde vamos quando desaparecemos?</i>	Tivemos pouco tempo com o grupo, precisamos adaptar.
15/05	OFICINA 11 com todos	Livro: <i>Para onde vamos quando desaparecemos?</i> - Continuidade.	Usamos a sala.
25/05	OFICINA 12 com todos	Dia de brincar para eu observar o grupo.	Usamos a sala. Mudança de planos: trabalho com livros.

Quadro 6 - Planejamento das oficinas de filosofia com crianças (continuação)

01/06	OFICINA 13 com todos	Oficina com livros a partir de ontem. Exploração da história <i>Malvina</i> .	Usamos a sala.
14/06	OFICINA 14	Planejamento do passeio com as crianças	Precisei sentar-me para fazer trocas e alinhamentos com a professora (do passeio)
08/06	FERIADO		
22/06	OFICINA 14 com todos	PASSEIO UNISINOS	Somente uma parte do grupo foi autorizada pelas famílias.
29/06	OFICINA 15 com todos	Vamos pintar o nosso medo?	Precisou ser remarcada para o segundo semestre.
06/07	OFICINA 16 Professoras	Imagens e textos para pensar sobre os espaços e materialidades das salas de aula	A pedido da escola, as duas oficinas (17 e 19) foram condensadas em um momento único, que ocorreu em uma sala de aula com cinco participantes para formação das professoras da Educação Infantil.
06/07	OFICINA 17 Entrega dos medos	As crianças receberão seus medos (que desenharam) em formas concretas.	Usamos a sala.
11/07	OFICINA 18	O que fizemos com nossos medos? Conversa com as crianças.	Usamos a sala.
13/07	OFICINA 19 Professoras	Discussão sobre o texto entregue previamente	<i>Idem oficina 16.</i>
Dezembro	Retorno à escola	Conforme previsto na metodologia, hoje o objetivo é retornar à escola para conversar com as crianças, dar uma “devolutiva” da pesquisa a elas e retomar a oficina: Vamos pintar o nosso medo?	

Fonte: Elaborado pela autora

Dias 17 e 18 de abril de 2023 – Oficina nº 1 (cada dia será com um grupo)

Proposta: começar conversando com as crianças sobre o que faremos nos próximos dias. Eu buscarei uma maneira de contar como serão as oficinas, me apresentarei, também perguntarei a elas o que acham de fazerem isso junto comigo; será um convite. Em seguida, construiremos juntos alguns combinados, e eu retomarei a história que foi contada pela professora Zoe há alguns dias. Após a contação, conversaremos sobre a história, levantando as ideias das crianças, por onde farei uma espécie de tato, para ver se o medo ainda prevalece para elas como mote da narrativa, como foi durante minha observação. Faremos sempre algum ritual de começo e um ritual de final, mas construiremos isso com a continuidade dos dias, pois, para hoje, é importante que consigamos nos ouvir e ter um momento bom, em termos de tempo, qualidade e atenção.



Dias 19, 20 e 24 de abril de 2023 – Oficina nº 2 (cada dia será com um grupo)

Proposta: meu objetivo hoje é mostrar o livro novamente e começar questionando as crianças sobre o que falamos nas oficinas anteriores. Levantar as ideias e conversar sobre a temática do medo (que foi a que prevaleceu durante os dias de exploração da história). Pretendo explorar ao máximo o pensamento das crianças, provocando-as a pensar sobre algumas perguntas:

- **O que é o medo?**
- **Como ele é? Pedirei que descrevam...**
- **O que ele faz?**
- **Que cor tem?**
- **Que som tem? Ele faz barulho? Ele fala?**
- **Que cheiro tem?**
- **O que ele faz com a gente?**
- **Onde ele mora?**
- **Quando ele aparece? E quando vai embora?**
- **Do que ele tem medo?**
- **Dá para a gente brincar de medo? Ou brincar com o medo? Como?**
- **Se eu pudesse perguntar alguma coisa para o meu medo, o que seria?**

Esses questionamentos servirão de mote para eu aprimorar a oficina de amanhã, e a todo momento são abertos espaços para acolhimento e conversação a partir das perguntas das crianças. Ou seja, a partir do foco que as crianças derem, explorarei o medo de determinada forma. Com o segundo grupo, vou propor a mesma oficina, mas, por sugestão da escola, usaremos o espaço aberto, do pátio. Também faremos uso da dica dada pela professora Zoe: a de marcarmos este momento com um objeto: um tapete em volta do qual nos reuniremos.

Dias 25 e 26 de abril de 2023 – Oficina nº 3 (um dia com cada grupo)

Proposta: a partir das conversas de ontem e anteontem sobre o medo, provocarei as crianças a continuarem pensando sobre a “forma do medo”; vamos desenhá-lo, lembrando as características que cada criança falou ontem. Os grupos apresentaram interesse em estruturar esse medo, dizer como ele era, dar características. Começarei também a instigá-los a pensar sobre uma palavra: *filosofia*, com o intuito de trazer para o grupo que o que estamos fazendo é filosofia. Partirei da pergunta: o que vocês acham que é filosofia? Desde o começo, na minha fala, expliquei às crianças que faríamos filosofia juntos.



Ainda hoje, começaremos a falar sobre o modo de iniciar nossos encontros, retomando a palavra *filosofia* e introduzindo o *pin*³⁵. A partir do objeto, instigarei o grupo a pensar em como usá-lo e como fazer com ele nossos rituais. Sobre o *pin*: ele foi escolhido pelo seu som. Nas observações, me dei conta de que as crianças prestavam atenção quando um som diferente aparecia, assim como demonstravam gosto e apreço por músicas. Lembrei que eu havia ganhado um *pin* de presente, há muitos anos, e resolvi testar como nosso ritual. Outro ponto foi que a professora utilizava diversos objetos, a cada dia, para serem seu “microfone”. O fato de ela pegar algo concreto e trazer à frente das crianças auxiliava quando queria que todos a olhassem.

Dias 27 de abril e 2 de maio de 2023 – Oficina nº4 (um dia com cada grupo)

Proposta: daremos continuidade ao que fizemos nas primeiras oficinas, pensando sobre o medo, conforme foi sendo construído pelas crianças. Hoje, o desafio será construir os medos com materiais não estruturados (usaremos peças de madeira que há na sala vizinha), em pequenos grupos. Usaremos o *pin* como referência de começo, retomando o significado dele.

Dia 3 de maio de 2023 – Oficina nº 5 (a partir de hoje, farei com todos e todas)

Proposta: já começaremos com o ritual de início, com o *pin*, como foi decidido pelo grupo ontem (“o *pin* quer dar oi para todas e todos”, fazendo uma volta em nossa roda). O

³⁵ Segundo a filosofia chinesa antiga: “O Sino Pin traz boas energias para o ambiente e avisa que alguém chegou.” Simboliza a beleza do encontro, da chegada, do acolhimento, que aqui me interessa.

objetivo de hoje é criar uma história coletiva com os medos construídos pelas crianças, para que, depois, possamos montar um livro com essa história. Retomaremos o que foi vivido nas oficinas até aqui e, em seguida, farei a proposta: vamos fazer uma história? Para isso, retomarei com eles o que é uma história e o que tem em uma história, para que saibamos de onde começar... Anotarei as falas que o grupo for trazendo. A partir da oficina de hoje, também teremos uma alteração: elas serão feitas com todo o grupo, na sala. Para o ritual final, usaremos o *pin*, que, segundo as crianças, “precisa dar um tchau” para todos.

Dia 4 de maio de 2023 – Oficina nº 6

Proposta: ritual inicial. Hoje, teremos a continuação da construção da história, isso porque, na oficina anterior, ficamos bastante tempo retomando entre um grupo e outro (pois as crianças faltaram muito nos últimos dias), além de que há sempre muita conversa que as crianças desejam ter comigo. Ao final, como sempre, teremos o nosso ritual de finalização, sempre permeados por espaços de acolhimento e conversação a partir das perguntas das crianças.

Dia 8 de maio de 2023 – Oficina nº 7

Proposta: ritual inicial. Hoje, conversaremos sobre a história já feita, “costurando” os passos e os acontecimentos que foram pensados pelas crianças. Então, trarei a ideia de fazermos um teatro, de brincarmos de fazer a história. Decidiremos papéis, organizaremos a sala, pensaremos no figurino, entre outras coisas que as crianças pensarem. Ritual de finalização.

Dia 9 de maio de 2023 – Oficina nº 8

Proposta: ritual inicial. Para hoje, faremos a retomada da história para a construção de um livro. Após a leitura coletiva da história como um todo, no grande grupo, cada estudante terá uma parte para criar graficamente, pensando nas personagens e no enredo, e vou disponibilizar diversos materiais para isso. Ao final, teremos o nosso ritual de finalização. A ideia é fechar a discussão do medo hoje para que possamos adentrar em outra temática na próxima oficina.

Dia 10 de maio de 2023 – Oficina nº 9

Proposta: a partir do trabalho construído até aqui, em torno da temática do medo, vou apresentar às crianças a obra de arte “O grito” (Edvard Munch, 1893). A ideia é apreciarmos juntos e pensarmos no que ela nos suscita, além de ouvir o que as crianças falarão quando virem a imagem. Depois, a proposta é construir pensamentos e questionamentos com base no que a obra suscitar em cada uma das crianças. Ao final, teremos nosso ritual de finalização.



Dia 11 de maio de 2023 – Oficina nº 10

Proposta: exploração da temática da morte, por meio do livro *Para onde vamos quando desaparecemos?*.

A professora Zoe havia me dito que a temática da morte apareceu no grupo, pois houve a morte de uma pessoa da família de uma criança. Ela me pediu que fizesse uma “brecha” e falasse sobre isso nesse dia. Levarei a história *Para onde vamos quando desaparecemos?*, e faremos uma exploração em pequenos grupos. Talvez as crianças estejam desejando falar sobre o assunto.



Dia 15 de maio de 2023 – Oficina nº 11

Proposta: continuidade na temática da morte, com o livro *Para onde vamos quando desaparecemos?*. Ontem, havia poucas crianças, e o grupo estava disperso, trazendo várias outras temáticas em suas falas, por isso, a ideia de hoje será trazer novamente a história, para ver se a temática realmente está reverberando no grupo – *tenho percebido que talvez o interesse de falar sobre a morte não seja exatamente das crianças, mas de nós, adultos, preocupados demasiadamente.*

Dia 25 de maio de 2023 – Oficina nº 12

Proposta: o planejamento de hoje era brincar com as crianças, em vista de não terem demonstrado interesse pela história e pela temática da morte. Como entre um dia e outro, havia

pouco tempo para pensar em outra temática/proposição e como elas não têm tempo de brincar, eu não estava conseguindo pensar/planejar. Por esse motivo, decidi brincar com elas e ver o que saía das brincadeiras. Quando cheguei à sala, eu estava com uma bolsa cheia de livros meus (havia livros de literatura infantil e livros da pesquisa). As crianças ficaram eufóricas com tantos livros (no momento, não me dei conta, depois entendi; elas praticamente não têm acesso a livros, pois a biblioteca é somente para os “grandes”). Rapidamente, modifiquei o planejamento e criei todo um suspense pela tal sacola de livros. Abrimos a sacola juntos e exploramos todos; na hora, trouxe alguns questionamentos que me vieram à mente:

O que é um livro?

Para que serve um livro?

O que tem dentro um livro?

O que faz um livro?

E o que a gente faz com um livro?

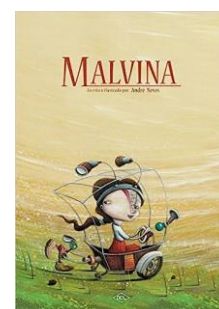
Do que você mais gosta em um livro?

E do que não gosta?

Qual seu livro favorito?

Dia 1 de junho de 2023 – Oficina nº 13

Proposta: exploração da história *Malvina* (André Neves). A partir do que foi experienciado ontem, um grupo de crianças mostrou forte interesse pelo livro da Malvina (casualmente, eu havia falado que era uma das minhas histórias favoritas). No dia de ontem, exploramos sua capa e levantamos hipóteses sobre o que há nele. Hoje, contarei a história, e, em seguida, pensaremos juntos e junto com a história sobre possibilidades de máquinas para construirmos.



Dia 14 de junho de 2023 – Oficina nº 14

Proposta: retomada da conversa sobre a história da Malvina e planejamento do passeio com as crianças. Sentarei com elas para conversar sobre a proposta do passeio e levantar as ideias sobre o que desejam fazer lá, dentro de algumas possibilidades (piquenique, lanche,

momento de brincar, momento de fazer filosofia, momento de passear no campus, contação de histórias etc.)

Dia 22 de junho – Oficina nº 14 Passeio brincório

13h45 Saída da escola

14h UNISINOS

- Oficina de filosofia que resgatará a temática do medo (a que mais interessou às crianças para discussão), trabalhada ao longo do semestre com o grupo. Faremos um jogo com as fotografias dos estudantes “com medo”. Cada criança poderá virar uma carta e falar o que acha que a criança da imagem está pensando/sentindo, o que gostaria de perguntar, e assim sucessivamente, para criarmos uma roda de conversa.



15h LANCHE: em formato de piquenique, com toalha, no pátio redondo (gramado imenso). As crianças levarão lanches e terão um momento de partilha. Assim que terminarem, brincarão nos morrinhos com papelões, descendo e explorando o espaço.

15h45 BRINQUEDOTECA: o grupo explorará o espaço, que será previamente montado com diferentes materialidades para eles brincarem e explorarem.

16h30 HISTÓRIA: “A grande questão”.

17h Retorno ao ônibus para voltarem à escola.

Dia 29 de junho – Oficina nº 15 Vamos pintar nosso medo?

Proposta: hoje, começaremos recuperando as vivências na UNISINOS, por meio de uma roda de conversa. Alguns estudantes não puderam ir, por receio de seus pais, mas buscaremos fazer uma troca entre o grupo que esteve lá e os demais, e ampliar as ideias e perguntas para todos. Após a roda de conversa, trarei o convite: *Vamos pintar nosso medo?* A ideia é usarmos o corpo para explorar tintas – proposta essa que a professora Zoe havia me contado ter um grande desejo de fazer; pensava nisso havia anos, mas sentia medo e pensava que precisaria da ajuda de alguém para isso. Então, combinamos que faremos juntas, alinhando com a temática das oficinas.

Dia 6 de julho – Oficina nº 16 com professoras

Proposta: pensaremos (Gabi e Deise, do grupo de pesquisa Carcarás) sobre o espaço físico da escola e sobre como recebemos as crianças. Desde nossa chegada à escola, percebemos o quanto o espaço das crianças é tomado por cartazes, materiais de etilvinilacetato (EVA) e plásticos. Há brinquedos quebrados, que não estimulam as crianças a criarem e a se relacionarem, e muitos deles nem são tocados por elas. Há uma lacuna gigante quanto a esse conceito na escola. Essa ideia veio do sentimento de que, ao mesmo tempo em que sabíamos que nosso foco são as crianças, não estávamos mais conseguindo pensar em meio a tanto entupimento. Em uma troca com o grupo de pesquisa, surgiu a ideia de fazermos um momento de conversa e formação com as professoras. Ele será organizado em dois dias; hoje, com foco em pensar coletivamente sobre os espaços, tempos e materialidades junto às crianças da EI no contexto desta escola. Pensamos em montar um espaço com diversos materiais não estruturados em uma sala, com uma mesa com coisas “gostosas” para comer e beber, que tenha um “cheirinho” gostoso, enfim, que seja um lugar para receber, onde as crianças se sintam bem-recebidas. Nele, haverá imagens das crianças da turma, nas oficinas de filosofia e no período de observação, quando as fotografei com a professora Zoe. Haverá, ainda, trechos do livro *No chão da escola* que remetam ao ato de “receber”. Pensei em conversarmos a partir de algumas perguntas:

- O que elas sentiram ao entrar na sala?
- O que viram? O que cheiraram? O que lembraram?
- Como foi essa recepção?
- O que o espaço suscitou?

Após tal recepção, teremos um momento para pensar sobre como a organização do espaço onde estamos atravessa ao que fazemos e o modo como nos relacionamos. Faremos uso de Power Point (PPT) para construir um diálogo e promover a reflexão sobre *como estamos recebendo as crianças nas salas de aula da Educação Infantil da escola Paul Harris*.

Dia 6 de julho – Oficina nº 17

Proposta: levar para as crianças os medos que foram confeccionados. Essa ideia surgiu a partir de materialidades criadas por elas. A primeira foi quando desenharam seus medos e

demonstraram um carinho imenso por aqueles desenhos; afinal de contas, para muitas crianças, foi difícil, e várias disseram “não saber”. O processo de pensar, criar e construir segurança foi intenso, e talvez por isso elas se apegaram aos seus medos em forma de papel. A segunda foi quando exploramos o livro da Malvina. As crianças sabiam que era o meu livro favorito e interessaram-se intensamente pela parte sobre a criação da máquina. Naquele dia, perguntaram se eu já tinha feito uma máquina, e eu disse que sim, então, queriam saber qual era. Na hora, eu disse que era uma máquina de fazer bichinhos de pelúcia – pois me veio à mente aquelas máquinas de bichinhos, que eu amava quando era criança. Elas ficaram empolgadas, e combinei que um dia levaria para elas. Bom, como eu prometi, passaram a me cobrar, e tive a ideia de fazer os medos de pelúcia, unindo os pensamentos das crianças. Hoje, será a entrega para eles, uma surpresa.

Dia 11 de julho – Oficina nº 18

Proposta: a partir da pergunta **O que fizemos com nossos medos?**, construiremos uma conversa em torno dos medos que as crianças receberam em forma física, na semana passada. Como foi um momento muito especial, e o grupo estava eufórico com seus medos, surgiram várias hipóteses sobre o que as crianças poderiam fazer com seus medos. A ideia hoje é dar continuidade à construção de uma narrativa de possibilidades sobre como podemos fazer algo com aquilo que faz algo conosco, de outras formas e, claro, subjetivamente falando aqui. No passeio à UNISINOS, as crianças falaram muito que iam levar seus medos para brincar, que cuidariam de seus medos e dos medos dos outros; no dia em que os receberam, também. Assim, a ideia é promover a construção de um pensamento que amplie suas narrativas em relação a si mesmas.

Dia 13 de julho – Oficina nº 19 com professoras

Proposta: oficina prática para pensar os espaços da EI na escola Paul Harris. Faremos um exercício de pensar: **COMO RECEBEMOS AS CRIANÇAS NA ESCOLA HOJE?**

1. Em que espaços? Como eles são? Como gostaríamos que eles fossem? Como as crianças gostariam que eles fossem? O que é possível modificar/fazer?

A partir disso, pensaremos em estratégias viáveis para construir um espaço de exploração na escola, no qual as crianças possam expressar-se de forma livre. Cabe destacar que essa ideia surgiu de conversas livres entre a pesquisadora Lis e a professora Zoe. Em momentos diversos, Zoe dizia sobre seu desejo de ter um espaço aberto, na área externa da sala de aula, onde as crianças pudessem criar e “se sujar”. Assim, surgiu a ideia de começar a desnaturalizar algumas crenças sobre espaços, crianças e sujeiras a partir da própria sala de aula, lembrando que estamos com turmas de EI em uma escola de EF.

Dia 5 de dezembro - Retorno à Escola

Proposta: ver as crianças! Matar a saudade! Reencontrar o grupo depois de quase seis meses! Conversar, saber como estão, suas histórias, como foi o ano... Retomar as oficinas com as crianças e contar sobre a pesquisa. O objetivo de hoje, pensando em uma pesquisa cartográfica, é voltar a campo para conversar com as crianças sobre o que foi feito com todo o material que elas produziram e criaram. Para dar corpo à conversa, buscarei rememorar o que foi feito nos momentos das oficinas, ver do que as crianças se lembram e o que foi mais significativo para elas... Levarei fotos dos diversos momentos, assim como o material que elas pediram durante todas as oficinas: tintas grandes, além de folhas A2 para trazer novamente o convite: *vamos pintar o nosso medo?*

**"EU PEGUEI MEU MEDO E LEVEI ELE PRA
BRINCAR!": O que nasce do encontro das
crianças com a filosofia na escola infantil?**





6 “EU PEGUEI MEU MEDO E LEVEI ELE PRA BRINCAR!” O QUE NASCE DO ENCONTRO DAS CRIANÇAS COM A FILOSOFIA NA ESCOLA INFANTIL?

Buscar una cosa
 Es siempre encontrar otra
 Hay que buscar lo que no es.
 Buscar al pájaro para
 Encontrar a la rosa,
 Buscar ella amor para hallar el exilio,
 Buscar a la nada para descubrir un hombre,
 Ir hacia atrás para ir hacia adelante.
 La clave del camino
 Más que em sus bifurcaciones,
 Su sospechoso comienzo
 O su dudoso final,
 Esta em caustico humor
 De su doble sentido
 Siempre se llega, pero a otra parte.
 Todo pasa.
 Pero a la inversa.
 (Juarroz, 1991, n.p.).

Incontrare, do latim, significa ir na direção, ao encontro de alguém. De um encontro, podem nascer muitas coisas: amizades, emoções, ideias, questionamentos, desejos, entre tantas outras. Um encontro pode ser agendado e planejado, mas sempre será da ordem do devir. Não há como prever quais questões surgirão em um encontro e que perguntas ele despertará, tampouco saber de antemão sobre os desejos. O encontro, então, é aquilo que acontece quando algo ou alguém se *junta*, *se compõe* por um tempo com algum outro. Um encontro é acontecimento, presente.

Magda Costa Carvalho e Paula Alexandra Vieira (2022, p. 18) chamam a infância e a filosofia com crianças de “roda dos encontros”. Tratam do encontro como um signo sobre o qual o trabalho de filosofia com crianças é significado. Defendem que “encontrar é um verbo precioso para quem vive em ilhas por ser sinal de abertura, [...] encontramos *cá* e vamos ao encontro *lá*. Dentro e fora. Por vezes de forma programada, outras de modo fortuito” (Carvalho; Vieira, 2022, p. 18). As autoras denominam o encontro como “começos, sustentação de resiliências, teimosias e persistências”, trazendo a ideia de que encontros não são apenas reuniões, agrupamentos, compromissos ou uniões. Elas ajudam a entender que os encontros têm a potência de ser espaços de pensamento e de vida em comum. Kohan (2008) igualmente contribui para pensar este conceito, pois, seguindo as experiências surgidas durante o trabalho de filosofia com crianças, explica que as oficinas permitem um encontro com o “imprevisto, o impensado, com o diferente. Com a intensidade da filosofia. Da Infância. Da composição entre infância e filosofia” (Kohan, 2008, p. 61).

Nesta tese, as crianças encontraram a filosofia, na mesma medida em que a filosofia encontrou as crianças. Coisas surpreendentes aconteceram: brincadeiras, perguntas, curiosidades, ideias, medos, cuidado, passeio, enfim, aconteceu muito. Em meio a esses acontecimentos, por diversas vezes, perguntei-me: o que estou fazendo junto com as crianças e o que as crianças estão fazendo junto comigo? Ao final das oficinas, ao voltar para casa e escrever o que havia sido feito, pensando sobre tudo o que havia ou não acontecido, várias vezes parei para pensar. Uma das questões era se o que eu e as crianças tínhamos feito era *realmente* uma oficina de filosofia com crianças. Algumas vezes, pensei que sim, mas, outras vezes, pensei termos feito outras coisas, ou coisas outras, como diria Foucault (2000). O poema inicial mostra esse sentimento.



Intenciono agora mostrar um pouco daquilo que foi experimentado nas oficinas, conversando com os conceitos desta pesquisa, para pensar as regularidades e os deslocamentos presentes. A partir disso, também considero a forma desta escrita: como escrever o encontro como algo que acontece e nos transforma? Fui costurando o texto em pequenos ensaios, como pequenos encontros, ordinários, miúdos, que foram fazendo a diferença e que aqui se compõem com as fotografias e com os desenhos das crianças, ganhando força justamente pelo encontro³⁶ e pelas palavras delas.

Começo outra vez, pensando sobre a possibilidade que as crianças e a filosofia, nos encontros que aconteceram na Escola Paula Harris, criaram por meio do *brincócio*. Este conceito, que defendi no Capítulo 3 e que usei como mote para traduzir o tempo do ócio nas brincadeiras das crianças, ganhou força quando se fez presente nas oficinas de filosofia com as crianças. A partir dele, o brincar ganhou corpo quando o que permeou o viver infantil fez parte das discussões. O ócio ganhou espaço quando as crianças reivindicaram o direito de brincar e de escolher suas brincadeiras – e a filosofia fez sentido quando as crianças encontraram nela razões para pensarem sobre si e sobre os outros. Assim, o *brincócio* ocorreu justamente no encontro entre as brincadeiras, as crianças e a filosofia.

³⁶ As transcrições das oficinas estão nos apêndices.



Dos encontros, um conceito foi aparecendo como eixo central: o de vida digna. A partir dele, três grandes pontos de exercícios de pensamento foram extraídos do que as crianças viveram, sendo eles: *o enlutamento*, *o exame permanente* e *o modo como as crianças são recebidas no mundo/escola*. Os ensaios, portanto, conversaram com esses três pontos, mostrando de que modos a filosofia com crianças na escola infantil pode equipar para uma vida digna. Posso dizer, por ora, que a equipagem de uma vida digna se dá por uma vida passível de luto, passa pelo recebimento e pensa a si mesma, sendo coerente consigo e com os outros. Trato de explicar, então, de que maneiras a equipagem se deu.

Como relatado nas transcrições, o *medo* foi o tema de conversação que mais despertou a curiosidade das crianças, desde o começo. À medida que o *brincócio* encontrou espaço e tempo, o medo foi sendo tomado como matéria de pensamento. O medo que a Chapeuzinho Amarelo sentia do lobo, na história contada nos primeiros dias, deu espaço para as crianças perceberem que o que sentiam era parecido com aquilo a que a Chapeuzinho Amarelo deu um nome: medo. Em um primeiro momento, os medos eram relacionados aos animais e às questões cotidianas da vida:

- Ela tinha medo de toivão! – Lue.
- De aranha! – Ava.
- Ela tinha medo de.... barata! – Cel.
- De cachorro! – Amy.
- Ela está com meeeeeeeeeeeeeeeedo! – Cel, lembrando da história.
- De cobra! – Tom disse.
- De aranha! Da farofinha fifinha” – Ava.
- A Chapeuzinho Amarelo era muito com medo!

Ela tinha medo de tudo! – Mia.

- Hummm, de tuuudo! – Lue.
- Até de cobra, de cachorro, de tudo! – Ava.

A partir desse contexto trazido pelas crianças, comecei a levantar interrogações com elas para darem forma a seus medos, desenhando, descrevendo, nomeando, caracterizando, trazendo para falar e pensá-lo como uma matéria. A linguagem do desenho foi usada como uma estratégia de *dar corpo* ao que estava no imaginário e como mote para produção de pensamento.





Segundo Paulo Fochi: “Desenho não é representação. A criança, quando senta para desenhar, não necessariamente tem necessidade, intencionalidade de representar o mundo. Para ela, o desenho é experiência, é pensamento” (Penina, [2024?], *on-line*).

Vale lembrar que, para a criança, o exercício de imaginar e de criar algo concreto a partir da imaginação é também um processo de subjetivação necessário. A criação permite a ampliação de mundos, de relações, de possibilidades, de escolhas. Esse movimento está teoricamente amparado nas práticas de diálogo na filosofia com crianças, que são fomentadas, segundo Simone Berle (2018, p. 182), “a partir da geração de tempos e espaços em que os participantes conversam entre si a partir de ideias e questões compartilhadas pelo grupo.” Juntas, mediante diálogo, as crianças experimentam a troca e o pensamento sobre as diversas problemáticas. Ainda nesse sentido, a autora afirma que:

Para gerar o diálogo é comum que o mediador faça intervenções que mobilizem a ampliação da argumentação/fala, como: “por quê?” “o que vocês acham do que o colega disse?”, “todos concordam sobre isso?”, “alguém tem algo para dizer sobre isso?”, “o que vocês pensam sobre isso?” “por que você pensou isso?”, “me explique mais”, “você pode explicar outra vez?”. (Berle, 2018, p. 182)

Ou seja, os desenhos marcaram o medo em um tempo e espaço. Esse medo logo foi ganhando outras dimensões, como a vinculação com o meio onde as crianças vivem:

[...] Logo que finalizou, a professora pegou seu microfone (o cano) e perguntou do que as crianças tinham medo (pois este era o foco da história). Primeiro, ficou um grande silêncio, então, Rui começou a falar:

- Da mamãe.
- Por que da mamãe, Rui? – questionou a professora Zoe.
- Porque ela me dá pau! – ele respondeu.
- E o que é dar pau? – ela perguntou.
- É assim, na cama, quando fica escuro... –

Rui.



Ao materializarem o pensamento do medo, as crianças também conseguiram vincular-se a ele. O medo tornou-se, assim, matéria de pensar. Contudo, a materialização do medo também trouxe para as oficinas a materialização do sofrimento. Além da conversa acima, em que Rui falou sobre seu medo nesse sentido, o medo como matéria de sofrimento também apareceu nas falas de Noa – criança que pouco falou e se colocou nas oficinas, pois sua atenção geralmente estava voltada para suas questões pessoais e para a busca de celulares. Em uma das poucas vezes que se expressou, Noa organizou uma fala que foi ao encontro do que a professora Zoe já havia me dito sobre a situação pessoal dele em casa: “É que, assim, o meu pai, ele briga com o meu medo que nem com a minha mãe. Daí dá pau e pau.”

De forma ainda mais intensa, o medo foi apontado por Lue, quando trouxe algumas falas que retratavam os acontecimentos que estava vivendo em casa. Primeiro, com uma necessidade visível de transpor o medo para uma figura dual, sempre composta por um pai e uma filha. Inicialmente, por meio da brincadeira do nascimento de bebês, usou o jogo simbólico para encenar o que estava ocorrendo em sua casa. A brincadeira abriu espaço para tal materialização. Na cena, Lue, como mãe, mostrava-se indiferente aos filhos: tanto com o grande, cujo papel Tom estava fazendo, quanto com o bebê que estava prestes a nascer. A cena girava em torno do fato de a mãe (Lue) necessitar da atenção do pai (Ben):

- Filho, não chora, tá? A mãe e o pai estão aqui. O que tu queres? Teta? Ô, mãe (referindo-se à Lue), o teu filho quer teta!

- Ah, não. Eu estou muito cansada agora. Diz pra ele esperar! Se ele tiver muita fome, dá o Ruffles pra ele – Lue falou.

- Tá bom – Ben disse e olhou para o bebê: - Ouviu? Tua mãe está cansada. Tu precisas esperar agora. E sem chorar.

Em seguida, Ben muda de posição e chama Tom:

- Filho, tu queres vir comigo?

- Onde? – respondeu Tom, que era o filho na brincadeira.

- Comprar comida para tua mãe, ela está muito fraca, precisa de energias – disse Ben.

Mel retornou neste instante, querendo brincar novamente. Tom explicou a ela:

- Tá bem, mas é assim Mel: eu sou o irmão, e o Ben é o pai. Um irmão já nasceu, e outro vai nascer. Tu podes ser a irmã, tá?



Mel aceitou e ia entrar na brincadeira quando ouvimos o pedido da estagiária para que todos guardassem os brinquedos. Ela entrou na sala para falar que era hora da janta. Antes de guardarem, Lue rapidamente afirmou:

- Tudo bem, a gente tem que guardar, mas eu continuo sendo a mãe, tá?

Figura 7 - Brincadeira de mamãe e papai



Fonte: Arquivo pessoal

Lue estava reiterando um lugar de atenção em meio ao sofrimento que estava vivendo dentro de sua família. A escola mostrou-se como um espaço de abertura para o brincar, o criar e o fazer de conta para *suportar* a realidade. O brincar, traduzido pela psicanálise como uma forma de experimentação e lidação com a realidade, de forma criativa, amparou as questões imagéticas e deu-se como uma forma de comunicação entre as crianças e o mundo. Na visão de Winnicott (2019), a brincadeira é um espaço transicional no qual a criança pode explorar a realidade sem as restrições do mundo externo e sem as pressões internas.

Para a perspectiva da pesquisa com crianças, William Corsaro (2011) explica que o faz de conta, presente em seu conceito da reprodução interpretativa³⁷, é um modo pelo qual as crianças se abastecem de artefatos que subsidiam seu desempenho para com diversos papéis sociais. Isso se dá no movimento de apropriação da cultura em que a criança vive. Para o autor, “as crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua

³⁷ O conceito “reprodução interpretativa” de William Corsaro (2011, p. 31-32, grifo do autor) dá conta de explicar que: “as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo reprodução inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas *contribuem ativamente para a produção e mudança de cultura*. O termo também sugere que as crianças estão, por sua própria participação na sociedade, restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social”.

própria cultura de pares” (Corsaro, 2011, p. 114). Assim, no mesmo sentido em que Maria Emília López, Corsaro (2011) afirma que não se trata somente de uma apropriação, ou seja, uma reprodução fiel da cultura, mas sim e sobretudo de um movimento particular das crianças, com seus pares e seus contextos, em criar sua própria cultura.

Na continuidade das oficinas, Lue foi construindo confiança (tanto no meu papel como uma adulta diferente que estava presente na sala de aula, quanto na professora, pois lembro que a turma estava em adaptação). Por meio dos trabalhos, das conversas e das trocas feitas, usou sua linguagem oral, em certas vezes, para narrar alguns acontecimentos, sempre amparada na materialização do medo como uma possibilidade de conversação e pensamento:

- Sim, mas quando o pai dele quer, ele tem que fazer as coisas... – referindo-se ao seu medo. [...]

- Tem outro medo também, mas eu não quero falar, só quero desenhar, mas eu vou desenhar depois, com a profe Zoe.³⁸

Da mesma forma, ao criar o medo que iria para a máquina de criar da professora, Lue criou um medo junto com um pai medo:

- O meu tem que ter dois, pois tem dois medos que eu tenho, um pai e uma filha medo – disse Lue.

Outra vez, sua figura estava colada à figura do pai, que era trazido como alguém que mandava, ordenava e guiava suas ações. Nas falas cotidianas, com frequência, eu a ouvia falar com os colegas:

- Mas tu tens que pedir para o teu pai, pra ver se ele deixa...

Ou então:

- Os pais que mandam nas crianças, não é, profe? – solicitando à professora Zoe uma espécie de autorização para seu pensamento.

Na continuidade, destaco que *outro tipo* de medo que também chamou a atenção foi aquele que se mostrou no corpo – não dito pela palavra, mas pelos gestos, pelos silenciamentos. Um medo que as crianças que vivem em maior vulnerabilidade social ou violência sabem muito bem como é desde muito cedo. Esse medo apareceu em diversos momentos, nas falas sobre



³⁸ É importante mencionar que, meses depois de minha saída, Lue fez um desenho onde apareciam alguns detalhes do que estava acontecendo.

situações cotidianas, nas rodas de conversas, em algumas brincadeiras e, infelizmente, nas relações desrespeitosas entre os adultos e as crianças, que às vezes se dão na escola, como a cena abaixo:

- Agora está quase na hora. Eu vou ver quem vai ficar bem quietinho para poder ir à pracinha. Quem não ficar vai ver só, vai ter que ficar na sala, fechada.



O medo retratado nas falas trazia ideias sobre castigo, violência, obediência. Esse medo, como é sabido hoje, subjetiva em meio ao sentimento de incapacidade, de insegurança, de angústia, de inferioridade. Esse medo provoca nas crianças o silenciamento, em vez do pensamento. É um medo que a maior parte dos adultos que viveu uma infância marcada pelas “palmadas” e pela educação corretiva³⁹ não teve a oportunidade de tornar *outro*. A exemplo desse medo, quando o grupo conversou sobre onde o medo morava, Amy discordou da turma; disse

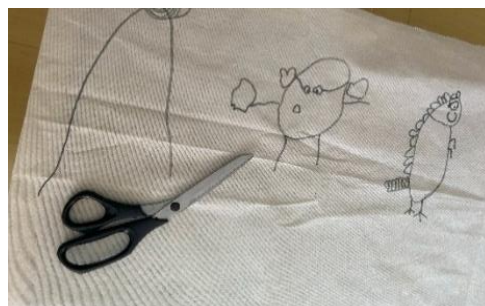
que o medo não morava onde os colegas estavam falando e tratou de explicar que ele estava *fora, longe*, ao contrário da opinião dos demais.

- Não, o medo mora na floresta, profe, sabia? Porque ele não tem casa.

Amy simulou muito do que vinha nos sinalizando em suas falas anteriores, quando dizia que “quem desobedecia ficava de fora de casa” ou quando contava que, dentro de casa, só podia ficar quem sabia obedecer, ou ainda, que “quem desobedecia a Deus, tinha que pagar com castigo”. Também Ana trouxe a questão da obediência em sua fala:

- É que a minha mãe não vai vir mais. Ela disse que agora quer morar só com o namorado dela, sem mim, porque eu incomodo muito.

Para Amy, a casa estava sendo construída como o lugar do “*tu debes*”, enquanto o grupo trazia o medo para dentro, dando lugar à questão “*o que tu pensas?*” para acolher e partilhar suas emoções e seus medos. Ao longo das oficinas, pensar no sentido de renunciar aos



³⁹ Faz-se necessário lembrar o quanto ainda vivemos, seja no Brasil, seja em vários países e lugares do mundo, resquícios de gerações que foram “educadas” por meio de “correção” ou “punição”. Há uma gama enorme de indícios disso, como a escravização do povo africano, a agressão e castigo das crianças pelos imigrantes italianos e alemães, fundamentados nas punições religiosas, e as próprias marcas de uma escola/educação que tinha como valor a palmatória. Como sociedade, temos nos constituído em meio à violência e, por mais que os estudos tenham avançado e que hoje saibamos o quanto é destrutivo para a vida de um ser humano viver em meio a qualquer tipo de violência, as crianças ainda passam por isso todos os dias.

Figura 9 - Crianças brincando com as caixas



Fonte: Arquivo pessoal

Nota-se que o deslocamento aqui é de algo de que as crianças tinham medo para algo a ser cuidado: então, quando o medo corre, pensa, assiste à TV, dorme, brinca, ele oportuniza a produção de uma existência outra. Uma existência outra que não é idealização, mas viver o exercício filosófico em meio à vida, enfrentando-a. O medo mostrou-se como uma *cocriação* das crianças, tal qual nos ensina Winnicott (1982). Segundo o autor, cada sujeito tem a necessidade da criação, de criar a si mesmo e de criar junto com o mundo (Winnicott, 1982). Criando espaços para o medo, as crianças também criaram espaços para si próprias e para olhar para o medo dos outros. Na mesma perspectiva, podemos relembrar a ideia de intervenção cultural usada nesta pesquisa, percebendo como as crianças se apropriaram do seu espaço e da cultura da escola, para criar comunitariamente. Para Maria Emília López (2018, n.p.), “os pequeninos são aqueles que estão aprendendo a se expressar, aqueles que procuram, com esforço e dedicação, compreender o mundo, aqueles a quem urge um entorno amoroso e dialógico para entrar na cultura e construir seu próprio psiquismo.”

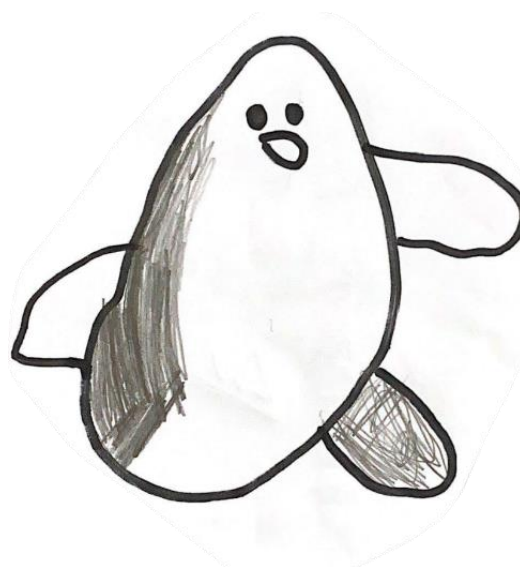


Com tais questões, volto-me novamente a Donald Winnicott (1982) para pensar em um ambiente *suficientemente bom*, remetendo à ideia do possível em vez de busca pela idealização. Em suas pesquisas, o autor traz o conceito de uma *mãe suficientemente boa*, ou seja, aquela que não é ideal ou perfeita, que não supre todas as necessidades de seu bebê, mas se faz presente e necessária. Assim também se pode pensar em um lugar onde não exista a necessidade de alcance da perfeição e onde os sujeitos possam ser os seus possíveis. Um ambiente que leve a compreender o espaço da brincadeira e do

ócio como provedor da construção de subjetividades mais afirmativas, brincantes e problematizadoras. Isso se dá na medida em que as crianças são acolhidas com suas singularidades neste lugar que é a escola infantil, um espaço que precisa ser permeado pelo direito de brincar:

A brincadeira é uma linguagem para a criança. É também um laboratório embrionário de cidadania, de aprendizagem e da cultura, de legitimidade da curiosidade das crianças e de promoção da cultura infantil. Não serve para outro fim, senão à possibilidade mais exuberante que é para a criança se relacionar com o mundo e com si própria. (Fochi, 2022, p. 158)

Fochi (2022) usa outras palavras para também dizer de um espaço suficientemente bom na brincadeira. O espaço vai sendo constituído entre pares e com as diversas possibilidades criadas na interlocução de adultos, crianças e todo o repertório cultural, social, afetivo e cognitivo partilhado. Não se trata de um espaço para distrair as crianças; pelo contrário, destina-se a chamar sua atenção e a equipá-las.

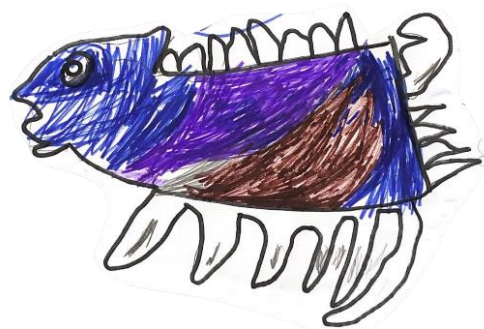


A partir do medo que tomou uma forma – ganhou cor, nome, cheiro, barulho, tamanho –, que deslocou algo que era *ruim* para algo da ordem do bem, mas que precisa ser cuidado, ocupo-me agora de ensaiar junto às crianças o que viver nos exercícios de pensamento. O medo foi tomado no encontro da filosofia com o brincar, para dar conta da grande questão: como a filosofia com crianças na escola infantil pode equipar para uma vida digna?

- Profe, eu mal posso esperar, eu quero ver o meu medo! – Mel.
- Será que ele vai querer vir ficar aqui com a gente? – Sam.
- Será que eles [os medos] também vão querer passear no ônibus? – Ava.
- Profe, será que eu vou poder dormir com meu medo? – Lue.
- Eu vou amar o meu medo! – Mel.

A cartografia tem inspirado esta tese na compreensão de como as crianças deslocaram o medo de algo que diminuía sua potência de vida, para problematizar e pensar a partir de um exercício de cuidado. Por meio das narrativas, percebi que o medo das crianças teve valor, na medida em que encontrou o medo do outro, assim como a vida das crianças, digna e passível de luto, valorada na sua existência, reiterou seu valor no encontro com o outro.

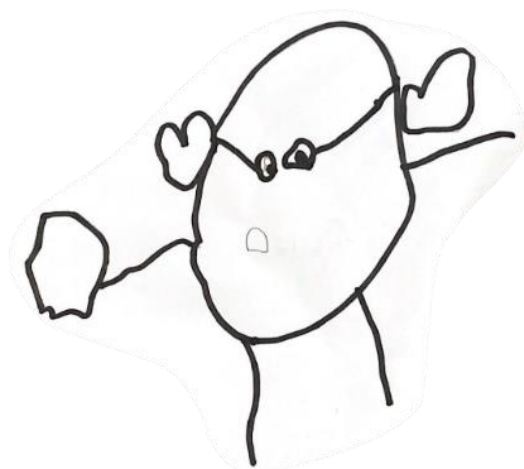
6.1 Vida digna: vida passível de luto



No encontro com o medo do outro e com a vida do outro, tomando a vida digna das crianças como aquela pela qual devemos nos enlutar, retomo o conceito de vida digna. Para pensar nas equipagens possíveis, por meio do trabalho de filosofia com crianças na escola infantil, recorro novamente a Judith Butler (2015, n.p.), com as perguntas já mencionadas neste texto: “por quem se enlutar, afinal? Quais vidas merecem luto público e quais vidas se apresentam desde sempre como precárias? [...] sob condições de guerra, algumas vidas humanas são dignas de proteção enquanto outras não são?”.

Tomo da autora a ideia de vida passível de luto, a fim de pensar no conceito de vida digna na escola infantil. Nas oficinas de filosofia, as crianças trouxeram suas vidas para serem contadas, conversadas, narradas. A filosofia abriu vias para que o pensamento tomasse a vida, mas não a vida da *fazença*, e sim a vida examinada, cuidada, compartilhada – essa vida que reiterou tempo e espaço de brincadeira, de valor, de atenção, de escuta. As crianças seguiram por esses caminhos não para dizer o que era ou não era digno, mas para brincar e, dessa forma, mostrar como o pensamento lhes abriu possibilidades outras na relação consigo e com os demais.

- Eu também gosto de comer e gosto de pensar.... Vocês gostam de pensar? – disse eu.
- Eu, sim. Agora eu consigo pensar, porque eu tenho quatro anos. – Sam.
- Hummm... Com quatro anos, a gente consegue pensar? – perguntei.
- Sim – Sam.
- E quando tu começaste a pensar, Sam?
- Mel questionou.
- Foi assim, eu estava no dia 1, aí eu fui para a escola e daí eu fui lá na sala da profe Zoe, e ela me ensinou essas coisas...





- Eu também sei pensar, profe. Eu tenho quatro anos – Rui.

A escola, para as crianças, demarcou um território onde o pensar acontece, e, em diversas ocasiões, as crianças mostraram essa concepção. Pensar na escola é diferente de pensar em casa ou na rua, pois a escola determina um modo de ser coletivo que vai na contramão da lógica do pensar somente por e para si mesmo. A escola infantil, essa mesma escola que retratou conflitos e questões difíceis, desrespeito e tantas outras questões passíveis de listar aqui, *essa* escola mostrou-se

como um lugar *comum* para as crianças. Um lugar de tempo, de atenção, de escuta, de palavra, de gesto com o outro. Então, essa escola suspendeu, mesmo que em fissuras, o tempo da *aceleração*.

Gosto de comparar esse ideário que as crianças mostraram de escola com uma exposição que ocorreu no Museu de Arte do RJ em 2016, chamada *Dja Guata Porã*, que na língua indígena Guarani significa “caminhar junto”. Segundo Diniz *et al.* (2022, p. 26), ao mesmo tempo, *Dja Guata Porã* significa “caminhar bem”: “Um caminhar que não tem sua trajetória definida desde o começo, que é construído em diálogo entre saberes indígenas e não indígenas, e, portanto, com conflito, mas sem confronto”. escola vivida pelas crianças, por ter conflitos, não deixa de ser um espaço comum, público e coletivo; muito pelo contrário, são os impasses que geram diferença capaz de promover o bem comum.

Dja Guata Porã traz um jeito de caminhar com base no diferente, democrático, autônomo, capaz de criar um modo singular a partir das diferenças. Para as autoras, o sentido dessa expressão está em pensar que “tudo começa com histórias sendo contadas. E aí, depois [que as] histórias começaram, emergem talvez os problemas [...]. *Dja Guata Porã*, então, não é solução para problema nenhum. Assim também se mostrou a escola para as crianças, que estavam começando seu percurso, entrando nesse espaço pela primeira vez: um espaço de contar e ouvir histórias, um espaço para elas criarem histórias. Talvez ainda possa ser pensada como “uma caminhada que dá diferentes ferramentas para o que possa ser no futuro e no presente.” (Diniz *et al.*, 2022, p. 27). Que seria uma escola, senão uma caixa de ferramentas de pensar e caminhar juntos em prol do bem comum e da vida digna?

Isso descreve uma escola que recebe vidas passíveis de luto, quando ela dá lugar para pensar, quando pergunta sobre o mundo, sobre as narrativas postas, sobre as vidas que importam. Todas as vidas, pois a pergunta de uma escola, principalmente uma escola infantil, não está centrada em quais vidas importam, mas em como tornar todas as vidas passíveis de luto e dignas, em formar gente nessa perspectiva, que olha e acolhe o medo do outro.

Essa vida passível de luto, portanto, foi *equipada* por meio das brechas abertas no exercício filosófico, no encontro com o brincar e as crianças. Permito-me pensar que algumas equipagens possíveis para uma vida digna, na escola infantil, são aquelas que se fazem no espaço tempo da escola, por intermédio das perguntas que as crianças fazem sobre si, sobre suas vidas e sobre o mundo e os modos de escuta. Porém, não se trata de qualquer pergunta; não a pergunta, como afirma Foucault (2010), da tagarelice, mas as perguntas que questionam uma existência outra, que promovem o encontro com a vida comum e que deslocam o pensamento de si para pensar e estar com o outro de outras formas.

As equipagens desenham-se, então, como possibilidade de uma escola outra, onde as crianças, acreditadas nas suas vidas, que importam, se apropriam de um mundo aberto às suas escolhas e suas vidas.



6.2 Vida digna: como recebemos as crianças no mundo e na escola

- Essa é a casa do meu medo.
Ele está em casa, comendo pão e tomando café. – Mia, 4 anos.

Figura 10 - Construção da casa do medo



Fonte: Arquivo pessoal

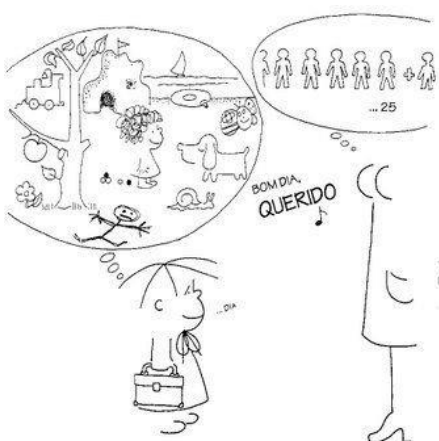
Retorno à ideia cunhada no começo desta tese para pensar que uma vida digna passa pela sua recepção na escola infantil. Essa recepção atravessa as relações estabelecidas naquele espaço, entre adultos e crianças e entre crianças e seus pares, mas também passa pela materialidade. Nas oficinas, percebi uma relação evidente entre as regularidades que emergiram das crianças e a filosofia. Dito de outra forma, vi como as crianças tomaram como matéria de pensamento a maneira pela qual foram recebidas. Para Fochi (2022, p.158): “a criança chega ao mundo aberta e desejosa por aprender. Sua curiosidade é o motor estruturante para interpelar o mundo. [...]”. Acolher a criança, portanto, faz parte de uma vida digna. Pode-se dizer que

[...] acolher o universo da criança trata-se de uma postura ética frente aos processos de subjetivações dos meninos e meninas que recém chegam ao mundo. É uma abertura do adulto que sabe do valor da esperança de esperar (FOCHI, 2013) cada criança em suas aventuras e desventuras do aprender e, por isso, também compreender seu papel em organizar um contexto que favoreça o acesso ao patrimônio sócio-histórico. Acolher não é uma atitude passiva frente às crianças, mas de alteridade e abertura ao outro. (Fochi, 2020, p. 13)

Com esse *começo*, penso que tenho mais algumas pistas para pensar em equipagens possíveis. E o que são as materialidades nesta tese? As regularidades que se tornaram matérias de pensamento e que aqui serão discutidas, tais como: *tempo, espaço, barulho, silêncio, livros*.

6.2.1 Tempo

Primeiramente, amparada nos contributos da filosofia estoica, abordo a dimensão do tempo, reiterada pelas crianças. Sêneca (2018) fala do tempo da vida, que, sendo usado, vai se esvaindo, um pouco a cada dia, ou seja, o tempo passa, termina. Porém, o filósofo nos faz prestar atenção não na cronologia, na quantidade do tempo, mas no que fazemos com o tempo que temos. As crianças, por sua vez, vivem o tempo da vida, o tempo presente. Para elas, tempo não tem a ver com perder ou ganhar, com começar ou terminar. O tempo *infantil* e das crianças



é o presente, é a vida agora. Seria, então, a vida um presente do tempo? Ou o tempo seria um presente da vida? Para essa discussão, tomo as falas das crianças da turma Infantil 4B, unindo-me à ideia do tempo presente da filosofia como uma escolha, uma postura de vida.

Para começar, trago uma das primeiras falas da professora Zoe em nossa conversa: “o começo da tarde é a hora do foco; depois, a gente perde as crianças”. As crianças estavam habituadas a ter *um tempo* de atenção, um tempo medido e tido a muito custo. Ouvir aquilo automaticamente lembrou-me da velha e importante imagem de Francisco Tonucci. Naquele momento, vi as milhares de possibilidades que as crianças pensavam ao chegar na escola e que a professora nomeava como “se perder”. Fernanda Omelczuk (2016, p. 237) traz uma contribuição, refletindo que

Beatriz Olarieta diz que o tempo comum da escola é um tempo linear e mensurável, definido pelo intervalo, pela hora de chegada, saída, pela mudança de série. Enquanto no tempo ordinário da escola crianças e adultos se adaptam ao tempo planejado por outros, **o tempo da Filosofia é habitado de outra forma**. Não é apenas um novo tempo físico que se apresenta, é a abertura de um espaço interno que dá vazão para o que inquieta individualmente, **que afeta os estudantes, o que pensam e são**. O tempo da Filosofia é descrito pelos alunos como um tempo e espaço diferentes, mais próximo ao tempo do recreio onde estão livres, sem interferências, sem estorvo. Olarieta destaca que a necessidade de organizar o tempo da instituição escolar acaba por empobrecer a experiência, e esta se torna previsível.

Nas falas das crianças, percebi o desejo e o afeto que o tempo da filosofia causou. Talvez porque as crianças, por mais que habitem essa mesma escola, que tem um tempo medido com ponteiros e que quebra a *vida* em meio ao que está sendo *vivido*, moldam o tempo presente, criando temporalidades outras para se relacionarem. A filosofia ajuda a entender isso como suspensão do tempo.

- Profe, a gente vai brincar de filosofia?

- Hummm... será? Lembram que a gente vai fazer uma oficina de filosofia?

- Mas eu sei, a gente vai descobrir algumas coisas.

- Eu sei, eu sei, a gente vai afundar!

- Não, a gente vai andar de *skate*!

- Noa, tu não estás prestando atenção!



Suspender o tempo da hora do relógio para criar aberturas no tempo presente proporcionou para as crianças algumas relações da ordem do possível. Esse tempo, mais uma vez, não é o tempo do futuro, cuja perfeição é inatingível, não palpável, idealizada. Esse tempo também não se prende ao passado, pois é aberto ao devir que a vida traz consigo, todos os dias. Quando as crianças se perguntaram pelo tempo de brincar da filosofia, talvez elas estivessem usando a filosofia para brincar no tempo presente, no *seu* tempo – e é justamente isso que aqui nomeio como equipagem.

- Profe, a gente vai brincar de filosofia? – Mia.

Figura 11 - Recebimento dos medos



Fonte: Arquivo pessoal

A filosofia como equipagem contorna certo tipo de ação que coloca o sujeito a pensar e criar mundos, uma vez que ela não mostra o que deve ser feito. Daí o gozo de nela poder pensar

sobre tudo aquilo que a imaginação criar: *um skate, descobrir coisas, afundar, dormir*. A fantasia brinca com o pensamento e opera como um tempo aberto à descoberta.

Nesse mesmo movimento do grupo, houve um pedido de atenção, vindo de uma regulação entre pares, das crianças para elas mesmas. Foi uma das primeiras vezes que isso partiu do grupo. Junto com Giuseppe Ferraro (2018), entendo que a atenção não é uma coisa dada, pronta, a qual as crianças “fornecem” quando alguém solicita. A atenção, naquela ocasião, passou pela relação de afeto e respeito que as crianças construíram consigo e com as oficinas, afinal: “a atenção não é imposta, é alcançada, faz-se sentir, principalmente, como uma necessidade de estar junto e de participar.” (Ferraro, 2018, p. 145). Na medida em que o grupo foi tocado pelo sentimento do estar junto, pelo bem comum, que defendo nesta tese, a atenção começou a ser construída coletivamente. Não o ideal utópico de atenção que, em algum instante, nos foi contado de forma equivocada, mas a atenção da contemplação que parte do desejo do querer e viver o seu tempo de duração.

Esse tempo da atenção mostrou-se diferente da agitação: da agitação presente nos discursos da professora, da agitação das próprias crianças (quando, por algum motivo, não demonstram atenção) e da agitação que eu, como pesquisadora, por tantas vezes – e inconscientemente – relatei como “alvoroço” ou “inquietação” ao longo das transcrições, nas observações e oficinas. É a agitação que incomoda, que não permite ouvir, que não se relaciona com o tempo, mas ocupa-o. Para Foucault (2004, p. 150), a *stultitia* é caracterizada “pela agitação da mente, pela instabilidade da atenção, pela mudança de opiniões e vontades, e consequentemente pela fragilidade diante de todos os acontecimentos que podem se produzir; caracteriza-se também pelo fato de dirigir a mente para o futuro”.

A organização de tempo escolhida pela escola, em que o relógio cronometrava os minutos do recreio, a alimentação era entendida como uma tarefa, e era preciso dar conta de fazer as “atividades” no começo da tarde, pois era o tempo da “atenção”, diz sobre a produção da *stultitia*. A corrida contra o tempo em um ideário no qual a vida das crianças precisa ser “vencida”, como se elas estivessem passando por etapas, e no qual os adultos fazem *checks* diz sobre o modo como a escola infantil vem se constituindo hoje. Diz de uma distorção imensa do que as diretrizes (DCNEI) trazem: que a EI precisa ser pautada nas brincadeiras e nas relações.



Fochi (2022) problematiza que o tempo das crianças necessita ser valorado nas experiências cotidianas, com respeito pelas crianças. Para o autor, na escola infantil, todas as crianças, no Brasil, têm o direito de viver os seis direitos de aprendizagem ditos na BNCC, e os currículos devem se orientar pelas experiências complexas da vida cotidiana (Fochi, 2022). Isso quer dizer: a troca de fraldas, a higiene, a alimentação, o descanso, o brincar, o relacionar-se – isso é o currículo da EI. Nestes pontos é que se torna necessário pensar o tempo, e não o contrário: correr o tempo para dar conta deles.

Na pesquisa, praticamente todos os dias, quando as crianças não tinham tempo (de qualidade) de brincar, de se relacionar e até de conversar, a distração imperava. Assim, quando o tempo é tomado por aquilo que o adulto julga ser importante ou melhor para a criança, há certa “dissincronia” de tempo, de interesse e de relações. Para Han (2016, p. 9), “a dissincronia faz com que, por assim dizer, o tempo tropece. O sentimento de que a vida se acelera tem, na realidade, origem na percepção de que o tempo anda aos tropeções sem qualquer rumo”. A criança não quer viver o desejo do adulto, quer o seu. Não quer viver o tempo do adulto, quer viver o seu tempo presente.

A noção de tempo do adulto, atravessada pela racionalidade neoliberal, como discuti nos capítulos anteriores, fortalece o discurso do “*tu debes*”, no lugar do que “*o tu pensas?*”. O “*tu debes*” coloca a criança no *looping* de entupimento do tempo, da *fazção*, da prestação de contas em prol de um suposto desenvolvimento. Já a pergunta sobre o que ela pensa ampara seu desejo de viver o tempo presente e lhe dá o direito de usar o tempo para si e de relacionar-se consigo e com a vida.

Figura 12 - Brincando no espaço da UNISINOS



Fonte: Arquivo pessoal

Com isso, o raciocínio é o de que o outro do tempo de distração e de *stultitia* é o tempo do ócio. “O ócio é uma maneira de comportarmo-nos com o tempo” (Munné; Codina, 2022, p. 59), portanto, é uma escolha. Usamos o ócio para retornar à fala deste tempo e para pensar o que as crianças fizeram com ele. Durante a escrita de toda a tese, trouxe esse conceito, mas talvez seja importante retomar sua compreensão:

En el origen, el tempo de ocio se construye en el contraste con el tempo de trabajo. Es un tempo específico en la vida cívica. Sin embargo, la aspiración al ocio se introduce en una discusión ética sobre los ideales del modo de vida, en cuanto a las opciones que tienen los sujetos libres en la *vida práctica y la vida contemplativa* (Suaréz, 2022, p. 53)

O ócio não significa deixar as crianças à sua própria sorte; não se trata de permissividade, nem de uma terra de ninguém. “Es un tempo de no actividad, que en ningún sentido aspira a la contemplación filosófica que proponen el ideal griego digno de la filosofía, del tiempo dado a los amigos o del tiempo para escuchar las lecciones de un maestro” (Suaréz, 2022, p. 57). O ócio que defendo é a liberdade para brincar, experimentar, se relacionar e fazer escolhas, sem que isso seja controlado, organizado, pensado por um adulto para fins utilitários. “As crianças precisam que alguém crie contextos para suas brincadeiras acontecerem e, mais ainda, que seja protegida a sua não convencionalidade no modo de pensar e fazer, para que elas experimentem e imaginem novas possibilidades” (Fochi, 2022, p. 159). E mais: sem que a criança precise dar conta de um desenvolvimento ou de uma aprendizagem. O tempo do ócio tem fim em si mesmo.

Así pues, el tiempo de ocio pasa a ser liberado, o sea, libre, cuando es expresión de nuestra libertad como seres humanos, cuando las actividades, cuando las actividades ociosas no responden a un comportamiento heterocondicionado sino autocondicionado. Es el ocio: el desaco pasa a ser un goce por sí mismo, la diversión, el placer de la recreación, y el desarrollo personal, el disfrute de nuestra potencialidad creadora. En otra dimensión, el tiempo de ocio a la par que construye tiempo libre, por ejemplo, es esencial en la formación del niño (Munné; Codina, 1992, p. 62)

Sabe-se que o discurso do campo educacional vai na contramão da defesa feita nesta tese. Quando trouxe, no Referencial Teórico, alguns modos como as crianças são recebidas nas escolas hoje, citei mais uma vez, como sintoma do contemporâneo tomado pelo discurso neoliberal, os livros didáticos, por exemplo. Pensar em um tempo de não produção, de *neg-ócio*, ainda é um desafio.

Alguns sintomas, fortemente presentes nas falas das professoras e da coordenadora da escola, foram mostrados nas observações e no diário de campo. Na fala da professora Zoe, na pracinha, no último dia, percebi que ao longo das oficinas ela havia construído uma compreensão diferente em relação ao tempo das crianças. Ao afirmar que “eles precisam brincar, não é? E precisam de um tempo e de um espaço de qualidade, não adianta [...]”, percebe-se uma mistura de descoberta com uma nova relação que está se estabelecendo entre a professora e o tempo das crianças. Talvez ela tenha percebido o que Ferraro (2018, p. 77) nos ensina: “dar tempo é também o deixar. Entregar aqueles sinais a novos significados e usos. Deixar o tempo, fazê-los aprender. Deixar ao *outro* todo o tempo necessário para significá-lo por sua vez” – é permitir que o tempo das crianças seja digno.

Figura 13 - Piquenique na UNISINOS



Fonte: Arquivo pessoal

Com isso, uso também o ócio para pensar na equipagem de uma vida digna e para compreender como a filosofia deu tempo à vida das crianças. Defendo a ética de um tempo presente, um tempo vivido, e não medido. Um tempo que é o outro da mesa, o outro da sala apertada, o outro da medição das horas, da hora do relógio, da hora da “atenção”, da hora “do

foco”, da hora da “janta”, o outro da hora do brincar. O outro desse brincar que tem sido enfiado no tempo medido, apertado, esgoelado.

Aqui cabe pensar no brincar que habita o tempo do ócio, ou no ócio que habita o tempo do brincar, tanto faz, pois ambos cabem no *brincócio*. O tempo do *brincócio* não é o dos ponteiros, mas o da vida que foi se estabelecendo aos poucos, com o passar dos dias e com as possibilidades que as crianças criaram com suas ideias, pensamentos, perguntas, histórias, medos, com suas materialidades de vida. O tempo do *brincócio* talvez tenha sido uma das brechas que permitiram às crianças cuidarem das ideias, de si mesmas, das outras e de seus medos.

6.2.2 Espaço

Além do tempo, o espaço foi outra regularidade presente nas falas das crianças. Especializar-se ou territorializar-se foi um movimento que partiu das crianças, quase como um grito de guerra: “este é meu lugar!”. É certo que o espaço traz à tona noções e sentimentos que são constitutivos para as crianças e talvez, justamente por isso, ele foi tão demarcado. Suárez (2022, p. 78) contribui nesse sentido: “Se concibe como lugar, construcción o la manera de estar en el mundo, donde se difumina el ser y el habitar. También vincula pensamientos, sentimientos y sensaciones”.

Chamou a atenção a maneira como as crianças, em suas falas e durante as brincadeiras, mostraram a necessidade de marcar seus espaços e de vinculá-los com o mundo. Um dos primeiros marcadores disso, que apareceu logo no começo das oficinas, foi o espaço trazido pela figura das casas:

- Vem ver essa casa do meu medo!
- Ele mora ali dentro?
- Sim, mas hoje ele não está, só na quarta ele fica em casa, porque ele gosta muito de praia e fica na praia.

[...] Lo lúdico se concibe como un estado del ser que se vincula con una manera de estar, de concebir y de habitar el mundo, un estado que vincula el conocimiento con la diversidad, con el placer, con el gusto y con el sentirse bien; es decir, la organización de la experiencia humana em el mundo desde acentos de bienestar simbólicos, fantásticos y subjetivos. Em consecuencia, se le relaciona diverso con un estado de posibilidad creadora em pensamientos y acciones, lo que implica diversidad de lenguajes expresivos. (Suárez, 2022, p. 80-81).

Na fala das crianças, com apoio teórico na escrita de Suárez (2022), a fantasia misturou-se com a brincadeira que as oficinas de pensar sobre o medo proporcionaram. Percebi a reprodução interpretativa da brincadeira, nomeada por Corsaro (2011), quando se trata da pesquisa com crianças. Isso quer dizer a reprodução e a criação em cima da reprodução que as crianças fazem daquilo que faz parte da sua realidade.

Outro ponto observado foi a importância do espaço e das materialidades para pensar a brincadeira e na brincadeira. Paulo Fochi (2022, p. 159) explica que: “os contextos para que as brincadeiras brinquem e investiguem o mundo precisam ser abertos e ter uma variedade de materialidades que ampliem as possibilidades de experimentar e criar respostas aos problemas que elas criam e percebem”.



Suárez (2022) explica como a brincadeira traduz para a criança a noção de pensamento e criação à que me refiro. Nas ideias trazidas pelo grupo sobre a caracterização do medo, observou-se mais uma vez como o espaço conversa com a vida das crianças: “O medo adora ir à praia”; “O medo fica bem embaixo do pé”; “O medo é verde”; “O medo gosta de tomar sorvete”; “O medo nunca vai sair da gente e do lobo, porque ele quer brincar na rua”; “O medo também gosta de tomar cerveja”.

Na continuidade do pensar sobre a força do espaço nas oficinas, é preciso destacar a maneira pela qual as professoras mudaram seus olhares sobre esse conceito, desde a chegada à escola.

Como pode ser lido nas transcrições, aquele espaço estava “largado” à própria sorte, e isso angustiava as professoras; elas diziam “não saber o que nem como fazer”. Durante a formação, elas relataram ter muito o sentimento de incapacidade, colado ao incômodo de a escola também não *ter* ou não *dispor de* mais espaço (físico) para elas e, conseqüentemente, para as crianças. Nesta fala de Zoe, pode-se compreender o mesmo:

- Sabe, profe Lis, depois que a gente viveu todo o teu trabalho, e conversando contigo, eu comecei a perceber algumas coisas de que antes eu não me dava conta... Eu não sei por quê... Assim, quanto à sala, ela sempre foi pequena, e eu cheguei neste ano. Minha colega da manhã está aqui há trocentos anos e não dava bola para o que eu falava. A gente também, na correria, não conseguia conversar, porque ela fica de manhã, e eu, de tarde. Mas depois que tu fizeste as oficinas, a Cal me chamou e disse que eu poderia botar todas as tralhas fora e mudar, que ela mesma ia falar com a profe da manhã. No começo, ela não gostou quando eu tirei as coisas, ela



trouxe mais brinquedos de plástico dos netos dela, mas eu fui tirando aos poucos e mudando de lugar. É que não é só isso. Eu estou me desafiando, não faço mais tudo nas mesas, como antes – ouvi tua dica de trabalhar com pequenos grupos. Não é fácil, mas estou indo. Hoje, eles estão bem maiores, mais autônomos, aí, é melhor do

que no começo do ano, tadinhos, só choravam. Eles precisam brincar, não é? E precisam de um tempo e de um espaço de qualidade, não adianta. Eu também acho que eu mudei como professora. Estou vendo as crianças de outra forma. Eu pedi transferência para ficar só aqui 40 horas, aí, eu posso me dedicar para organizar a escola, os espaços, senão, eu só corro de uma escola para outra e chego aqui esbaforida. Eu também quero ser mãe e tudo mais, não é fácil, não é? Nossa! São tantas coisas... E o tempo passa tão rápido, não é?

A ideia da formação foi justamente pensada para promover um espaço onde as professoras pudessem sentir-se afetadas por tais questões. As imagens, a literatura, as materialidades usadas, tiveram como intuito transitar pelos diversos espaços e promover

pensamento, abertura, diálogo. Foram um tempo e um espaço de suspensão, em que as professoras se mostraram abertas ao novo, ao mesmo tempo em que se abriram para contar suas dores, seus desafios diários. Não é nada fácil ser professor no Brasil e nos tempos de hoje, por isso também o meu movimento foi o de acolher, antes de qualquer coisa. Eu, mais do que ninguém, não esperava que algo pudesse ocorrer com tanta rapidez desde aquele encontro, mas, como visto no último dia, na conversa com a professora Zoe, muito aconteceu por meio das fissuras que fomos criando junto às crianças.

O espaço como regularidade, apresentada pela discussão sobre o medo e percebida na materialização deste, trouxe uma importante questão: a de que o medo tinha, ou precisava ter, uma casa:

Dan também me chamou:

- Vem ver essa casa do meu medo!

- Ele mora ali dentro? – Perguntei.

- Sim, mas hoje ele não está, só na quarta ele fica em casa, porque ele gosta muito de praia e fica na praia. – Dan falou, me explicando.

As crianças falaram muito sobre suas casas, sobre de onde vinham e sobre como eram as relações em seus lares. Assim, com o movimento de materialização do medo em problemática de pensar, o medo foi sendo colocado em um espaço, mas não era qualquer espaço, era o *seu espaço*, a sua casa. Junto a isso, percebi que apareceu um desejo de cuidado maior, quando o medo se tornou algo a ser “protegido”. Lia traz um ideário de uma casa que protege, de espaço que acolhe, de segurança.

- E aqui fica uma casa de proteção do medo. – Lia.

- Eu fiz uma casa na árvore para o medo subir agora... – Lia.



- Uau, Lia, adorei tua ideia! Será que eu posso colocar meu medo para brincar aí nessa casa da árvore, junto com o teu? – Sugerir.
- O meu também quer ir! – Liv.

Figura 14 - Construção da casa dos medos



Fonte: Arquivo pessoal

A casa que Lia criou não era somente do medo, mas de proteção dele – outro espaço carregado de sentido, como afirma Ferraro (2018). Isso leva a perceber a escola infantil também como um espaço de cuidado e afeto, onde a criança tem o direito de sentir-se segura, de ser quem ela é e de aprender novos modos de ser a partir das experimentações, das relações e das brincadeiras. Afinal de contas, o contrário disso, um espaço que cobra a perfeição e que não acolhe os sujeitos em si próprios é o outro do cuidado.

Considero, então, os espaços que as crianças deram para seus medos e que nomearam como casa. Não à toa, o sentimento de pertencimento e segurança que a casa tem traz à tona a necessidade que a criança tem de cuidado, acolhimento e pertencimento.

Figura 15 - Construção das casas do medo

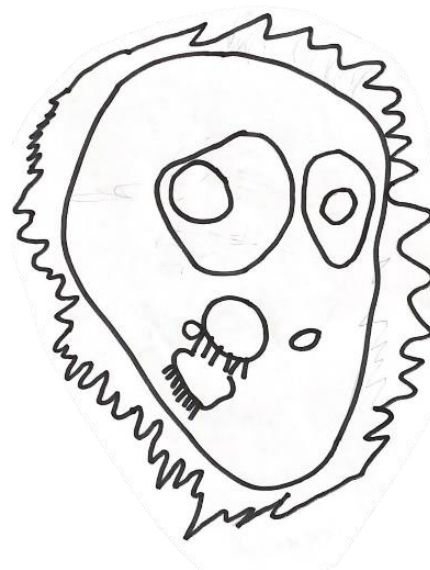


Fonte: Arquivo pessoal

A casa, que para Lia era sinônimo de segurança e acolhimento, diferenciava-se da de Amy, que era um lugar de obediência e castigo. Assim como para alguns a casa era um espaço da ordem do possível, por isso o medo poderia morar nela, para outros, era o lugar onde “o pai dava pau na mãe”, como disse Noa, então, o medo não entrava. A casa não tinha o mesmo significado, mas foi interessante perceber que, apesar desse ponto de dissonância, a consonância foi que, para todos, o medo precisava ser cuidado e protegido, dentro ou fora da *casa*. Relembro como esse medo, que tinha algo generalista, como o medo de insetos e do lobo, foi se deslocando para algo de si e do outro que precisava ser cuidado.

Na esteira do espaço como casa, apareceu o espaço da escola, que emergiu durante as oficinas, e as crianças mostraram o que a escola significava para elas: um espaço para pensar, conversar, escutar, falar. Um espaço *delas*, de apropriação. Quando perguntei às crianças sobre o que pensavam que era a filosofia, Amy e Gil explicaram seu pensamento:

- Eu acho que é ir para a escola. – Amy.
- Também acho que é na escola! – Gil.





Penso que talvez por isso a escola ainda seja espaço de criação, subversão e suspensão, pois permite que as crianças se abstenham do espaço do “*tu deves*” e experimentem o espaço do pensamento, mesmo que em brechas. Ferraro (2018, p. 28) afirma que “dar lugar à filosofia. [...] Dar lugar a um saber que se mostra sempre anacrônico. Simplesmente porque a filosofia é ver aquilo que falta naquilo que é, para que aquilo que é seja realmente aquilo que é”. Fochi (2022, p. 159) também contribui, dizendo que “onde a curiosidade é legitimada, também se instala o hábito da pergunta e, com isso, não há a pressa em

concluir algo, mas sim, desejo em conhecer”. As crianças talvez sintam na escola aquele mundo possível, mencionado em Winnicott (2019) anteriormente, em que o espaço para brincar se encontra com a filosofia na criação de possibilidades outras de pensamento e existência.

Ferraro e Fochi ensinam que escola é um lugar de relação, que os lugares são feitos pelas pessoas que os habitam. Assim, espaços e lugares são diferentes. Talvez o espaço que encontrei não coubesse no tempo das crianças. Para Ferraro (2018, p. 139), “o espaço não tem tempo; o lugar tem tempo porque tem relações”. É necessário problematizar o constructo inicial das oficinas, quando se entende que a sala de aula da turma foi o *espaço destinado às crianças pequenas*. Pequeno, com pouca luz, em frente a uma quadra de futebol e ao lado de uma casa em reformas. Esse era o espaço *das crianças pequenas*. Com o passar dos dias, as crianças foram demonstrando o quanto aquele espaço não era digno – “Ei, profe, ei, está apertado aqui” – e o quanto também era precursor da agitação de que falamos:



Espaços de pequena dimensão, com fracas condições acústicas, ventilação e ambiente pouco acolhedor, de forma a que o espaço não se torne, por si, um fator que condicione as atividades que provoque cansaço. O cansaço, aliás, não é só para as crianças, mas também para quem está com elas. (Araújo, 2017, p. 22-23).

Isso diz de um lugar que as crianças pequenas ainda ocupam dentro das escolas – um lugar de inferioridade e de menor valor. Percebi o quanto o cansaço descrito por Araújo (2017) esteve presente nas oficinas e nos cotidianos como um todo, quando observei a turma. O movimento de mudança e criação do espaço iniciou com as crianças – quando elas



demonstraram o quanto era difícil brincar e trabalhar em pequenos grupos, ou quando o momento mais esperado era o de sair da sala – e foi sendo tomado pelos adultos da escola. As pequenas fissuras ao longo de todo o processo já mostraram o quanto, para as crianças, criar em comum o *seu espaço* era importante.

Com isso, tenho a hipótese de que as crianças, coletivamente, na turma, transformaram em *lugar* o que era antes um *espaço* destinado para elas, como afirmou Ferraro (2018). Apropriaram-se dele e criaram possibilidades; também reivindicaram e mostraram que brincar era uma necessidade. Ouso pensar que os exercícios filosóficos, no encontro com o brincar, foram potentes disparadores para as crianças habitarem este

lugar, ocuparem este lugar e brincarem nele. A dimensão do espaço do *brincório* talvez esteja na apropriação das crianças, daquilo que é seu por direito, mas também, mais do que isso, de um desejo. As crianças sentiram a necessidade de construir casas para seus medos, de fazê-los habitar algum lugar, criar materialidades. Ao fazerem isso, foram criando outros sentidos e relações consigo e com os demais.

6.2.3 Barulho e silêncio

- O barulho pensa? – Dan, 4 anos.

Quanto de barulho há no silêncio? Quanto de silêncio tem o barulho? As crianças, durante as oficinas de filosofia, mostraram-me um pouco do barulho do silêncio e do silêncio do barulho. Eles não são dissonantes. Talvez porque para pensar é preciso de silêncio e de

barulho, ou então porque as crianças são em si silêncio e barulho. Esses conceitos apontaram a continuidade das regularidades presentes no vivido com as crianças durante a pesquisa.

- Mas, profe, eu sei mais uma coisa que o barulho faz.

Sabia que ele pensa? – Dan.

- O barulho pensa? – Lis.

- Sim, quando o barulho também de água faz um barulho até lá fora para toda a cidade – Mel.

- É que nem a chuva, que faz um barulho forte – Dan.

- E o nosso barulho também, assim, ó... – Mel fez um som com o corpo.

- Sim, que nem a Chapeuzinho Amarelo, que fazia aquele barulho. – Gil.

- Ela tinha medo [...]. – Dan.

“Vamos fechar os olhos e imaginar?” – esse foi um dos convites feitos ao grupo, intencionando um pouco de silêncio. De começo, a *agitação* imperava naquele espaço, na turma, nas crianças, na escola.

Silêncio e barulho mostraram-se como deslocamentos importantes que foram se constituindo entre as crianças e comigo, como pesquisadora.



acontecer sem eles.

Como dito, de começo, encontrar um meio para dialogar na *agitação de um espaço apertado* foi um desafio imenso, mas as crianças, com o tempo, foram encontrando diferentes formas de relacionar-se, tanto com o barulho quanto com o silêncio. Ora demonstravam incômodo com o barulho, ora o apreciavam. Também com o silêncio, ora o requeriam, ora o abominavam. O que é importante destacar é que nenhum deles se mostrou como imperativo para o pensamento e a criação, na mesma medida em que talvez isso não fosse possível

Essa problematização está centrada em uma ideia, reiterada pelos adultos da escola, de que o silêncio era *necessário e bom* e de que o barulho era *ruim e malfeitor*. Ao longo da história da escolarização, as crianças foram doutrinadas a fazer silêncio para se concentrar, e silêncio

sempre foi sinônimo de atenção. Mas quantos de nós, hoje, conseguimos fazer silêncio? Nossa atenção só ocorre em silêncio? Só pensamos em silêncio? Por que, então, exigimos isso das crianças?

Vale lembrar que nem sempre houve silêncio e que nem sempre houve barulho. Quando o silêncio fez sentido em meio ao barulho, as próprias crianças o fizeram e o regularam entre si, ajudando uns aos outros a entenderem que um determinado momento exigia silêncio. Da mesma forma com o barulho, foram mostrando modos de brincar nele. Nesta conversa, Lue reteve a atenção do grupo para si quando disse:

- Espera, eu sei uma coisa bem boa! Mas tem que falar bem baixo e fechar os olhos... e dormir...

Talvez para Lue, que estava se referindo à filosofia em sua fala, fazer filosofia e pensar tenham a ver com fechar os olhos e falar baixinho. A filosofia estava se movimentando dentro do grupo, uma vez que as crianças estavam construindo uma ideia do que poderia ser o exercício da filosofia. Elas trouxeram a narrativa de que o exercício filosófico era o outro da agitação, uma fala um tanto estoica. Pensando com Sêneca (2018), a filosofia requer o exercício de estar consigo e de suspender o tempo, de acalmar os tremores e de silenciar o corpo, não entendendo essa suspensão como um silenciamento, mas como um exercício individual que parte do interesse de cada um em estar com os demais, para pensar junto. A *stultitia* é o outro da filosofia.

Foi interessante perceber que os movimentos de silenciar e barulhar, que antes das oficinas eram impostos pelos adultos ou tomados como euforia descontrolada das crianças nos momentos de migalha de liberdade, começaram a ser organizados pelas próprias crianças. Não se tratava mais de uma relação de pedir ou de *ter* que fazer silêncio, mas de um modo de estar e de participar do e no espaço das oficinas, forjado pelas crianças entre si.

Na perspectiva do silêncio, quero retomar a ideia inicial desse conceito, perguntando sobre os modos como fomos nos moldando, nas instituições escolares, por meio do silêncio: que forças habitam a escola quando valoramos o silêncio como uma verdade? É certo que a dualidade entre silêncio e barulho se monta na lógica contemporânea, que vai tornar o que estamos falando em *stultitia* e silenciamento, ou seja, o outro do pensamento. Silêncio não pode ser comparado com silenciamento, assim como o barulho de que estamos falando não é a *stultitia*.





Como afirma Ferraro (2018, p. 144), “deseja-se que todos fiquem quietos, espera-se uma atenção que se traduza em uma distração interior ainda mais evidente. O silêncio não é atenção, nem mesmo participação”. Entendo esse silêncio dito por Ferraro (2018) como aquele que cala as crianças quando elas desejam falar; aquele que silencia corpos e gargalhadas; aquele que fecha, inibe, coage. Esses sintomas constroem lugares e tempos de opressão, ao passo que o silêncio e o barulho produzem pensamento e lugares possíveis para as crianças serem e estarem no mundo, eles abrem caminhos para a diferença.

Figura 16 - Pintura dos medos



Fonte: Arquivo pessoal

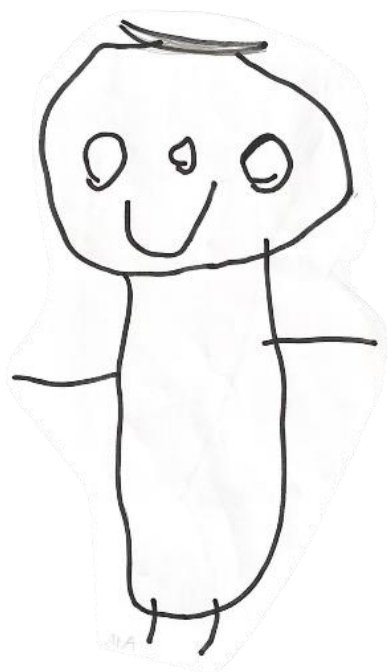
Como exemplo, trago dois momentos de fala das cenas da estagiária: “[...] A professora não estava na sala, apenas a estagiária, que se chamava Isa. Estava um silêncio absoluto, e todos sentados, com a cabeça apoiada nos braços, sobre a mesa, o que eu estranhei, mas depois entendi que havia sido “mandado” pela estagiária. Quando abri a porta da sala, vários correram para me abraçar, e a estagiária gritou: ‘Voltem para os lugares, senão, ninguém vai ter pátio!’”. Eles voltaram quietinhos, e eu me sentei em um canto [...]”; “[...] as crianças ficaram muito tempo fazendo as repetições de calendário, rotina etc. Quando faltavam 10 minutos para o recreio, a estagiária falou: ‘Agora está quase na hora, eu vou ver quem vai ficar bem quietinho para poder ir à pracinha. Quem não ficar vai ver só, vai ter que ficar na sala, fechada’. E, inacreditavelmente – ou brutalmente –, ela deixou as crianças sentadas, cabisbaixas e quietas por 10 minutos [...]”.

De antemão, preciso despersonalizar a estagiária⁴⁰ em si, para pensar nas ações, falas, discursos e suas forças. Dessa forma, detenho-me no modo como o silêncio das crianças é escrutinado e que



efeitos isso tem na vida delas. Lembro-me das perguntas: como recebemos as crianças nas escolas hoje? Como a filosofia pode equipar para uma vida digna? Talvez aqui o modo como os corpos das crianças respondeu ao silenciamento mostre o que não é digno na escola infantil. O medo, o calar, o choro. Não se trata somente de um pedido de silêncio que os adultos fazem; entende-se que se está falando aqui de um modo de silenciamento que gera marcas severas na vida das crianças. É sobre os desejos calados, os sentimentos engolidos, as dores não ditas. Silenciar uma criança é ajudá-la a constituir-se em um lugar de diminuição, de desvalia. Faz-se necessário lembrar que,

⁴⁰ Como já dito em outro momento, a estagiária é apenas sintoma de um sistema educacional que vem sendo reproduzido há tempos; essa seria uma importante discussão, para a qual, infelizmente, não há tempo neste momento.



Além disso, as crianças pequenas e, principalmente, as bem pequenas valem-se puramente dessas formas corporais para construir seu mundo. É através dos risos, choros, brincadeiras, gestos, cantorias, danças, olhares e muitas outras linguagens que vão se expressando. Essa expressão não é um meio individual de ação. Muito pelo contrário: o tornar-se humano vai ocorrendo através da linguagem e isso só é possibilitado pela experiência coletiva criadora. A relação entre pares na Educação Infantil, sem as amarras que exigem um produto final, é uma porta aberta para permitir que sejam vivenciadas as linguagens de que a criança já se apropriou e possibilitar novas formas de interagir no mundo, criar e manifestar-se. As linguagens não são compreendidas no sentido utilitarista, produtivista, instrumental e informativo, mas como expressão de ser enquanto faz o mundo através de experiências coletivas; como possibilidade de interação, expressão, construção e criação para se descobrir, no cotidiano da escola, um lugar em que as linguagens ocupam um espaço potencializador de experiências criadoras. (Barbosa; Albuquerque; Fochi, 2014, p. 15)

Trata-se, pois, de falar sobre o papel que a escola desempenha nos modos de ensinar a ser gente, a aprender a ser na relação consigo e com os demais. A dimensão do silêncio ampara para pensar o digno na escola infantil e volta nesta pesquisa para reiterar mais uma vez e dizer: isso não é digno. Para pensar os excertos dos encontros trazidos acima, recorro a Ferraro (2018, p. 146) quando diz que

A gritaria, o falatório, a bagunça, pelo menos quando não se torna totalmente insustentável, faz parte do ambiente. A voz do mestre não é aquela que cala, mas aquela que ganha o silêncio atento no meio da gritaria generalizada. E depois as crianças seguem também, no abandono dos movimentos, ao deitarem-se no chão, e pegar algo. Pensam em movimento.

Ferraro (2018) fala da figura do mestre, à qual retornarei em breve, e do pensar em movimento. As crianças pensam em movimento, sim. Como já defendido anteriormente, o movimento faz parte de uma das linguagens pelas quais as crianças se comunicam com o mundo, a corporal. As crianças também se alimentam em movimento, falam em movimento, choram em movimento, pois elas vivem em movimento. A vida do presente é o agora, e talvez esse agora seja muito para caber no que é estável. Para uma das crianças, o medo sempre tinha que se deslocar para a praia.



As crianças são capazes de dar a máxima atenção em movimento. Escutam tudo e o escutam em uma participação sensitiva de todo o corpo. Também quando falam se movem compondo uma dança rítmica a cada expressão. As palavras não são separadas do corpo, existe uma vibração interna que se dá toda ao externo. [...] (Ferraro, 2018, p. 144)

Adentrando nos barulhos que as crianças trouxeram nas oficinas, saliento como o *pin* introduziu regularidade entre as crianças. Esse objeto foi motivo de curiosidade, alegria, perguntas, hipóteses, trocas e pensamento durante as oficinas.

- Eu quero dar um oi para o *pin*! – Ian.
- Ele é tão fofo... – Mia.
- Ele faz assim, ó: Piiiiiiiiinnnnnnnnnnnnnnnnnn. – Ian.



O *pin* corporificou o barulho externo às crianças desde o começo das oficinas, ao mesmo tempo em que se constituiu em meio a um espaço de silêncio. Como dito, barulho e silêncio complementam-se, e assim foi com o *pin*, que se juntou ao barulho e ao silêncio para iniciar os exercícios filosóficos. Foi um objeto que talvez tenha instaurado o barulho como um movimento dos sons e uma das formas pelas quais as crianças brincaram e conversaram com o mundo ao seu redor. O barulho, na verdade, foi uma linguagem apresentada pelas crianças desde o primeiro dia em que as conheci. Elas falavam

por meio do barulho e do movimento. O *pin*, dessa forma, talvez tenha se mostrado como uma possibilidade de pensamento que vinculou o barulho, o silêncio e o afeto. No trecho da



transcrição abaixo, iniciei fazendo um questionamento, e as crianças logo pensaram no *pin*.

- O que é filosofia? – Lis.
- Eu acho que é quando o *pin* bate e dá um som altão... – Ava.
- Hummmm... Eu acho que dá para bater e fazer *pin* na filosofia. – Dan.
- O *pin* é filosofia... – Mel.
- Eu acho que é um negócio de pensar. – Ian.
- Eu não sei... – Tom.
- Eu já sei! Isso aqui, filosofia, é quando bate assim e dá um som na nossa cabeça. – Dan.

- Eu acho que é um negócio que a gente inventa. – Liv.

[...]

- Eu também acho que é um negócio que a gente escuta. – Lue.

- Adorei... – Lis.

- E *pin!* – Mel.

- Eu vou pedir para a minha mãe comprar um *pin* para mim. – Ava.

O *pin* ainda se tornou parte das oficinas; mais do que o marco de um começo, de um ritual, como era minha intenção inicial, ele trouxe para as crianças a continuidade nas oficinas. Quando eu chegava, ele era o primeiro a ser requisitado pela turma. Ao mesmo tempo em que era barulho, também era silêncio. Ele significava que algo da ordem do devir ia acontecer, ele gerava expectativa, curiosidade, mas também trazia certa segurança para as crianças, de que algo e alguém estariam junto com elas, pensando e partilhando:

- É que, quando bate o barulho do *pin*, faz uma coisa aqui dentro.

- Então, a gente vai fazer o que mesmo? – Disse eu.

- Filosofiiiiia!

- E a gente vai brincar, conversar, ouvir, pensar... – Acrescentei.

- E um *pin!*

Todos novamente riram, muito empolgados!

- Isso, a gente vai fazer filosofia! E o que significa isso mesmo? – Questionei.

- É ouvir o *pin!*

- Ah! É aquele som! É surpresa!

- Oba, eu amo surpresas!

- Sim, este aqui é o *pin*. – Fui fazendo o som bem devagar...

- Olha, ele fala o nome dele. – Disseram, quando eu bati nele...

- Ele está me falando o nome dele, profe, é piiiinnnnnn.

- Lembram que, quando ele chega, significa algo? O que é mesmo?

- Que a filosofia vai começar!

- Que a gente vai brincar!





Junto a isso, o *pin* também se fez como gatilho de criação, pelo qual as crianças se sentiram captadas. O barulho dele começava e demorava a terminar; para algumas crianças, inclusive, “o *pin* não tinha fim”. Era uma espécie de caminho somente de ida, sem a certeza da volta. Um barulho que ressoava no silêncio. Talvez a filosofia também possa ter essa mesma imagem: de começo, de caminho de ida, de barulho, que ecoa, que se esvai, que segue adiante, porque não tem desejo de chegada, mas de caminhada.

Outra dimensão do barulho foi a do que ele fez com o grupo e o que o grupo fez com ele. Quando Dan levantou a questão: “O barulho pensa?”, também trouxe para discussão o que talvez estivesse começando a fluir no grupo em termos de pensamento. Talvez o barulho tenha se mostrado como uma possibilidade de algo ou alguém pensar, indo além do funcionamento que estava já normalizado na turma diante do “*tu debes*”. Ou seja, o barulho afirmou um lugar no mundo, abrindo a possibilidade de criação sem que fosse preciso pedir permissão para isso.



Neste ponto habita a relação que se estabelece, nesta análise, na dimensão do barulho no *brincócio*. Por meio do *brincócio*, as crianças foram gradativamente se posicionando, mostrando seu desejo de brincar e não aceitando o silenciamento. Elas construíram outros modos de relacionar-se, que não o do “alvoroço” nem o do “fiquem quietos”. Foi uma subversão. Talvez o *brincócio* seja uma subversão da dispersão, talvez seja a criação das crianças em meio ao ócio que permite manifestar, criar e brincar.

6.2.4 Livros e contação de histórias

- Eu amo livro que nem doce! – Ava, 4 anos.



Os livros ganharam um papel de destaque nas oficinas de filosofia com as crianças, pois também se mostraram como uma materialidade de pensamento. Começo pensando no que o livro literário significou para as crianças e em como se tornou importante para o exercício filosófico. Olhando para as transcrições, percebo que o livro em si se situava no imaginário das crianças de forma potente, mesmo sem estar tão presente em seu cotidiano, pois elas tinham pouco acesso a ele. Quando, como pesquisadora, levei os livros, talvez não tivesse a noção da dimensão que essas materialidades representavam para as crianças. Começo considerando o conceito de livro que as

próprias crianças trouxeram:

- O que é um livro? – Perguntei.

Ficou um silêncio por alguns segundos, até que Dan respondeu:

- É isso que tu tens aí na sacola.

- Hummmmm... Mas para que serve um livro? –

Questionei.

- Pra, pra, pra... – Dan ficou pensativo.

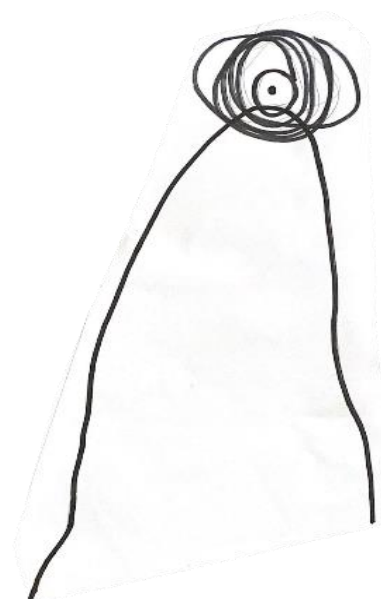
- Pra estudar – Ava.

- Pra ler as coisas – Ian.

- Para os adultos saberem das coisas – Lui.

- Pra fazer as coisas, assim, de comer – Mia.

- Coisa de comer com livro? Como, Mia? Você me explica? – Eu disse.



- Sim, é que a minha vó tem um livro pra fazer as coisas de comer. Quando ela vai fazer, daí ela pega o livro, abre assim e pega tudo que ela precisa, tipo farinha, ovo, essas coisas... – Mia explicou.

- Ah! – Disse eu. – Um livro de receitas?

- Isso mesmo, profe – Mia.

- E o que tem dentro um livro?

- Muitas coisas – Mia.

- Tem um monte de...de... histórias legais – Dan.

- Tem as letras – Tom.

- E o que a gente faz com um livro? – Perguntei.

- Eu não sei, porque eu não sei as letras – Tom respondeu.

- Eu sei, eu sei! – Mia falou rapidamente. – Eu peço pra minha vó ler pra mim [...].



As crianças falaram do livro em si como uma equipagem; antes mesmo de pensarmos sobre e junto com ele, o livro para elas já se mostrava como *sabedor* de algo, *servidor* de algo. É interessante pensar na perspectiva do que elas refletiram durante as oficinas: *livro é algo que alguém que sabe as letras sabe*. Ou seja, elas, que ainda não sabiam, não tinham “posse” desse material. Dessa forma, abrir os livros e enxergar algo ali gerou um espanto imenso, junto de muita curiosidade e constituição de outros lugares para elas.

A ideia de que o livro *ensina algo* e de que alguém que *sabe sobre* os livros (no caso, lê) é *sabedor* de algo dimensiona uma capacidade que, para as crianças, tem a ver com ler e compreender o mundo. Para elas, o livro era algo curioso, interessante, algo que lhes chamava a atenção e em que elas demonstraram interesse de se apropriar. A literatura, então, foi sendo trazida como algo do não possível para o possível, de algo que as crianças imaginavam ser externo a elas para algo alcançável. Isso não pela escrita alfabética, pois as crianças não aprenderam a ler alfabeticamente, mas pelo direito ao acesso a um livro que, como afirma Petit (2019, p. 93), “ajuda a dar formas aos lugares onde viver, a se lançar e abrir caminho”. Percebi, assim, que a literatura costurou essa abertura de caminho, principalmente quando as crianças abriam os livros e não diziam mais “eu não sei as palavras”, iniciando aquela leitura de fruição, em que o que estava escrito era o que menos importava, pois a força estava na criação de histórias que suas imaginações e conversações permitiam.

Abro um parêntese na discussão do livro como lugar de “sabedor”, para pensar sobre algo que ficou evidente durante as conversas sobre o medo nas oficinas e que, quando operei

com a literatura, com os livros, foi sendo desconstruído: a vinculação do medo com questões raciais e de preconceito, como se pode observar neste trecho:

- De que cor o medo é? – Perguntei, retomando.
- Preto! – Lue.
- E o medo vem do inimigo – Ava.
- Como assim? Me explica, por favor? Quem é o inimigo? – Questionei.
- É o diabo – Ava.
- Sim, vem dele, minha dinda me disse – Tom.
- Eu disse, o diabinho, ele é preto – Ava.
- Sabe que eu acho que ele precisa de uma injeção? – Lue.



Logo nas primeiras vezes em que as crianças começaram a expressar suas ideias de como era a figura do medo, descreveram-no como grande, preto, feio. O preto era sempre associado com feio, ruim e maldoso, isso quando o medo ainda era algo “ruim”, do qual as crianças queriam fugir ou que não desejavam para si. Porém, à medida que ele foi tomando forma de pensamento e possibilitando a abertura do olhar, principalmente quando os livros entraram nas oficinas, esse medo passou a ter outras características, que não eram, necessariamente, aquelas dadas como “ruins”, e ganhou também cores, tamanhos etc.

O que me chamou a atenção foi que, de começo, o que era ruim era preto e o que era bom era branco.

Tivemos uma importante conversa sobre essa questão um dia, mas, infelizmente, não foi gravada. As crianças tinham posicionamentos fortes e usavam crenças raciais e religiosas para separar o mundo em bem e mal, bom e ruim, colocando nisso as cores preta e branca. Contudo, quando começamos a pensar o que era bem e mal e para quem, as perguntas sobre o bem e o mal, para cada criança, foram tomando formas e ganhando muita força.

Quero pensar que o livro, nesse sentido, também foi uma equipagem, quando trouxe a arte e a literatura para mostrar modos de ser e estar no mundo, mediante narrativas de vidas possíveis para aquelas crianças, problematizando preconceitos e racismos. O livro foi dando tanta força para uma vida outra e para uma equipagem que tratava de pensar a própria vida, que as questões que diminuía essa vida e desvalidavam as outras – de certa forma, dizendo quais

vidas eram passíveis de luto e quais não – foram se modificando no decorrer da produção de pensamento. Nomeio isso como uma das equipagens para uma vida digna na escola infantil e pergunto-me: como temos criado fissuras para que as crianças e nós nos equipemos por meio de livros literários como arte, e não de livros didáticos como prescrição de conteúdos a serem reproduzidos?

Na sequência da oficina, temos outro diálogo importante:

- Olha aqui. Tem um tigre no meu – Disse Dan.
- Que legal! E no meu tem um monte de gente, não sei aonde elas estão indo... – Disse Lui.
- Devem ir pra casa, eu acho – Dan responde para Lui.
- Pra casa? Mas onde que elas moram? – Lui.
- Eu que não sei, não é? Tu tens que ler as coisas das palavras, acho que deve estar escrito – Dan respondeu.
- Tu já sabes ler as palavras? – perguntou Lui para Dan.
- Eu não, mas a profe Zoe sabe. Ela lê todas as histórias pra gente – Dan respondeu convicto.
- É, quando eu tiver assim, ó [mostrou 5 dedos abertos, referindo-se a cinco anos], daí eu também vou saber – Lui.

Figura 17 - Exploração dos livros



Fonte: Arquivo pessoal

As crianças aqui estão pensando sobre o que o livro fala, que história ele pode contar. Com base nisso, quero trazer outro ponto de análise sobre os livros: a transmissão que um livro carrega. Walter Benjamin (2012), em *Experiência e pobreza*, aborda a importância da contação de histórias ao redor das fogueiras, das gerações mais velhas para as mais novas, retratando isso como um hábito de transmissão da experiência. Para Benjamin (2012, p. 217), a contação é o ato daquele que narra, mas que também partilha algo com um outro: “o narrador retira o que ele conta da experiência: de sua própria experiência ou da relatada por outros. E incorpora, por sua vez, as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes”. Por isso, narrar uma história tem a ver com experiência, uma experiência vinculada ao outro. Daí sua importância para o que está sendo aqui abordado: a equipagem.

Naquelas falas na oficina, as crianças trazem a figura da professora Zoe como a de quem sabe ler e que, por isso, sabe narrar a história contida no livro. Elas denotam dar um valor imenso à professora, obviamente também por várias outras razões, mas especificamente por ser aquela que conta uma história, que transmite por meio da leitura, que traz as palavras. Alguém que traz a relação de cuidado consigo e a passa para as crianças por intermédio do livro, da contação de histórias. Alguém que, por ser *sabedora*, ocupa um lugar de destaque.

Com um entendimento semelhante ao de Benjamin, Ailton Krenak (2020) fala sobre o ato de contar histórias, de narrar experiências, da vinculação com o mundo e com a natureza por meio da transmissão. Krenak (2020, p. 13) lembra o compromisso com a vida coletiva, com o mundo em que vivemos, e ressalta que as histórias têm a capacidade de “envolver-nos ao invés de somente nos desenvolvermos”. Em se tratando do ato de narrar histórias, o autor ainda associa esse importante ato com a ancestralidade, fazendo pensar que:

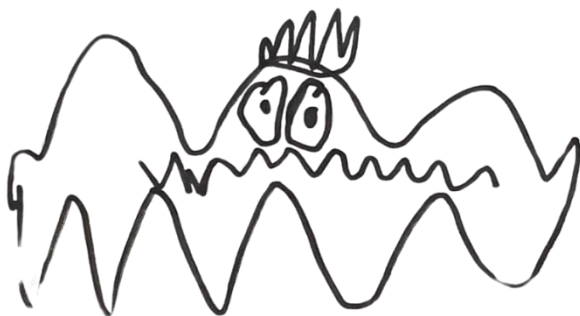
Suspender o céu é ampliar os horizontes de todos, não só dos humanos. Trata-se de uma memória, uma herança cultural do tempo em que nossos ancestrais estavam tão harmonizados com o ritmo da natureza que só precisavam trabalhar algumas horas do dia para proverem tudo que era preciso para viver. Em todo o resto do tempo você podia cantar, dançar, sonhar: o cotidiano era uma extensão do sonho. (Krenak, 2020, p. 25).

Pode-se pensar, então, sobre a relação com o tempo, o espaço e todas as materialidades que estou aqui nomeando como equipagens, ou seja, materialidades que equipam e que, justamente por o fazerem, estão a serviço da transmissão de um modo de ser e estar no mundo: o do cuidado. Para que possamos transmitir experiências e contar histórias, é preciso ter tempo, espaço, livros, história, contação, escuta, barulho. Mais uma vez, recorro aos questionamentos sobre o que estamos fazendo nas escolas infantis quando não estamos tomando a vida para ser

narrada, pensada, contada, experienciada. Como temos lidado com os livros e suas possibilidades de equipagens dentro das escolas infantis?

Para que uma criança pense que um livro tem cheiro de letra, as letras e os livros, como materialidades, precisam equipar sua vida de modo a produzir pensamento; caso contrário, sem a relação e a experiência com tais materialidades, um livro seria somente um pedaço de papel, uma decodificação e um emaranhado de palavras e imagens. Com isso, quero dizer que percebi que um livro só se tornou uma equipagem porque as crianças o tomaram como materialidade de pensamento, porque tiveram tempo, porque suspenderam esse tempo e porque o colocaram a serviço de um cuidado e de uma partilha com os pares.

- Tem cheiro de letra! – Gil.
 - Tem fotos! – Dan.
 - Tem cheiro de livro! É feito de papelão! – Liv.
 - Tem cheiro de doce! – Eva, rindo.
 - Tem cheiro de batata! – Ana também, rindo alto.
 - É um livro de fotos? – Gil.
 - Tem arroz, feijão, batata e papelão... – Mel disse, gargalhando.
- Lio, por sua vez, colocou o ouvido no livro e disse:
- Shiiiiiiiiiii... Tem som doce! – Lio.



Reitero que as relações que as crianças estabeleceram com as histórias e os livros trabalhados fizeram sentido quando elas mesmas relacionaram quem ouvia e quem contava. A história transmitida mostrou-se como uma experiência vivida pela troca, pelo ato de estar junto. É nessa perspectiva que

entendo a construção de uma vida digna: como um movimento de equipagem, que vai sendo tramado por quem ouve, por quem conta, por quem experiencia as histórias, seja por meio dos livros ou da oralidade. Trata-se, portanto, da equipagem de cada um, feita no coletivo e transmitida pela materialidade do livro.

Michèle Petit (2019, p. 20) escreve que, “sem narrativas – [...] –, o mundo permaneceria lá como está, indiferenciado, ele não seria de nenhuma ajuda para habitar os lugares em que vivemos e construir nossa morada interior”. Ela nos faz pensar que as narrativas ou contações de histórias são elos que permitem vincular afeto e pensamento com o mundo. Nessa ótica,

interessa-me pensar que as narrativas tomadas e apropriadas pelas crianças podem constituir-se como equipagens para uma vida digna. Petit (2019), quando fala sobre vincularmos a transmissão cultural ao fato de construirmos narrativas de vida, que aqui tomo como uma vida digna, explica que precisamos habitar espaços que nos habitam, espaços que contem histórias, que sejam simbolicamente ricos, que nos inscrevam na mesma medida em que nos inscrevemos neles. Para isso, a autora propõe pensarmos sobre o conceito da transmissão – a mesma de que falei anteriormente –, colocando-a como estratégia para a conservação de histórias e, dessa maneira, para a construção de uma vida digna.

Percebi que essa transmissão, nas oficinas, estava fortemente ligada à figura de um professor como aquele que transmite o amor ao mundo. Em seguida, detenho-me nesse ponto, mas quero antecipar aqui a bonita trama que a filosofia teceu em meio ao barulho e ao silêncio, trazendo o mestre como aquele que transmitia algo, principalmente pela ordem do desejo. Mais uma vez, portanto, ratifico que não se trata de qualquer transmissão ou de uma transmissão não dialogada ou não recíproca, mas de uma ampliação, só possível por causa da abertura do olhar.

- Eu também gosto de olhar livros, de olhar livros com as mãos... – Amy disse, olhando os livros da biblioteca.

- Profe, quando eu olho livro, me dá vontade de ir à praia – Amy.

- Profe, tu disseste que ias contar a história que tu mais gostas! – Mia.

- Qual história? – Mel perguntou, pois havia faltado no dia anterior. Mia respondeu:

- A história da profe. Ela trouxe um monte ontem e ela prometeu que ia dizer qual era a que ela mais gostava. Não é, profe?

Figura 18 - Brincadeiras no espaço da UNISINOS



Fonte: Arquivo pessoal

Ainda pensando com Petit (2019, p. 23), quando ela fala de transmissão que é algo maior, de algo cultural, afirma que “é exatamente disso que se trata a transmissão cultural [...] construir um mundo habitável, humano, poder encontrar ali o seu lugar e locomover-se; celebrar a vida no cotidiano, oferecer as coisas poeticamente, inspirar as narrativas que cada pessoa fará de sua própria vida; alimentar o pensamento, formar o ‘coração inteligente’.”. Isso me faz entender que agimos desse modo quando ofertamos às crianças uma alimentação de pensamento para formar um coração inteligente, quando amamos o mundo de forma que desejamos que isso não finde. Não se trata, porém, de o mundo findar ou não, mas de aquilo que desejamos perpetuar-se. Na continuidade, “como diria Hanna Arendt, [...] é preciso transmitir o mundo às crianças, ensiná-las a amá-lo, para que elas um dia tenham vontade de assumir a responsabilidade por eles” (Petit, 2019, p. 23).

As histórias que permearam as práticas de filosofia com crianças mostraram-se como equipagens para o amor ao mundo, promoveram experiências da ordem da celebração da vida e construíram relações possíveis por meio do ato de ler e contar. Nas palavras de Petit (2019, p. 21-22), para celebrar o modo como entendo ser possível equipar-se e equipar as crianças:

Apresento a você aqueles que lhe precederam no mundo de onde você veio, mas apresento também outros universos para que você seja livre, para que não fique enredada demais no território de seus antepassados. Eu lhe dou canções e histórias para que você as repita até atravessar a noite, para não ter tanto medo do escuro e das sombras. Para que você possa pouco a pouco viver sem mim, pensar como uma pessoinha distinta, e em seguida elaborar as múltiplas separações que irá enfrentar. Eu lhe entrego fiapos de saber e ficções para que você seja capaz de simbolizar a ausência e enfrentar, tanto quanto possível, as grandes questões humanas, os mistérios da vida e da morte, da diferença entre os sexos, o medo do abandono, do desconhecimento, o amor, a rivalidade. Para que escreva sua própria história entre as lidas.

A última frase de Petit (2019) trouxe-me pistas para entender o que a filosofia talvez pode fazer na escola infantil, quando as crianças se equiparam por meio do *brincócio*: escreveram sua própria história entre todas aquelas que foram lidas. Ou também: fizeram suas próprias escolhas de vida, entre todas aquelas que são importantes e, por isso, passíveis de luto. Talvez, ainda: pensaram e cuidaram da sua própria vida junto com todas aquelas que também são dignas.

Figura 19 - Contação de história na UNISINOS



Fonte: Arquivo pessoal

6.3 Vida digna: exercícios de pensamento e cuidado consigo e com os demais

- Tu me cuidas, e eu te cuido, tá? – Ben, 4 anos.

Tomo agora um conceito que se mostrou como essencial durante os encontros com as crianças. Essencial no sentido de que, sem ele, talvez nada do que ocorreu tivesse sentido para a tese: o cuidado, aqui considerado sob a perspectiva foucaultiana como o cuidado de si. De antemão, posso dizer que nada do que levantei como hipótese sobre o que *poderia ser digno na escola infantil* teria sentido se as crianças não tivessem me mostrado nas oficinas, pelo atravessamento do cuidado de si, o que *não é* digno.

Winnicott (2019), em uma perspectiva teórica diferente da de Foucault – e aqui compreendo as diferenças –, centralizou sua pesquisa na relação do sujeito com a mãe e com o mundo, de modo a compreender como nos tornamos sujeitos a partir do outro e de nós mesmos. O ambiente, para o autor, torna-se crucial nesse sentido. Não somos o que somos ao nascer; vamos nos tornando, e, para nos tornarmos, são necessárias ações de cuidado e zelo por parte do outro e do ambiente. Para Winnicott (2019), o modo como nos relacionamos com o mundo e com nós mesmos tem relação direta com nossa chegada nele.



Nas oficinas, as crianças foram demonstrando seus modos de pensamento e de vida. Também foram expressando o quanto o ambiente da escola infantil acolhe as subjetividades, na mesma medida em que subjetiva, ou seja, a escola também é laboratório para experimentar modos outros de ser. No trecho de conversa abaixo, uma criança nomeou-se como “burra”, tendo para si que não sabia desenhar, e entrou em um conflito muito grande consigo, demonstrando sofrer com a possibilidade de não saber. Até então, vinha se “desviando” do caminho que a levava ao confronto com esse não saber; dizia que não

gostava de desenhar e que, por isso, não o fazia, mas, no fundo, era algo muito difícil de lidar.

- Quer que eu te ensine? – Mel, falando para Ian, que estava muito nervoso.
- Não adianta, eu não sei desenhar, eu sou burro – disse Ian.

- Tá, mas tu não vais mais ser burro. Olha aqui, assim, ó [devia estar mostrando algo – sinal do recreio...]. Nessa hora, me aproximei:

- Profe, olha! Eu estou ensinando o Ian para te ajudar! – Disse Mel.

- Me ajudar? Eu acho que tu estás ajudando o Ian, que bacana! Tu estás bem, Ian?

- Sim! – convicto de sua resposta e com um sorriso de canto.

Após repetir várias vezes o quanto era burro e eu afirmar justamente o contrário, elogiando-o e mostrando algumas possibilidades de ele “aprender” o que vi que ele pensava não saber, ou seja, após eu tentar “ensiná-lo” de várias formas, uma colega olhou seriamente para ele e disse, com muita convicção: “Tá, mas tu não vais mais ser burro. Olha aqui, assim, ó.”

O fato é que, nos dias seguintes, Ian estava desenhando tranquilamente e, mais do que isso, com prazer. A colega que o havia ajudado trouxe o desenho acima, em que ela está no meio, abraçando-o, e outros amigos da turma estão junto, todos se abraçando. No desenho, também tem balões de fala: um verde, um multicolorido e dois rosa-claro. Segundo ela, o verde era quando o colega falou que era burro, o multicolorido foi quando ela o ajudou, e o rosa era quando todos “aprendem”. Ela disse:

- Daí é só fazer isso que a gente pega o desenho na cabeça da gente – Falando sobre o ato de aprender a desenhar e explicando que, quando ela tentou várias vezes, o desenho “ficou” na cabeça dela, e ela aprendeu a desenhar. Ela quis incentivar, de certa forma, o colega a tentar.

Trouxe esse contexto como ponto de partida para a escrita que farei agora sobre como o cuidado de si se fez presente nas oficinas de filosofia com crianças, por meio de um exercício de pensamento sempre pautado na existência das crianças junto com o grupo. Um cuidado de si que surgiu da vida e da necessidade de colocá-la em pensamento, um cuidado de si que se fez nas materialidades e no encontro do *brincócio*, do brincar com a filosofia, que pede o tempo do ócio, que também precisou do outro e que fez sentido quando as crianças tomaram seus medos como algo ou alguém a ser cuidado.

Retomo, assim, o conceito do cuidado de si em Foucault (2010), lembrando que ele não é algo da ordem da verdade como logos, não é algo estático, que pode ser descoberto, encontrado ou pego. Pensando na lógica mercantilista, em que tudo pode ser comprado, o



cuidado de si não está à venda em prateleiras. Trata-se de uma prática em que os sujeitos exercitam o cuidado consigo, com o pensamento, a fim de tornarem-se melhores para si e para o coletivo, de problematizarem as questões da vida e de ocuparem-se consigo. É a partir dessa prática estoica que Foucault (2010) explica a relação do cuidado de si, aquele se equipa para a vida do outro, para o outro, mas que primeiro precisa olhar para si para poder cuidar do outro. Não se trata de cuidar do outro, mas de cuidar de si para então se relacionar e perceber o outro.

Foucault (2010) ensina que há a relação de existência com o outro, sem que haja o exercício do exame consigo. “Não cuida do outro, mas cuida que o outro tenha cuidado de si. Não cuida do outro, mas tem carinho por ele. Não será, portanto, o mesmo processo de identificação, de empatia, como seria um processo de tradução. Tratar-se-á de um laço.” (Ferraro, 2018, p. 26). Nas oficinas, as crianças trouxeram várias vezes para discussão questões relacionadas a si e aos outros, sempre buscando uma relação com o outro.

Na sequência de imagens abaixo, Ben está recebendo seu medo. Ben, que desde o começo era uma criança muito quieta, que pouco falava e participava nas oficinas, foi aumentando suas perguntas e entregas, à medida que a brincadeira começou a ter espaço nas aulas. Ben era o pai nesses momentos, sempre era quem acolhia, apaziguava, *cuidava*. Esse cuidado com o outro mostrava-se muito nas brincadeiras, por vezes até demasiado. Conversando com Zoe, descobri que Ben era uma criança *pouco cuidada* em sua casa; chegava com roupas sujas, não trazia seus óculos, sem o qual pouco enxergava – por isso, tinha muitas dores de cabeça. Tinha escapes de esfíncteres e segurava-os muito; às vezes chorava, sujava a cueca e ficava quieto, não pedia ajuda da professora. Mostrava-se constrangido consigo mesmo.

Além das questões particulares de Ben, percebi que, quando começamos um movimento de cuidar dos medos e de pensar no medo como algo/alguém que precisa ser cuidado, a relação de Ben com ele mesmo teve um deslocamento: as perguntas começaram a aparecer, e alguns pedidos de “ajuda” também, além de fatos difíceis ocorridos em sua casa. A partir disso, pude perceber que talvez a relação de cuidado que Ben começou a estabelecer com o *seu medo* veio de suas escolhas na escola e de outras relações que passou a exercitar consigo e com os demais.

Figura 20 - Ben recebendo seus medos



Fonte: Arquivo pessoal

Uso esse exemplo para pensar que talvez a equipagem por meio do exercício filosófico tenha permitido a suspensão de um tempo de não cuidado em que Ben se encontrava, proporcionando-lhe um tempo de haver-se consigo, com suas questões – um tempo e espaço de fazer um *cuidado outro*. Talvez somente a escola pudesse propiciar isso a Ben e às demais crianças, justamente por ter as características que venho marcando como importantes até aqui, como a de ser pública, e principalmente por dar tempo e espaço ao *brincócio*.

Também nas palavras usadas pelas crianças, essa relação foi sendo atravessada quando o brincar ganhou tempo e espaço de ócio. Além da brincadeira de papai e mamãe, em que nasceu uma criança – cena descrita anteriormente –, as crianças começaram a *fazer uso da vida* para brincar e pensar em diversas problemáticas que apareciam. E aqui há uma dimensão importante: não se tratava da recriação de uma vida apartada da realidade e dos problemas, ou seja, um faz de conta “perfeito”. Nos acontecimentos, estavam presentes também as dores, as dificuldades e os sofrimentos.

Penso, então, o *brincócio* como o que abriu brechas para que o cuidado de si tivesse algum espaço. As crianças equiparam-se por intermédio desse brincar e olharam para si e para o outro, dimensionando o que significavam para elas aquele tempo e aquele espaço de escola. A partir disso, exercitaram o cuidado com suas vidas e trouxeram suas questões, inclusive, as mais difíceis, para serem tomadas de perguntas e pensamento. Tudo isso não para desfazer algo, para desvalidar algo ou para romantizar, mas para produzir uma existência mais digna, mesmo partindo daquilo que talvez causasse dor. Tal como ensinou Sêneca (2018, p. 259), “para que me servirá então o ócio senão para tratar das minhas feridas?”.

É possível compreender que o cuidado de si não é algo pronto, que se recebe ou se doa. É um exercício, e, por assim o ser, entendo-o como necessário na prática filosófica. As crianças foram fortalecendo o ato de pensar as questões da vida, tomando o medo como materialidade de pensamento. Daí que o medo, da maneira como foi se materializando, tomando corpo de pensamento, foi o começo da relação de cuidado cultivada pelas crianças nas oficinas. Dessa forma, o cuidado de si mostrou-se como equipagem no exercício de uma vida digna que olha para si e para os demais.

- Eu vou te cuidar e tu nunca mais vais ficar sozinho – Falou Ben quando recebeu seu medo.

Figura 21 - Ian recebendo seu medo



Fonte: Arquivo pessoal

Ainda por esse viés, trago um desenho feito por umas das crianças da turma durante a construção da história coletiva. No desenho, a professora Zoe é a figura maior e aparece amparando as crianças e conversando, pacificamente, com o medo, que na história tem forma

de lobo; ela está lhe dizendo que o que ele fez não foi legal. O interessante é que, antes de a professora afirmar isso, ela faz uma pergunta ao medo: “Você acha que o que fez é legal?”.



Diferentemente da maioria dos movimentos iniciais das crianças, em que o “*tu deves*” imperava, a professora, em forma de fada na história, pergunta e acolhe o sentimento do outro. Essa figura de alguém que é grande – maior até que o medo (lobo) –, que protege, acolhe e pergunta, é a materialização da professora para as crianças. Inclusive, ela é alguém que não desvalida o medo e suas

implicações, mas cuida dele para que ele cuide de si, por meio da pergunta. Trata-se de um exercício de pensamento feito consigo e com o outro por meio da história. Ao final dessa história, o medo volta e “repara” o que fez, conversa, usa as palavras para também contar como se sentia. Ou seja, pensar e agir de diferentes formas que não se binarizam em certo e errado fazem parte de uma vida digna que cuida de si e que não deixa de cuidar do outro quando algo da ordem “diferente” acontece. Nessa dimensão, foram criadas condições de possibilidade para as crianças pensarem que uma relação de cuidado em um ambiente suficientemente bom é aquela que ajuda a melhor viver, e não a que destrói. Também é aquela que ajuda a pensar que cuidar de si e do outro não tem a ver com diminuir.

No final da história, o medo, após dar a sua palavra e retomar o livro, leva as crianças ao McDonald’s para comerem algo que elas adoram. Talvez aqui caiba uma importante pergunta: o que as crianças fizeram com seus medos e o que fizeram com o que seus medos fizeram com elas? Filosoficamente, podemos pensar na escola: o que fazemos com aquilo que fazem de nós?

Figura 22 - Lue recebendo seu medo



Fonte: Arquivo pessoal

O cuidado de si, tão operado nas oficinas e pensado para estar junto consigo e com o outro, foi sendo constituído pelas brechas.

- Eu acho que tem que pensar junto, que nem a gente fez outro dia, com a filosofia.
- E também, profe, a gente tem que, assim, dar uma ideia e ouvir outra ideia, dar uma ideia e ouvir, assim... Não só dar uma ideia minha, sabe?
- Também tem que ficar perto, assim, do lado.
- Também pensando perto.

Trata-se, pois, de estar junto, de pensar junto – junto com o outro e com a filosofia. Trata-se de criar uma existência que não seja a outra da escola, do coletivo.

Nessa mesma perspectiva, apareceu Ernesto (da história contada na última oficina). A dimensão do cuidado de si que se equipou para cuidar do outro apareceu nas falas das crianças durante a discussão que tiveram após ouvirem a história.



- Eu quero cuidar do Ernesto...
- Ernesto, não dá bola...
- Ernesto, eu que gosto de ti!
- Ernesto, tu queres ir à minha casa pra gente brincar?
- Ernesto, nem fica assim, tá?
- Tu és lindo!
- Ernesto, eu vou te fazer um desenho.

Para com essa dimensão, López e Avellaneda (2021, p. 124) auxiliam-me a entender que, “cuando nos sintonizamos con el cuidado como condición de sostenimiento de la vida, el otro deja de ser indiferente, la actitud de cuidado despierta un sentido de responsabilidad”.

Contudo, novamente afirmo que esse é um exercício, algo que precisa ser feito todos os dias, como beber água.

Quero destacar, com isso, que no cuidado de si também há uma figura importante, sobre a qual dissertei no Capítulo 3: a do mestre. Fui “pincelando” essa figura ao longo das análises, pois disse que a retomaria na sequência do texto. Pois bem, por ora, detenho-me nesse ponto. Para Foucault (2010, p. 485), o mestre faz-se necessário:

A instrução impõe-se com base em erros, deformações, maus hábitos, dependências que se descoisificaram desde o começo da vida. De modo que não se trata sequer de voltar a um estado, à juventude ou a um estado da infância, em que o ser humano estivesse; mas antes de referir-se a uma “natureza” [...] que nunca teve ocasião de se manifestar em uma vida cedo tomada por um sistema de educação e de crenças defeituosas. A prática do cuidado de si tem por objetivo libertar o eu, fazendo-o coincidir com uma natureza que nunca teve a ocasião de nele manifestar-se.



Figura 23 - Betina e Ian brincando na Unisinos



Fonte: Arquivo pessoal

Dáí a resposta à figura de um mestre que, no exercício do cuidado de si junto com as crianças, criou tempo e espaço para que o brincar e o ócio promovessem o encontro com a filosofia. Um encontro também criado pelas materialidades, pelos livros, pelo barulho, pelas

brechas. Um mestre, na relação do cuidado de si, pensado na escola infantil, nesse exercício que esta tese fez, é aquele que está junto com as crianças para ocupar-se delas, para problematizar; não para guiar, mas para fazer algo por elas. É um mestre que se interessa pela vida do outro, compreendendo que as vidas que habitam uma escola são dignas e, por o serem, têm direito a brincar, a relacionar-se, a explorar, a aprender e a viver.

- Ô, profe, tu tens uma máquina que nem a da Malvina?

O mestre que descrevo aqui também é um mestre que acolhe:

- Profe, profe, é que sabe o que...

- O quê?

- É que hoje a gente só quer conversar.

- Hummmm... Como assim, só conversar? Me explica.

- Sim, é que eu e as meninas, quando a gente chegou, a gente estava falando que a gente queria hoje não fazer outras coisas, só conversar.

O mestre acolhe algo que não espera, algo que não conhece; acolhe por entender que aqueles que estão começando, que estão inaugurando o mundo, precisam desse afeto tanto quanto de água. Nesse acolhimento, não cabe pensar o certo ou o errado de forma binária e moralizante, mas compreender a chegada e receber os recém-chegados da maneira mais digna possível.

Paulo Fochi (2020, p. 12) escreve muito sobre a postura de um professor que acolhe as crianças, pensando que a dimensão pedagógica de uma escola infantil precisa ser pautada em relações entre crianças e adultos que se acolhem, sendo o adulto alguém que se compromete com o respeito por uma vida digna para as crianças: “quando o acolhimento se transforma em uma postura do adulto para estar com as crianças, a lacuna que há entre os dois mundos diminui, mudando, com isso, a hierarquia das relações e dos diferentes momentos da jornada educativa.”

O mestre também se faz presente, brinca e, principalmente, deixa brincar.

- Profe, profe, a gente vai fazer filosofia?

- Profe, que saudade!

- Profe, o *pin* veio?

- Profe, profe, profe...!

Figura 24 - Professora Zoe brincando na UNISINOS



Fonte: Arquivo pessoal

O mestre que permite a brincadeira está dizendo, de outras formas, que valida a existência de uma vida digna, que se importa com ela e que estabelece uma relação. A partir dessa relação, esse mestre, que se mostra como uma figura única diante de um grupo, constrói uma noção de grupos, de comunidade, de coletivo, quando suas ações se coadunam com o entendimento do público como comum. O cuidado, assim, pode passar por essa prática de tornar pública a validação de uma vida na escola infantil. Para López e Avellaneda (2021, p. 123), “apropriarse de la capacidad para cuidar es una forma para valorar la vida colectiva y encarnada que desplaza el beneficio y la atomización capitalista creando comunidades para que la atención no es una cuestión menor, sino algo que entre la vida en común”.

O mestre também ouve e faz algo com essa escuta, pois não se trata de ouvir a tagarelice, como dizia Foucault (2010) quando se referia aos clínicos, mas de ouvir o que vem do outro como importante, como válido. Ouvir e compreender que a existência das crianças passa pela escuta do que elas falam; que elas se constituem por meio das palavras que dizem; que precisam, portanto, de um mestre que acompanhe a fala das crianças e as ajude a fazer algo com as palavras que dela reverberam. Como escutar sem atropelar? Como escutar não para validar meu desejo, mas para receber o outro na escola infantil?

- Profe, a gente já está cansado, eu acho... – Disse Tom.

- Entendi. Vamos encerrar nossa conversa por hoje e vamos lá brincar das brincadeiras que a Lue e a Mia sugeriram? – Finalizei a oficina neste momento com eles.

- Siiim!

O mestre, por meio de sua existência, do cuidado exercitado consigo, busca pensar em modos de existência outros e possíveis para partilhar com as crianças. Modos de existência que deslocam as afirmações de uma vida desvalidada, desrespeitada, imposta, e perguntam sobre o que faz sentido para uma vida digna. Exercitando o cuidado de si e pensando em uma vida digna, o mestre mostra, transmite uma vida que é *suficientemente* boa, validada, importante e digna. A escola infantil, dessa forma, apresenta-se como uma possibilidade, um laboratório de equipagem para fortalecer-se em sua diferença.

Na conversa a seguir, as crianças estavam falando sobre a figura materna que imaginaram ao manusearem os livros. Logo a vincularam a questões comportamentais, sendo a mãe aquela que rege o comportamento. Entraram novamente na ideia binária do poder ou não poder, das coisas certas e erradas, como costumeiramente traziam no começo das oficinas. Entrei na conversa e propus a pergunta: “E o que as crianças fazem quando não se comportam?”. O grupo rapidamente respondeu seguindo o mesmo tom; porém, quando trouxe minha opinião sobre o que pode ou não, as crianças mudaram o tom da conversa e trouxeram o brincar para o jogo. Brincaram com a possibilidade de eu fazer “o que não pode”, e a conversa, que estava bastante truncada entre eles, virou brincadeira.



- E se a mãe dele tiver ido embora?
 - Ela deve estar procurando ele.
 - Não, ela foi embora, eu acho, em outra casa.
 - Não, não, as mães não têm outra casa.
 - Têm, sim. Se as crianças não se comportam, elas pegam e saem assim, daí, daí, elas ficam em outra casa e só voltam quando as crianças se comportarem.
 - E o que as crianças fazem quando não se comportam?
 - Elas fazem assim, ó... Elas choram, gritam e fazem às vezes: aaaaaaaaaaaaaaaah!
- [mostrou um grito no estilo birra].

Tom, que estava até então vidrado no gato, mas ouvindo, disse:

- É muito feio fazer isso. Não pode, não é, profe?
- O que não pode?
- Fazer malcriação.

- Olha, eu não sei se pode ou não pode... Mas eu sei que, quando eu estou chateada ou triste, ou quando eu quero algo, muitas vezes eu não sei me expressar com as palavras e então eu choro ou fico nervosa... Eu não penso se eu posso ou não chorar, porque o choro é algo que vem de dentro, não é? Me parece algo que a gente sente...

- Profe, mas tu eras mal-educada quando tu eras criança?

- Eu era bem danada!

- Danaaaaaaaaaaaaaada! Ah, não!

- A profe era danadona!

- Sim! Eu gostava de brincar, de me divertir e também de fazer coisas que as crianças fazem, não é?

Talvez aqui eu tenha visto um mestre que cuida de si e das suas ações, pois entende o compromisso ético, estético e político que significa estar com as crianças. Isso implica uma defesa por inteiro daquilo que é político, estético e ético na EI: ouvir, brincar, cuidar, educar, dar tempo, dar espaço, transmitir, olhar, tocar, relacionar-se, acolher, estar junto, ser presença. Esses atos, que ainda para a maior parte de nossa população são secundários, terciários ou não importantes, são tudo aquilo que faz com que um ser humano se constitua de forma digna no mundo – daí sua importância nas escolas infantis. Então,

Pensar na relação entre adulto e criança é pensar em uma dimensão micro, das sutilezas do cotidiano que têm impactos profundos na formação dos meninos e meninas e, também, em uma dimensão macro, que envolve desde uma dada visão de conhecimento e de aprendizagem até uma compreensão ética (que estabelece o modo como as relações acontecem), política (no direito a participar ativamente da vida cotidiana) e estética (pela curiosidade e acolhimento ao mundo das crianças). (Fochi, 2020, p. 16).

Nesta tese, venho perguntando sobre escola infantil, crianças, filosofia e equipagem para uma vida digna. A tese fez-se acontecimento ao costurar o encontro da filosofia com o brincar, inventando esse tempo do *brincócio* e vendo o que disso nascia: pensar sobre os nascimentos. Nem eu nem as crianças sabíamos o que nasceria dos encontros, e percebo hoje que a beleza maior do que encontramos está exatamente nisso.

Figura 25 - Gil brincando no espaço da UNISINOS



Fonte: Arquivo pessoal

A partir do caminho de análise construído até aqui, com base em como percebi as possibilidades de equipagem que as oficinas de filosofia proporcionaram para pensar uma vida digna na escola infantil, trato agora de pensar sobre outras possibilidades vertentes do encontro do brincar com a filosofia e as crianças, o que nomeei como *brincócio*. Em 2020, iniciei o percurso desta tese, problematizando os sintomas neoliberais do presente e seus atravessamentos nas escolas de EI.

Foi por meio desses sintomas que cheguei a uma ideia de vida digna, passível de luto. Então, proponho-me a trazer modos possíveis de resistir a eles, mesmo que em brechas, com

base no que experimentei fazer nesta tese: *brincócio*. Entendo que o tempo de brincar que se encontra com a filosofia, tempo de ócio, pode oportunizar aberturas para o exercício do pensamento e do cuidado de si.

Aqui não se tratou de instrumentalizar o brincar para a filosofia. Não. Tratou-se, a partir do brincar livre, de trazer questões para o exercício filosófico. Prestou-se atenção nas crianças brincando, sem intervenção, sem querer “ensiná-las” a brincar: um tempo de parar e escutá-las. Lógicas de aceleração, competição, competição, entupimento, foram se deslocando, mesmo que em frestas, para tempo e espaço para as crianças da EI brincarem (em uma estrutura de escola de EF que não foi pensada para elas), perguntarem, se escutarem, ouvirem e contarem histórias, viverem outras coisas e de outros modos os seus medos.

A inspiração no exercício do cuidado de si para tomar a experimentação com o *brincócio* com crianças da EI em uma escola pública equipou-nos de outras maneiras para a lidação com o medo, consigo, com o outro, com o pensamento, com a vida. Não estou, no entanto, afirmando que a filosofia é salvação de todos os males da educação, de forma romantizada. Sinto-me desapropriada da capacidade de trazer soluções, porque a questão foi justamente como lidar de forma digna com as perguntas. Porém, torna-se necessário reiterar o quanto de pensamento e de vida foi produzido pelas crianças



durante os seis meses de encontros e de *brincócio*. De tudo que foi vivido e experimentado, a boniteza está nos detalhes. O detalhe de uma criança que abraçou seu medo e o cuidou como parte de si. O detalhe de uma criança que olhou para a outra de formas diferentes. O detalhe de as crianças pensarem em comum alguma questão, de fazerem perguntas. O detalhe de dizerem “agora estamos cansados de conversar” e serem realmente ouvidas. O detalhe de uma brincadeira que envolve nascimentos. O detalhe de uma professora que é maior do que o medo. Detalhes, miudezas que vão fazendo diferença quando se trata de formação humana.

O detalhe também está presente nesta conversa, em que o pensamento se abre para dar conta de abraçar uma dúvida, sem a necessidade de respondê-la. O detalhe da curiosidade de uma criança que pensa sobre aquilo que vive. Também o detalhe que mora na força de quem afirma algo, como o pai. Nas oficinas, percebi que as crianças começaram a dar-se conta de

que as afirmações podem virar perguntas e de que está tudo bem quando isso acontece, diferentemente daquele medo que se fez presente em tudo que violava as verdades que muitos traziam consigo. Quando as afirmações viraram perguntas, as crianças abriram-se para a infância de um pensamento brincante, curioso, disposto a fazer outras coisas e outras perguntas com o que todos os dias elas somente “recebiam”.

- É que eu preciso saber de uma coisa, que faz tempo que eu estava pensando nisso, e tu não vinhas mais aqui pra eu te perguntar... – Lia disse, pois houve um longo período entre as oficinas, em função da organização do passeio e dele próprio.

- O que você quer saber, meu bem? Pode perguntar... – Eu disse.

- Tu és uma professora de filosofia? – Lia falou, e eu fui pega de surpresa. Demorei uns segundos e respondi:

- O que tu achas? Achas que eu sou?

- Sim, eu acho, porque meu pai disse que quem estuda filosofia é professor de filosofia, Ele também tinha um professor desses – Lia completou.

- Hummm, entendi, mas o que vocês acham? Que eu sou uma professora de filosofia? – Questionei o grupo.

- Acho que tu és! – Mel.

- Não, eu acho que não... – Ben.

- Mas e vocês? Vocês fazem filosofia, não é? – Perguntei, e todos me responderam um “siiiiim” bem alto. – Então, vocês são professores de filosofia?

Ficaram pensativos e curiosos ao mesmo tempo... Depois de uns segundos, Mel disse:

- Eu não, porque eu vou estudar natação.

- Eu não sou, mas eu vou ser quando eu for velho – Dan.

- Eu não sei se eu sou... Acho que eu preciso pensar... – Ian.

Ainda intencionando reiterar o quanto de cuidado esteve presente na relação que as crianças estabeleceram com seus medos, destaco algo bonito e muito forte, materializado pelos desenhos dos medos das crianças, ao longo de todo o capítulo: o medo não foi empurrado para fora como algo exterior às crianças; o medo não ficou sozinho consigo mesmo; o medo não foi moralizado e demonizado. Ele se tornou outra coisa, ele se transformou. Foi acolhido como uma parte delas próprias que precisava de cuidado, sobre a qual era preciso pensar junto com as outras crianças e com as professoras. Mesmo sendo medo e causando medo, ele se desloca nos exercícios de encontro entre a filosofia e a brincadeira. Consigo pensar que isso equipou as crianças em uma dimensão da diferença, no sentido de acolherem e cuidarem de suas questões e das questões de seus colegas, fortalecendo-se nesse exercício.



Suas vidas não foram modificadas ou radicalmente transformadas, como muitas vezes os discursos salvacionistas tentam nos vender. A dor, a tristeza, o sofrimento, o abandono, as dificuldades, não foram negados como o outro da vida, mas tomados para o exercício do pensamento. Foram acolhidos e tornaram-se materialidades com as quais lidamos na relação com nós mesmos e em uma dimensão coletiva.

Desse modo, cabe-me pensar que talvez a filosofia com crianças no encontro com o brincar proporcione um tempo e um espaço que, em vez de perguntar se as crianças entenderam tal coisa, pela ordem do “tu deves”, abram possibilidades para a pergunta, para o estar consigo e com o outro de outras maneiras, para pensar novamente algo como se fosse pela primeira vez. Ao

escutarmos e acolhermos as crianças, ao lhes darmos tempo e espaço para brincarem, ao tomarmos o medo como matéria para o pensamento, poderemos estar abrindo, junto com as crianças, possibilidades de vivermos mais dignamente.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Já há muito tempo estou fazendo esses caminhos de custódia. Levo a filosofia para fora dos muros, para fazê-la sair do fechado das academias. Levo-a aos lugares internos da cidade, aos lugares externos, porque se o saber da filosofia é o das últimas questões, sobre o sentido e sobre o porquê do mundo, sobre a moral, a liberdade, a guerra e a morte, sobre o ser e viver, então é nestes lugares que é necessário falar dela para sentir o que ela tem a dizer. É necessário levá-la onde a vida é ofendida e a liberdade falta. É necessário levar-se aos limites para ter respostas. É aqui que o saber toma posição. Estar de uma parte. E a parte é sempre aquela, saber estar de parte da vida, porque é esta que se mostra simples e nua nos lugares extremos. (Ferraro, 2018, p. 115)

Amparada em Ferraro (2018), começo a pensar em como poderia findar esta pesquisa. Quando li seu texto sobre uma escola de sentimentos, encontrei acolhimento aos questionamentos que vinham me acompanhando há muitos anos. Trago-o aqui para defender o porquê desta tese.

Em 2020, a pandemia trouxe à tona uma dor que já era minha: a dor que descrevi no começo da tese, a dor de bell hooks e de muitos colegas professores: aquela que habita as escolas. A filosofia com crianças encontrou essa dor, e fiz dela uma pergunta: como a filosofia com crianças, na escola infantil, pode equipar para uma vida digna?

Perguntar-me sobre uma vida passível de luto mexeu com uma ideia de vida que nem eu mesma sabia que havia construído. Quando as ferramentas conceituais me abriram ao pensamento e quando as crianças e eu exercitamos esse pensamento juntas por meio do cuidado de si, percebi que tudo aquilo que eu pensava até então não era digno. Em alguns momentos, também retornei à minha infância, à minha criança, perguntei-me se o que vivi foi digno. O fato é que me constituí outra a partir desta tese. Fiz isso sem planejar, mas por uma escolha.

A filosofia abriu brechas para que as crianças e eu pensássemos juntas, a partir da partilha de nossas vidas. Também juntas, estabelecemos o que era digno e abrimos espaço para viver o pensamento e o compartilhamento de nossas vidas – e fizemos isso brincando. Entendo que uma tese em Educação representa um compromisso político e ético. Mais ainda, pode ser uma maneira de travar uma luta pelo direito mais básico: o brincar das crianças.

Uma vida digna passível de luto foi entendida como uma vida examinada, cuidada por si mesmo e pelo outro, uma vida que também é pública, comum, mas que acolhe a si e aos demais. A cartografia permitiu-me o traçar desses acontecimentos. Ajudou-me a escolher o que e como escrever, assim como me trouxe abertura às especificidades da EI.

O encontro da filosofia com as crianças e com o brincar fez nascer o *brincócio* como uma possibilidade de equipagem para uma vida digna. Uma vida digna passível de luto, que pensa sobre como recebemos as crianças no mundo e que exerce o cuidado de si e com o outro.

O *brincício* trouxe à tona a perspectiva de que a vida digna não é da ordem da individualização, mas da singularização e do comum, quando uma escola proporciona tempo de ócio para as crianças, a fim de que tenham o direito de se relacionarem consigo e com o mundo a partir das diferentes formas que elas sabem: desenhando, dançando, falando, cantando, ouvindo, criando histórias, brincando.

Nesse cenário, o medo foi tomado como matéria para o pensamento, processo em que nos deslocamos e nos constituímos outros, mesmo que em frestas. As materialidades deram forma ao medo, deslocando-o de algo que era o outro de si, algo *ruim*, para algo da ordem da vida, de nossa existência, algo que precisa de atenção. Tomado para a vida, o medo precisou ser cuidado, assim como o outro, no lugar do medo, também precisava ser cuidado. Daí a importância da figura docente que dá tempo para o brincar e apresenta, por meio de uma transmissão, modos outros de pensar e cuidar. A escola, junto com a filosofia, abriu as brechas para que as crianças tomassem para si o que é delas desde seu nascimento: o direito a uma vida digna.

Figura 26 - Ana brincando com a caixa



Fonte: Arquivo pessoal

Quando as crianças “colocaram um tênis velho no medo, para caminharem juntos” ou quando “a gente foi fazer filosofia na Unisinos”, o brincar imperou como força para o acontecimento presente desse direito, costurado durante os quatro anos de pesquisa. A filosofia convidou esse direito para brincar de uma maneira aberta, dialogada, inventiva, sem ter formada de antemão. O exercício filosófico entrou na escola, costurando tempos e espaços para ouvir as crianças, defendendo seu direito ao brincar, abrindo brechas para fazerem barulho, compreenderem os silêncios e se escutarem entre si. Juntas, elas criaram o *brincício*, e a vida expandiu-se.

O *brincício*, por sua vez, abriu espaço para que as crianças, por intermédio do brincar e dos exercícios filosóficos inspirados no cuidado de si, experimentassem modos de ser gente. Em meio a um mundo onde desde muito cedo a dimensão de dignidade é tirada das crianças, a luta por uma escola infantil que as equipe para o pensamento e o cuidado de si e dos outros é de todos aqueles que se comprometem com os que estão chegando ao mundo. Levar a filosofia para a escola infantil, como afirma Ferraro (2018), onde hoje a “vida é ofendida e a liberdade falta”, trouxe a possibilidade de perceber esse mesmo espaço como um lugar de pensar, sim, em uma vida digna. Significou fazer o mesmo que as crianças fizeram com seus medos: acolher, validar e trazer para pensar, a fim de fazer uma coisa outra, uma vida outra.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. Transmissão da psicanálise aos educadores: do ideal pedagógico ao real da missão educacional (trans). **Psicanalise, Educação e Transmissão**, São Paulo, ano 6. 2006. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100008&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 12 jul. 2020.
- ALMEIDA, Tiago. O governo da infância: o brincar como técnica de si. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 70, número especial, p. 152-166, set. 2018.
- ALMEIDA, Tiago; COSTA, Luciano Bedin. Cartografia infantil: enfoques metodológicos seguidos de experiências com crianças e jovens de Portugal e Brasil. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 17, p. 01-24, fev. 2021.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesia e prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992.
- ANDRADE, Sérgio. Buscando contenidos propios en la filosofía con niños: la construcción de la subjetividad escolar. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 555- 572, jul./dez. 2005.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0100-15742001000200003>. Acesso em: 09 fev. 2024.
- AQUINO, Julio Roberto Groppa. A infância como solidão: mutações da experiência educacional contemporânea. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 427-444, abr./jun. 2015.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1973.
- ASSOCIAÇÃO dos Professores de Filosofia. **Portal**. 2017. Disponível em: <https://apfilosofia.org/>. Acesso em: 18 jan. 2021.
- ASSUNÇÃO, Suzana. **Filosofia com crianças e jovens** – uma proposta de educação do pensar como um lugar-comum. 2010. 87 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2010.
- BANDEIRA, Larissa da Veiga Vieira; COSTA, Luciano Bedin. Cartografias infantis: a cidade pela criança, a fotografia pela infância. **Arte Sesc**, Porto Alegre, v. 13, p. 54-57, jul. 2013. Disponível em: https://issuu.com/90406/docs/revista_arte_sesc_13. Acesso em: 15 jun. 2022.
- BANDEIRA, Larissa da Veiga Vieira; COSTA, Luciano Bedin. Cartografias infantis: reinventando a cidade com o olhar das crianças de uma comunidade quilombola urbana. **Revista Infancia Latinoamericana**, Espanha, n. 3, p. 58-63, 2012. Disponível em: https://www.rosasensat.org/files/a_cartografia_como_conceito_final13_10.pdf. Acesso em: 15 jun. 2022.

BARBOSA, M. C. S.; ALBUQUERQUE, S. S.; FOCHI, P. S. Linguagens e crianças: tecendo uma rede pela educação da infância. **RevistAleph**, n. 19. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/revistaleph.v0i19.39064>. Acesso em: 15 jun. 2022.

BARRETOS, Carolina Miguel dos Santos; HUMBERTO, Mateus; BERLE, Simone. Deslocamentos e filosofia: estudo sobre as percepções do espaço e do movimento com crianças pequenas. **Praxis & Saber**, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), v. 10, n. 23, p. 177-197, maio/ago. 2019.

BEDIN DA COSTA, Luciano; BANDEIRA, Larisa da Veiga Vieira; CORRÊA, Tatiele Mesquita. **Estátuas de nuvens**: dicionário de palavras pesquisadas por infâncias. Porto Alegre: Sulina, 2017.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica**, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 2017.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaio sobre literatura e história da cultura (Obras Escolhidas v. I). São Paulo: Brasiliense, 2012.

BERLE, Simone, **Infância como caminho de pesquisa**: o núcleo de crianças e filosofia (NEFI/PROPERd/UERJ) e a educação filosófica de professoras e professores. Rio de Janeiro: NEFI, 2018. (Coleção Teses e Dissertações, 9).

BOE, Marit; HOGNESTAD, Karin. Critical thinking in kindergarten. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, p. 151–165, jan./jun. 2010.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 jan. 2021.

BRASIL. **Educação básica teve 47,3 milhões de matrículas em 2020**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2021/01/educacao-basica-teve-47-3-milhoes-de-matriculas-em-2020> Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. **Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 02 jan. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 06 jan. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 05 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 08 jan. 2021.

BRASIL. **Projeto de lei n.º _____ de 2019.** Institui o “Programa Escola sem Partido”.

Disponível em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1707037. Acesso em: 03 jun. 2021.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura.** São Paulo: Cortez, 1998.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias.** 2002. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/1904>. Acesso em: 10 fev. 2018.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Corpo como potência e experiência na perspectiva de crianças pequenas: diálogos possíveis entre filosofia e educação infantil. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p. 327-353, jul./dez. 2012.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra:** quando a vida é passível de luto? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CAFÉ Filosófico CPFL. Até que ponto as crianças de hoje são diferentes das de antes? | Leandro Lajonquier. **YouTube**, 30 de maio de 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=K_whdLRiLew. Acesso em: 20 jul. 2023.

CAMARGO, Paulo. **Escolarização precoce afeta a imaginação, alerta Paulo Fochi.** 2023. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2023/01/31/escolarizacao-precoce-paulo-fochi/>. Acesso em: 08 jan. 2024.

CAMPESATO, Maria Alice Gouvêa; SCHULER, Betina. Por uma atenção do cuidado de si na escola em tempos de dispersão hiperconectada. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 54, p. 1-23, e-18942, out./dez. 2019.

CARVALHO, Magda Costa. **Filosofia para crianças:** a (im)possibilidade de lhe chamar outras coisas. Rio de Janeiro: NEFI, 2020.

CARVALHO, Magda Costa; VIEIRA, Paula Alexandra (coords.). **(a)riscar-se na filosofia, (a)colhendo infâncias:** encontros com Gabriela Castro. São Miguel – Açores: Letras Lavadas, 2022.

CASSIDY, Clair; CRISTHIE, Donald. Community of philosophical inquiry: citizenship in scottish classrooms. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, p. 33-54, jan./jun. 2014.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, Universidade Paris 8, França e Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)-Brasil, v. 11, n. 31, p. 7-18, abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31.pdf>. Acesso em: 25 maio 2020.

CHARLOT, Bernard. A questão antropológica na Educação quando o tempo da barbárie está de volta. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 73, p. 161-180, jan./fev. 2019.

CHIROUTER, Edwige. Chaire Unesco “Pratiques de la philosophie avec les enfants: une base éducative pour le dialogue interculturel et la transformation sociale”. **Nantes Université (UN)**, jan. 2024. Disponível em: <https://chaireunescophiloenfants.univ-nantes.fr/>. Acesso em: 18 jan. 2024.

CHIROUTER, Edwige. Infusing philosophy in education from early learning onwards. *In: UNESCO. Humanistic futures of learning: perspectives from Unesco chairs and Unitwin Networks*. France: UNESCO, 2020. p. 51-53. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372577>. Acesso em: 19 jul. 2021.

CIRINO, Maria Reilta Dantas. **Filosofia com crianças: cenas da experiência em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina)**. Rio de Janeiro: Pedro e João, 2016. (Coleção Teses e Dissertações, volume II.).

COLEÇÕES. *In: Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (NEFI/UERJ)*. 2021. Disponível em: <http://filoeduc.org/nefiedicoes/colecoes.php?#livros>. Acesso em: 18 jan. 2021.

CORBELLINI, Franciele; SCHULER, Betina. Literatura e docência: uma justificativa da estética da existência. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 25, e020022, n. 17, p. 109-127. 2021. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura>. Acesso em: 19 jul. 2021.

CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Revista Educação, Sociedade & Cultura**, n. 17, p.113-134. 2002.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. São Paulo: Artmed, 2011.

CORSINO, Patrícia. Jogos e brincadeiras: desafios e descobertas. **Salto para o futuro**, Rio de Janeiro, ano XVIII, boletim 07, p. 12-25, maio. 2008.

COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 7, n. 2, p. 65-76, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/issue/view/721>. Acesso em: 16 jun. 2022.

DARDOT, Pierre; GUEGUEN, Haud; LAVAL, Christian. **Escolha da guerra civil: uma outra história do neoliberalismo**. Tradução de Márcia Pereira da Cunha. São Paulo: Elefante, 2021.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. Anatomia do novo neoliberalismo. Tradução de CEPAT. **Instituto Humanitas Unisinos**, jul. 2019. Disponível em: https://www.ihu.unisinos.br/categorias/591075-anatomia-do-novo-neoliberalismo-artigo-de-pierre-dardot-e-christian-laval?gclid=CjwKCAiAuOieBhAIEiwAgjCvcrDnEkswqfIK_UneirXdqi-m_Lw2f-PkO3ow6F3k2ihRWGjVRI4RLxoCr8oQAvD_BwE. Acesso em: 06 fev. 2023.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GdNZMSwhJTXwFJ3RhbfYjpJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 maio 2022.

DÍAZ, Liliane Andrea Mariño; CORTÉS, Oscar Pulido Cortés; MORA, Lola María Morales. Actitud filosófica, infancia y formación de maestros. **Praxis & Saber**, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, v. 7, n. 15, p. 81-101, out./dez. 2016.

DINIZ, Clarissa; SILVA, Dauá; BANIWA, Denilson; MELO, Janaína; VERÁ-MIRIM, Miguel; SOL, Niara do; LAFUENTE, Pablo *et al.* Dja Guata Porã. In: GUIMARÃES, Daniel; UNSH, Daniela (orgs.). **Mútuo como público**. São Paulo: Pressa, 2022. p. 24-66.

DURÁN, Maximiliano Lionel; KOHAN, Walter Omar. **Manifesto por uma escola filosófica popular**. Rio de Janeiro: NEFI, 2018.

FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Universidade do Minho, Braga, Portugal, v. 21, n. 66, p. 759-779, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/jqNWVT4RX8dLfNjKbPgNVfj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2022.

FERRARO, Giuseppe. **A escola dos sentimentos**. Rio de Janeiro: NEFI, 2018.

FOCHI, Paulo Sérgio. Criança, currículo e campos de experiência: notas reflexivas. **Revista Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 25, p. 52-72, out. 2020. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura>. Acesso em: 20 mar. 2022.

FOCHI, Paulo. Notas do que aprendi sendo professor de crianças. In: GUIMARÃES, Daniel; UNSH, Daniela (orgs.). **Mútuo como público**. São Paulo: Pressa, 2022. p. 156-161.

FORTUNA, Tânia. **A formação lúdica na universidade**: contribuições da ludobiografia e da hermenêutica filosófica. 2011. 425 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: _____. **Ditos & escritos**. Vol. V. São Paulo: Forense Universitária, 2004. p. 264–287.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

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

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**. Vol. III: o cuidado de si. São Paulo: Graal, 1985.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Rio de Janeiro: Vozes, 1991.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUNDAÇÃO Sidónio Muralha. **Filosofia**. 2021a. Disponível em: <https://www.philosletera.org.br/index.php/ct-menu-item-164/ct-menu-item-165>. Acesso em: 18 jan. 2021.

FUNDAÇÃO Sidónio Muralha. **Histórico**. 2021b. Disponível em: <https://philosletera.org.br/index.php/ct-menu-item-2/ct-menu-item-28/ct-menu-item-29>. Acesso em: 19 jul. 2022.

GESSINGER, Deise Claudiane. **Transmissão**: uma leitura a partir do encontro entre educação, psicanálise e filosofia. 2022. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2022.

GOMES, Vanise de Cássia de Araújo Dutra. **Dialogar, conversar e experienciar o filosofar na escola pública**: encontros e desencontro. Rio de Janeiro: NEFI, 2017. (Coleção Teses e Dissertações; 6).

GROS, Frédéric (org.). **Foucault**: a coragem da verdade. São Paulo: Parábola, 2004.

GUEDES, António José Oliveira; REGO, Miguel Ángel. Filosofia para crianças no contexto educativo português. Subsídios para uma proposta. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 58, n. 3, s/p, mar. 2012.

HAN, Byung Chul. **O aroma do tempo**. [s.l.]: Relógio D'Água, 2016.

HECKER, Arianne; REBAGLIATI, Silvia Maria. El tiempo del filosofar en la escuela: infancia y juego del pensar. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 388-401, jul./dez. 2009.

HECKER, Arianne; REBAGLIATI, Silvia Maria. Las preguntas de los niños, ¿son teorías? **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, p. 313-334, jul./dez. 2010.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HUMANIDADES Unisinos. Como a pesquisa em educação pode responder às demandas do século XXI? **YouTube**, 28 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wm4oYyzNdBc&t=1s>. Acesso em: 30 out. 2020.

ICPIC. **Welcome to Internacional Council of Philosophical Inquiry With Children**. 2020. Disponível em: <https://www.icpic.org/>. Acesso em: 19 jan. 2021.

HALLAK, Lucy. **O começa da vida 2**. [S. l.], 24 jan. 2024. Instagram: @institutoalana. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/C2c1jgfAOJw/?igsh=MXQycG1mN2s0aXA0ZA%3D%3D>. Acesso em: 29 jan. 2024.

INTERNATIONAL Philosophy Olympiad (IPO). **History**. 2021. Disponível em: http://www.philosophy-olympiad.org/?page_id=43. Acesso em: 19 jan. 2021.

JUARROZ, Roberto. **Algún día encontraré una palabra**. De Poesía vertical XII. Textos Claves. 1991. Disponível em: <https://www.revistaaltazor.cl/roberto-juarroz-algun-dia-encontrare-una-palabra/>. Acesso em: 25 mar. 2024.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS. 1., 2010. **Anais...** Belo Horizonte: [S.l.], 2010. Disponível em: <https://moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=497687&forceview=1>. Acesso em: 20 jan. 2022.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: _____ (org.). **Lugares da infância**: filosofia. São Paulo: DP&A, 2004. p. 333-355.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, dez. 2005. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/a-infancia-da-educacao-o-conceito-devir-crianca#:~:text=Quem%20sabe%20possamos%20encontrar%20um,crian%C3%A7as%2C%20e%20tamb%C3%A9m%20n%C3%B3s>. Acesso em: 30 jul. 2022.

KOHAN, Walter Omar. A necessidade do impossível: pensar, ensinar, ler... a filosofia de uma escola popular. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 34, n. 67, p. 13-25, 2016.

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

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

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

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

KOHAN, Walter Omar. O que pode um professor? In: AQUINO, Julio Groppa; REGO, Teresa Cristina (orgs.). **Deleuze pensa a educação**. São Paulo: Segmento, 2007. p. 48-57.

KOHAN, Walter Omar. Palavras, passos e nomes para um projeto. In: _____; OLARIETA, Beatriz Fabiana (orgs.). **A escola pública aposta no pensamento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 13-51.

KOHAN, Walter Omar. Paulo Freire and philosophy for children: a critical dialogue. **Studies in Philosophy and Education**, v. 37, n. 6, p. 615-662. 2018.

KOHAN, Walter Omar. **Paulo Freire mais do nunca**. Rio de Janeiro: Vestígio, 2019.

KOHAN, Walter Omar. Vida e morte da infância, entre o humano e o inumano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 125-138, set./dez. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13083>. Acesso em: 02 jan. 2021.

KOHAN, Walter Omar. Visões de filosofia: infância. **Alea**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 216-226, maio. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1517-106X/172-216>. Acesso em: 19 jul. 2022.

KOHAN, Walter Omar; GALLO, Sílvio; GONTIJO, Pedro Erginaldo; CEPPAS, Filipe; FÁVERO, Altair Alberto. O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 24, n. 64, p. 257-284, set./dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 19 jul. 2022.

KOHAN, Walter Omar; OLARIETA, Beatriz Fabiana (orgs.). **A escola pública aposta no pensamento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 6-10, maio/ago. 2000.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Figuras do infantil**: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício do professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LAVAL, Christian. **La escuela no es una empresa**. Barcelona: Paidós, 2004.

LEAL, Bernardina. Leituras da infância na poesia de Manoel de Barros. In: KOHAN, W. (org.). **Lugares da infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 19-31.

LERMEN, Sabrina; SCHULER, Betina. Filosofia com crianças na escola: práticas de leitura, escrita e exercício do pensamento na problematização do tempo. **HOLOS**, Natal/RN, v. 02, ano 34, p. 289-306, fev. 2018.

LIPMAN, Matthew. **Philosophy goes to school**. Philadelphia: Temple University Press, 1988.

LIPMAN, Matthew. Sobre planos de discussão e exercícios filosóficos. In: KOHAN, Walter Omar; WASKMAN, Vera (orgs.). **Filosofia para crianças na prática escolar**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 113-142.

LIPMAN, Matthew. **Thinking in education**. 2nd. ed. United Kingdom: Cambridge University Press, 2003.

LOPES, Alessandra de Barros Piedras. Território, infância, palavras e a fabricação de um problema: modos de habitar. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, p. 353-368, maio/ago. 2017.

LÓPEZ, José Alfredo M.; AVELLANEDA, Yenny Tatian. In: CORTÉS, Oscar Pulido; VACA, Maria Teresa Suárez (orgs.). **Infância y guerra**: imagens, tempos, movimentos. Tunja: Editora UPTC, 2021. p. 113-143.

LÓPEZ, Maria Emília. **Um mundo aberto**. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

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

LÓPEZ-RUIZ, Osvaldo Javier. **O ethos dos executivos das transnacionais e o espírito docapitalismo**. 2004. 375 f. Tese (Doutorado) – IFCH, Campinas, 2004.

LOUREIRO, Carine Bueira; KLAUSE, Viviane; CAMPESATO, Maria Alice Gouvêa. Tecnologias digitais, inovação e aprendizagem: relações com o empresariamento da educação. **Educação e Cultura Contemporânea**, Porto Alegre, v. 16, n. 43, p. 235-260, nov. 2019.

MARSAL, Eva; DOBASHI, Takara. Children's drawings as expressions of "narrative philosophizing" concepts of death: a comparison of german and japanese elementary school children. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 14, p. 251-269, jul./dez. 2011.

MOSÉ, Viviane. **A vida não é fixa**. A vida é móvel. [S. l.], 22 fev. 2022. Instagram: @moseviviane. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/CXw586UBiJX/?igshid=MDJmNzVkMjY=>. Acesso em: 29 jul. 2022.

MUNNÉ, F.; CODINA, N. Ocio y tiempo libre - consideraciones desde una perspectiva psicosocial. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 59–72, abr. 2022. DOI: 10.35699/1981-3171.2002.1433. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/1433>. Acesso em: 02 fev. 2022.

NAÇÕES UNIDAS. **Portal**. 2020. Disponível em: <https://news.un.org/pt/tags/dia-mundial-da-filosofia>. Acesso em: 10 maio 2020.

NARODOWSKI, Mariano. **Un mundo sin adultos**: familias, escuela y medios frente a la desaparición de la autoridad de los mayores. Buenos Aires: Debate, 2013.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 59-234, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XRMgQC44QDQzQsCYrFhVN5M/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 jul. 2022.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. **Entre apostas e heranças**: contornos africanos e afro-brasileiros na educação e no ensino de filosofia no Brasil. Rio de Janeiro: NEFI, 2020. (Coleção Ensaios; 6).

NÚCLEO de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI). **NEFI edições**. 2022. Disponível em: <http://filoeduc.org/nefiedicoes/editora.php>. Acesso em: 22 jun. 2022.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília/DF: UNESCO, 2011. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000214418>. Acesso em: 22 set. 2018.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. A dialogicidade na educação de Paulo Freire e na prática do ensino de filosofia com crianças. **Movimento - Revista de Educação**, Niterói, ano 4, n. 7, p. 228-253, jul./dez. 2017.

OLIVEIRA, Paula Ramos de. Conjugar-se com o (que é) outro na experiência do filosofar. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 25, p. 631-644, set./dez. 2016.

OLIVEIRA, Paula Ramos de. Crianças, filosofia e literatura. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, p. 193-202, abr. 2008.

OMELCZUK, Fernanda Walter. Uma aposta no invisível: o fazer filosofia com crianças. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 236-239, jan./jul. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2262>. Acesso em: 18 jul. 2021.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil**: um manifesto. Tradução de Luiz Carlos Bombassaro. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

PAGNI, Pedro Ângelo. Infância, arte de governo pedagógica e cuidado de si. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 99-123, set./dez. 2010. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade Acesso em: 15 maio 2022.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: _____; KASTRUPP, Virgínia; ESCOSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 17-32.

PASSOS, Eduardo; KASTRUPP, Virgínia; ESCOSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PASSOS, Eduardo; KASTRUPP, Virgínia; ESCOSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia**. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PEDRO, Rita. Conversas à tardinha. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, p. 377-394, jul./dez. 2010.

PELBART, Peter Pál. **A nau do tempo rei**: 7 ensaios sobre o tempo da loucura. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

PENINA, Mayara. **Qual é o papel do desenho para a expressão dos sentimentos das crianças?** [2024?]. Disponível em: <https://www.educacao.faber-castell.com.br/qual-e-o-papel-do-desenho-para-a-expressao-dos-sentimentos-das-criancas/>. Acesso em: 15 fev. 2024.

PEREIRA, Rita Ribes. Tudo ao mesmo tempo agora. In: GONDRA, J. Gonçalves (org.). **História, infância e escolarização**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2002. p. 149-167.

PETIT, Michèle. **Ler o mundo**: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. São Paulo: Editora 34, 2019.

PHILOSOPHY Learning and Teaching Organization (PLATO). **Center for philosophy for children**. 2021. Disponível em: <https://www.philosophyforchildren.org/>. Acesso em: 19 jan. 2021.

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do chão**: a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis, 2016.

PORTO ALEGRE. Prefeitura. Desenvolvimento Social. **Secretaria Municipal de Educação**. 2022. Disponível em: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=539 Acesso em: 08 jun. 2022.

POZZANA, Laura; KASTRUPP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos In: PASSOS, Eduardo; KASTRUPP, Virgínia; ESCOSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 52-75.

PRITCHARD, Michael. **Philosophy for children**. 2022. Disponível em: <https://plato.stanford.edu/entries/children/#InsForAdvForChiIAP>. Acesso em: 19 jan. 2021.

QUINO. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ROBERTSON, S.; DALE, R. Pesquisar a educação em uma era globalizante. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 347-363, jul. 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/20647>. Acesso em: 20 maio 2020.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. Criança e educação: caminhos da pesquisa. In: SARMENTO, Manuel; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Lisboa: ASA, 2004. p. 245-269.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, n. 16, p. 27-34, abr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a03.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2022.

RODRIGUES, Elisandro. **Montagem**: por uma escrita em educação. 2020. 526 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

ROSARIO, Pablo Flores Del. ¿Qué significa aprender? Preguntar, pensar, aprender desde la mirada de filosofía para niños. **Praxis & Saber**, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, v. 10, n. 23, p. 39-59, maio/ago. 2019.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 30-45.

SAMPAIO, Carmen Sanches; SANTIAGO, José Ricardo; ALVES, Renata. Infâncias com as infâncias: narrativas de uma aproximação entre a filosofia e crianças de educação infantil. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 25, p. 567-584, set./dez. 2016.

SANTOS, João Vitor. Educação infantil não deve se submeter à ideia de compartimentação. **IHU on-line**, 516 ed., dez. 2017. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7150-educacao-infantil-nao-deve-se-submeter-a-ideia-de-compartimentacao>. Acesso em: 04 jan. 2024.

SARAMAGO, José. **O conto da ilha desconhecida**. Lisboa: Pavilhão de Portugal, 1997.

SAURA, Soraia Chung. O imaginário do lazer e do lúdico anunciado em práticas espontâneas do corpo brincantes. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 163-75, jan./mar. 2014.

SCHULER, Betina. Conselhos de Sêneca sobre a aprendizagem. In: LOPES, Maura Corcini; LOUREIRO, Carine Bueira (orgs.). **Inclusão, aprendizagem e tecnologias em educação**: pensar a educação do século XXI. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 44-52.

SCHULER, Betina. O cuidado com a escrita e a leitura para uma educação filosófica na escola. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 29, n. 3, p. 901-920, set./dez. 2022.

SCHULER, Betina; CORAZZA, Sandra; MATOS, Sônia Regina da Luz (orgs.). **Cadernos de notas 6**: experimentações de escrita, leitura e imagem na escola. Coleção Escreleituras. Porto Alegre: UFRGS/Doisa, 2014.

SEFFNER, Fernando. Escola pública e professor como adulto de referência: indispensáveis em qualquer projeto de nação. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo/RS, v. 20, n. 1, p. 48-57, jan./abr. 2016.

SEIBERT, Deisi Mônica. **Uma perspectiva trágica do sofrimento nas práticas escolares**. 2018. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

SÉNECA, Lúcio Aneu. **Cartas a Lucílio**. 6. ed. Tradução de J. A. Segurado e Campos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2018.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Caren. A propósito da infância: errância. In: RODRIGUES, Allan; BERLE, Simone; KOHAN, Walter Omar (orgs.). **Filosofia e educação em errância: inventar a escola, infâncias do pensar**. Rio de Janeiro: NEFI, 2018a. p. 41-56.

SILVA, Claudene Souza da. Educação para o pensar na Amazônia: a trajetória do programa de filosofia para crianças no município de Oriximiná. **Cocar**, Belém, v. 2, n. 3, p. 67-74, 2008.

SILVA, Juliana Pereira; BARBOSA, Silvia Neli Falcão; KRAMER, Sonia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 41-64, jan./jul. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva>. Acesso em: 19 jun. 2022.

SILVA, Mário Sérgio Santos da. A filosofia com crianças como prática pedagógica empreendedora. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, ano XVIII, v. 1, n. 23, p. 1-28, jan./jun. 2016.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. A escolarização juvenil como um investimento econômico: análise das políticas curriculares contemporâneas. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 23, n. 47, p. 163-184, jan./abr. 2018b.

SUARÉZ VACA, María Teresa; CORTEZ, Oscar Pulido. **Filosofando com el Universo: voces de la infancia**. Rio de Janeiro: NEFI, 2016.

SUARÉZ VACA, María Teresa; DÍAZ, Liliana Andrea Mariño. **Pensando la filosofía: voces de la infancia**. Rio de Janeiro: NEFI, 2020.

SUARÉZ VACA, María Teresa; ROMERO, Nana Rodriguez. **Pregúntele al filósofo: inquietudes de la infancia**. Rio de Janeiro: NEFI, 2020.

SUARÉZ, Manuel Alejandro Ojeda. Del ocio y lo lúdico. In: VACA, Maria Teresa Suaréz (org.). **Lúdica e infancia: tejidos de pensamiento**. Tunja: Editora UPTC, 2022. p. 47-76.

UNESCO. **Philosophie**. 2021. Disponível em: <https://fr.unesco.org/themes/transformations-sociales/most/philosophie>. Acesso em: 18 jan. 2021.

UNIVERSIDAD Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). **8 Campamento filosófico: Pensar (con) el cuerpo: cosmovisiones y realidades**. 2023. Disponível em: https://www.uptc.edu.co/sitio/portal/sitios/eve_mac/2023/23_08_evmacr_001/. Acesso em: 09 fev. 2024.

UNIVERSIDADE dos Açores (UAç). **Mestrado em Filosofia para crianças**. 2021. Disponível em: <https://uac.pt/ensino/curso.php?id=4188&l=PT&a=2021/2022&f=FCSH>. Acesso em: 08 fev. 2024.

VALLADARES, Marisa Terezinha Rosa. Geofilosofando com crianças, como criança... **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 5, n. 9, p. 103-121, jan./jun., 2015. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/303>. Acesso em: 02 jun. 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. In: FAVACHO, André Márcio P.; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende. **Currículo: conhecimento e avaliação - divergências e tensões**. Curitiba: CRV, 2013. p. 155-175.

VEIGA-NETO, Alfredo. O neoliberalismo situa a educação no mercado da competição, da produção exacerbada. [Entrevista cedida a] Sergio Kisielewsky. **IHU On-Line: Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, 16 nov. 2011. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/noticias/502911-o-neoliberalismo-situa-a-educacao-no-mercado-da-competicao-da-producao-exacerbada-entrevista-com-alfredo-veiga-neto>. Acesso em: 19 jul. 2022.

VENTURINI, Gabriela. **Pensamento e infância: práticas da educação infantil em tempos de interesse**. 2019. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

VERMEREN, Patrice. **La philosophie saisie par l'UNESCO**. Paris: Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), 2003. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132733>. Acesso em: 09 jul. 2021.

WINNICOTT, Donald. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Ubu, 2019.

WINNICOTT, Donald. **O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional**. Porto Alegre: Artes médicas, 1982.

APÊNDICE 1 - Cronograma da tese

1º semestre 2020			2º semestre 2020					
Disciplinas/ Eventos	Escrita da introdução	Começo da revisão da bibliografia	Disciplinas/ Eventos/		Finalização da revisão da bibliografia		Escrita do primeiro capítulo	
1º semestre 2021				2º semestre 2021				
Retomada estado da arte e primeiro capítulo	Escrita do segundo capítulo+ Proficiência	Disciplinas	Escrita do referencial teórico		Comitê de ética	Escrita do referencial teórico		Disciplinas/ Eventos
1º semestre 2022				2º semestre 2022				
Escrita do referencial teórico e do método	Disciplinas/ Evento	Preparação para o Sanduíche/ TOEFL (tira, não foste) – coloca missão na colômbia	Revisão/ Qualificação		Escrita de capítulo de Livro	Disciplinas/ Evento Colômbia		Revisão de todo texto após a Qualificação
1º semestre 2023				2º semestre 2023				
Pesquisa de campo com as crianças	Escrita das análises prévias	Disciplinas/ Evento Colômbia	Discipli nas e Evento CIFE	Escrita de capítulo de Livro	Escrita das análises	Retorno à escola	Revisão/ Escrita das conclusões	Defesa em abril de 2024

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

APÊNDICE 2 - Autorização Porto Alegre



PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
EMEI JP Cantinho Amigo

Memorando Nº. 11, de 08 de julho de 2022.

DA: EMEI JP Cantinho Amigo - SMED

PARA: Gabriela Venturini

ASSUNTO: Aceite de desenvolvimento de Projeto de Tese

Prezada, Gabriela.

Comunicamos através deste que, conforme carta de apresentação encaminhada, deferimos seu pedido de realização de desenvolvimento de Projeto de Tese com o intuito de promover oficinas de Filosofia para as crianças de nossa instituição.

Sigam os trâmites.

Atenciosamente.

EMEI JP CANTINHO AMIGO
Cíntia da Silva Tolfo
Matr. 39511301
Assistente Administrativo

Cíntia Tolfo
Assistente Administrativo
Matrícula 395113

APÊNDICE 3 - Carta de Apresentação Unisinos**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Porto Alegre, 05 de julho de 2022.

Atesto, por meio desta carta, que Gabriela Venturini, CPF 008502370-17, professora da Educação Infantil e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos - São Leopoldo, está matriculada em seu terceiro ano de Doutorado e desenvolve seu Projeto de Tese intitulado: "Crianças e Filosofia: equipagens para construção de uma vida digna", cujo objetivo, no segundo semestre de 2022, é o de realizar oficinas de Filosofia com crianças de 4 e 5 anos, em uma escola infantil municipal Jardim de Praça, na cidade de Porto Alegre. As práticas ocorrerão no turno da tarde, uma vez na semana, pelo período de agosto - novembro. Reitero que o Projeto está em tramitação pelo comitê de ética da Universidade e que respeitará todos os protocolos da Instituição, bem como se coloca à disposição para dialogar com a comunidade escolar e com a da Rede Municipal de Porto Alegre. Ficamos à disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

Prof.ª Dr.ª. Betina Schuler
(Orientadora da Tese)

Doutoranda Gabriela Venturini

APÊNDICE 4 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós- Graduação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu filho/a está sendo convidado/a para participar, como voluntário/a, em uma pesquisa referente ao projeto de tese para o doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Após ser esclarecido/a sobre as informações a seguir, no caso de aceitar que seu filho/a faça parte do estudo, o responsável deve assinar ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: CRIANÇAS E FILOSOFIA: equipagens para a construção de uma vida digna

Pesquisadora responsável: Gabriela Venturini

Orientadora: Prof.^a Dra. Betina Schuler

Telefone para contato: 51-995234337

E-mail para contato: venturinigabii@gmail.com

Seu filho/a está sendo convidado(a) a participar dos seguintes procedimentos:

Descrição da pesquisa:

Oficinas de filosofia com as crianças em que serão discutidas questões do seu dia-a-dia e de sua vida, que estiverem presentes em suas brincadeiras. Para o desenvolvimento das oficinas, que ocorrerão durante o turno da tarde, na Escola Municipal de Educação Infantil Jardim de Praça Cantinho Amigo, serão realizados encontros semanais (mínimo de 10 encontros), com duração de em torno de uma hora, em datas e horários definidos pela escola. As oficinas serão desenvolvidas principalmente a partir de livros de literatura, materiais não estruturados, imagens, obras de arte, brincadeiras, objetos concretos. Todos os materiais escolhidos respeitarão a classificação indicativa para a faixa etária, bem como as normas estabelecidas pela escola.

As discussões realizadas em cada encontro serão gravadas em fotografias, áudios e vídeos e, posteriormente, transcritas, única e exclusivamente para fins de pesquisa. A aplicação das oficinas e das atividades se dará no segundo semestre letivo do ano de 2022.

Desse modo, assumo com você os seguintes compromissos:

1. De que a identidade de seu filho/a, assim como as identidades de todas(os) as(os) participantes serão mantidas em sigilo; de que nenhuma pessoa será identificada e que se manterá o anonimato, das(os) participantes, em quaisquer momentos que impliquem a divulgação dessa pesquisa.
2. De que as informações reunidas serão usadas, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que dela poderão se desdobrar.
3. De que os resultados lhe serão apresentados, pois esse retorno permitirá que você tome ciência das informações produzidas durante a pesquisa, assim como assegurará que tais informações não serão utilizadas em prejuízo ou para a estigmatização das pessoas envolvidas.

4. Do caráter voluntário de seu consentimento em relação ao seu filho/a. Caso você ou seu filho/a tenha interesse em desistir da participação na pesquisa, isso poderá ser feito em qualquer fase das oficinas, sem penalização alguma.

5. Da garantia de que você pode receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa por meio do telefone e e-mail que constam nesse documento.

6. De que toda pesquisa envolve riscos, danos ou desconfortos, mas que todas as medidas possíveis serão tomadas para que isso não aconteça. No caso da pesquisa aqui descrita, os riscos previstos são mínimos, estando ligados, por exemplo, a desconfortos possíveis em relação aos filmes utilizados. No entanto, saliento novamente que todos os filmes escolhidos respeitarão a faixa etária correspondente ao seu filho/a. Além disso, me comprometo a tomar as medidas necessárias para a proteção dele/a em caso de desconforto com alguma atividade.

7. De que você não terá nenhum tipo de despesa para que seu filho/a participe desta pesquisa, bem como nada será pago pela participação.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DE SEU FILHO/A COMO VOLUNTÁRIO/A

Eu, _____, RG _____, abaixo assinado, concordo com a participação do meu/minha filho/a _____ na pesquisa CRIANÇAS E FILOSOFIA: equipagens para a construção de uma vida digna, como voluntário/a. Fui devidamente informado/a e esclarecido pela pesquisadora Gabriela Venturini sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2022.

Assinatura do responsável: _____

Assinatura do pesquisador: _____

APÊNDICE 5 - Bilhete de autorização enviado às famílias das crianças

Queridas famílias da turma _____ da Escola Paul Harris,

Eu me chamo Gabriela Venturini e escrevo este bilhete para me apresentar e apresentar o trabalho que pretendo realizar com as crianças da turma. Sou professora da Educação Infantil há mais de 15 anos e moro em Porto Alegre.

Sou aluna da Unisinos, do curso de doutorado. Estou fazendo uma pesquisa sobre filosofia com crianças na educação infantil e, para validar minha Tese, durante este semestre eu farei oficinas de filosofia com crianças.

Nessas oficinas farei brincadeiras, trabalharei com livros de literatura, com jogos, com desenhos, pinturas, teatro e inúmeras possibilidades de expressão. Sempre respeitando o desejo e o tempo das crianças.

O trabalho será alinhado com a professora regente da turma, Tais, com quem estou em contato desde o começo de abril, quando comecei a frequentar a escola para observar a turma e me vincular com as crianças.

Para que sua filha ou seu filho participem, estou enviando um termo de consentimento, da Universidade, que serve para que vocês, pais, autorizem seus filhos e filhas a participarem – lembrando que não farei uso das imagens, nem das gravações, para além da pesquisa na Universidade. Deixo meu telefone (51 995234337) para quem desejar tirar alguma dúvida e, desde já, me coloco à disposição.

Agradeço imensamente a vocês e a escola por me proporcionarem dar continuidade à minha pesquisa.

Obrigada!



Atenciosamente,
Gabriela Venturini.

Queridas famílias!

Durante este semestre, estivemos juntos na realização da minha pesquisa de Doutorado, sobre filosofia com crianças. Agradeço a cada uma e cada um de vocês, que autorizou a participação de suas filhas e seus filhos, nestas atividades que foi de suma importância para mim.

Agora, como estamos nos aproximando do final desta etapa, queremos realizar uma proposta que seja significativa para as crianças: uma saída de estudos.

Assim, quero convidar todas as crianças a participarem deste passeio, na brinquedoteca da Universidade do Vale dos Sinos, UNISINOS, em São Leopoldo.

Será no dia 22 de junho, no período de aula (tarde) e será custeado pelo projeto de pesquisa ao qual estou vinculada. Para este dia, as crianças precisam trazer somente um lanche gostoso para partilhar com seus colegas e sua garrafa de água, como de costume. Ressalto que, além de mim e da professora Taís, haverá a presença de mais dois educadores que estarão nos ajudando neste dia.

Para que sua/seu filha/filho possa participar, é preciso que vocês preencham essa autorização e em enviem na agenda, até o dia 20 de junho de 2023. Desde já agradeço pela confiança e me coloco à disposição para sanar qualquer dúvida.

Atenciosamente,

Professora Gabriela Venturini.

(51) 995234337.

EU.....	AUTORIZO
MEU/MINHA	FILHO/FILHA

.....

MATRICULADO/A NA ESCOLA PAUL HARRIS, EM SÃO LEOPOLDO, A PARTICIPAR DO PASSEIO À BRINQUEDOTECA DA UNISINOS, NO DIA 22 DE JUNHO, NO TURNO DA TARDE, COM A PROFESSORA GABRIELA VENTURINI E DEMAIS INTEGRANTES DA UNISINOS.

APÊNDICE 6 - Diário de campo

17/03: Agendei previamente para conversar com a professora e explicar minha pesquisa, ela me recebeu muito bem... Cheguei por volta das 15h, eles estavam saindo da pracinha, mas se encaminhando para o lanche. Apresentei-me e ela logo chamou as crianças para dizer quem eu era. Estavam em período de adaptação, a aula havia começado há duas semanas, mas para alguns, era a primeira semana. Muitos estavam chorando, outros gritavam, pediam por suas mães e por suas casas. Onde estávamos, no refeitório, havia muitas crianças de outras turmas, cerca de 50 e estava difícil se ouvir alguém naquele meio. As crianças comiam e choravam, alguns não sabiam comer sozinhos, então os pratos caíam, as comidas iam ao chão. Se não me engano, havia 3 turmas com 20, 20 e poucos estudantes e apenas uma professora para cada turma. Uma menina (da turma que eu fui conhecer) chorava muito, pedia pela mãe, me olhava nos olhos com olhar quase que me dizendo: “-Traz a minha mãe?” Descobri em seguida que seu nome era Ana. Logo que me aproximei e iria começar uma conversa com ela, apareceu outra menina quem me interpelou:

“-Oi, eu sou a Lue!”

“Oi, Lue, que nome lindo! Eu sou a Lis.” Respondi.

“-Tu sabia que eu tenho um gato e um cachorro?”

“-Não sabia, mas que bacana. Como eles se chama?” eu disse.

Ela riu com cara de danada e disse: “-Lue e Gui, bem diferente de mim!” Riu novamente.

“-Adorei!” eu respondi, “-E de onde tu tirou estes nomes tão diferentes?”

Colocou o dedo em direção a cabeça, gestualmente dizendo: daqui. E eu pensei na hora: um começo muito bom, achei lindo aquele gesto que, para ela, parecia óbvio.

Logo em seguida eu fui trocando algumas palavras com a professora, pois como não há professor substituto, nem monitor na escola, não conseguimos nos sentar para conversar (tal qual eu estava imaginando). Então, foi como deu...

Anotações sobre a rotina da turma, que a professora me passou:

- 13h30 Começo da aula, quando a professora busca todos os estudantes no portão da escola e troca algumas palavras com as famílias.
- 14h Hora do “foco” /propostas
- 15h Recreio/Pracinha

- 15h30 Janta
- 16h brincar na sala ou fazer atividades
- 17h Organização para a saída

21/03: Cheguei um pouco antes das 14h, havia 18 crianças neste dia. Quando eu cheguei, a turma estava em roda e a Lue foi correndo buscar uma cadeira para que eu me juntasse a eles. Na roda, uma criança estava falando com um “microfone” (um cano) e a conversa era sobre os combinados da turma. Eu dei boa tarde, pedi licença e me sentei, comecei a ouvir e anotar.

“-A gente tem que obedecer, se não fica de castigo” Mel

“-Mas o que é obedecer?” Questionou a professora Zoe

“-É respeito das regras” Liv

“-Não pode bater no amigo” Mel

“-Se alguém cair, rir é feio” Ava

“-Empurrar os amigos é muito feio” Lue

“-A gente não pode ficar desobedecendo” Ana

“-Tem que obedecer os pais” Cel

“-Obedecer e seguir as regras, né Profe?” Gil

A professora Zoe fez um fechamento no assunto, guardou cuidadosamente o microfone e disse que tinha uma surpresa. Pegou um livro.

“-Amigos, o que vocês acham que é isso aqui?” Perguntou.

“-UM LIVRO!” Todos falaram ao mesmo tempo...

Ofereceu então para as crianças tocarem, cheirarem, verem, mas disse que não poderiam abrir ainda...

“-Tem cheiro de letra!” Gil

“-Tem fotos!” Dan

“-Tem cheiro de livro! É feito de papelão!” Liv

“-Tem cheiro de doce!” Eva, rindo.

“-Tem cheiro de batata! Ana também rindo alto.

“-É um livro de fotos?” Gil

“-Tem arroz, feijão, batata e papelão...” Mel disse gargalhando

Lio colou o ouvido no livro e disse: “-Shiiiiiiiiiii... tem som doce!” Lio

Nessa hora todos estavam dispersos e rindo, então ouviram Lio e pararam por um instante, prestando atenção. Ava pegou o livro e disse: “-Tem um quadro bem bonito aqui”

“-Eu não estou escutando...” Ben imitou Lio e incluiu:” -Pera, é um livro falante?”

“-Tem muito barulho neste livro... (brincou a professora Zoe - pois a turma havia dispersado novamente), não consigo ouvir...”

“-Tem chuva!” Disse Amy

“-O que é que está escrito aqui?” Noa voltou para a roda (pois estava, desde o começo, mexendo nas caixas de brinquedos) envolvendo-se com a conversa... Agitou bastante o grupo e veio pedindo um colo, eu dei a ele e comecei a falar brincando e sussurrando com ele, instigando a se focar no grupo, mas não durou um minuto e ele já saiu...

“-Vou ler aqui: 20 anos de história...” A professora Zoe leu o título

“-Nossa, é muito!” Falou Liv

“-E acho que é muita página!” Mel

Então a professora mostrou o livro e disse que contaria o porquê de estar trazendo-o... Pegou um chapéu de aniversário e colocou em sua cabeça... Noa, nessa hora, gritava e tentava de tudo para chamar a atenção dos colegas para si, disputando com a professora. Zoe pediu muitas vezes, até que disse que se ele não parasse, chamaria a coordenadora, Noa então respondeu:

“-Ah, que coisa boa, eu mesmo queria ir lá na Cal um pouquinho...”

Parei de anotar nessa hora, pois a professora Zoe pediu para que eu ficasse com grupo para ela levar Noa na coordenação. Quando ela voltou, terminou de falar sobre o livro, era um álbum da escola, pois essa estava fazendo 20 anos e todas as turmas tinham que “compreender” a história e fazer um trabalho alusivo – que foi a pintura de um desenho pronto de chapéu de aniversário. Fiquei com o grupo até o final da aula (17h30) e saí de lá desolada. Pensei em um monte de coisas ruins, pois aquele chapéu de aniversário acabou comigo⁴¹. Contudo, me lembrei de ter sentido que a professora estava se esforçando para dar o melhor de si, ouvir as crianças e respeitá-las, mesmo na quela sala minúscula, escura, entupida de crianças e brinquedos coloridos (sem falar nos EVAs, mesas, cadeiras, tapetes, almofadas, cartazes, letras, números, etc...) e com aquele chapéu de aniversário.

22/03: Cheguei junto com a turma, peguei a rotina desde o começo e minha esperança era a de que conseguisse observá-los brincando. No começo da tarde, as crianças entraram e logo se sentaram nas cadeiras/mesas. Tiraram suas agendas, garrafas de água e esperaram a

⁴¹ Tais atividades são resquícios de uma Educação, principalmente na EI, marcada pela escolarização e formação de sujeitos. Poderíamos abrir aqui um leque de possibilidades de discussão crítica sobre tais atividades prontas e estereotipadas, contudo vamos nos deter no ponto do quanto este tipo de proposta reduz o tempo e o espaço das crianças na escola a uma produção pobre de pensamento e criação.

professora ler agenda por agenda, sentados. Havia uma criança nova na turma: o Sam. Sam estava na fila em frente ao portão da escola e entrou como se já fosse parte da turma e eu fiquei pensando: “não vai ter nada para ele?” um ritual? Algo que o acolha, pelo menos uma frase do tipo: você é novo aqui, seja bem-vindo...” não, nada foi feito... A tarde seguiu como normalmente, pois não havia “tempo”. O mais inacreditável é que o Sam estava radiante, muito feliz. Falava baixinho, para ele mesmo: “Wow, é meu primeiro dia na escola!” Ele irradiava felicidade, mas ninguém estava o notando, nem a professora. Não porque ela não quisesse, mas pela demanda das outras crianças, que às 13h30 da tarde já a atropelava.

Logo que Zoe terminou a ‘saga’ das agendas, as crianças começaram a cantar uma música de boa tarde, levantaram e dançaram - percebi que aproveitavam aquele momento para extravasar, pois logo teriam que sentar novamente. Na sequência, Zoe retomou a letra do alfabeto em que a turma tinha parado ontem. Pelo que entendi, a cada dia, em ordem alfabética, uma criança cuja letra inicial de seu nome coincida, pega uma letra do alfabeto de EVA, diz que letra é, mostra ela com o corpo e fala para o grupo o ela acha que começa com aquela letra – mas aqui há um detalhe, muitos nunca foram para a escola, muitos (creio que todos) não façam ideia do que é uma letra ou o que se faz com ela, muitos têm pais analfabetos, entre tantos outros pontos que pensei aqui... Enfim. A professora é quem fazia tudo isso. E neste tempo, tanto a criança que estava à frente, quanto o grupo, ficava sem entender o que estava acontecendo. Em seguida, fizeram um calendário (que as crianças não alcançavam de tão alto) e nisso, uma criança chegou perto de mim e me disse:

“-Ô Lis, sabia que tem uma aranha que mora aqui?” Liv

“-Não sabia!” Respondi com espanto.

“-É, ela é a Fifi (descobri depois que a turma deu este nome a ela), só que faz uns dias que ela não apareceu mais, agora a gente tem que saber o que aconteceu com ela, é possível que tenha morrido sabe...” Liv

Em seguida me contou toda uma história sobre essa aranha e a turma, também me explicou o que aranhas comem, seus hábitos etc. Ou seja, me deu uma verdadeira aula sobre aranhas. Outros ao lado ouviram e queriam muito falar sobre as aranhas e sobre a Fifi. Neste tempo a professora (que viu o alvoroço sobre a aranha, mas ignorou) explicou que era o dia mundial da água, fez uma sensibilização com umas gotas de água (jogou neles) e perguntou às crianças se elas sabiam a importância da água:

“-A água é a vida”! Disse Lio (que pouco se manifestava e tinha muita dificuldade de linguagem, pelo que entendi ele não comia comidas sólidas, somente mamava no peito da mãe. Também pouco se relacionava com crianças até chegar na escola...)

Após sua fala houve um silêncio...

“-E para que usamos a água?” Perguntou a professora Zoe

“-Para a gente não morrer!” Liv

“-A água ela sobe pelos tubos e sai da terra, daí, daí ela chega na gente...” Ana

“-Para beber” Cel

“-Faz bem para a saúde e para as plantinhas” Ava

“-Para limpar a casa!” Dan

“-Tomar banho...” Gil

“-Quando, assim, a gente está correndo e fazendo exercício, precisa da água” Ben

“-Para fazer sopa e miojo” Mel

“-Ajuda a fifi a não doer” Lia

Na hora eu não entendi o que era a fifi, depois a professora me explicou que ela chama o órgão genital de fifi e que a mãe diz a ela que, se não beber água, vai doer a fifi. Nessa hora teve uma gargalhada geral e as crianças começaram a levantar e se dispersar (quase que um movimento coletivo de resistência). Mia então me olhou com seriedade e me cobrou:

“- Olha isso, tu não vai fazer nada?”

Eu não sabia se ria ou me controlava com aquela cobrança que foi algo, do tipo: “Tu és adulta, tem que fazer alguma coisa...” Achei fantástico, mas me abster, pois a dispersão só aumentava. A professora viu que não conseguiria fazer mais nada e decidiu que eles poderiam pegar um brinquedo para brincar na mesa (na sala há caixas com vários brinquedos misturados e a maioria quebrados). Cada estudante escolheu um brinquedo e começou a ‘brincar’, contudo não havia trocas entre eles, as conversas eram poucas, muitos monólogos somente... Os brinquedos era todos de plástico: unicórnios, bonecas brancas (barbies), robôs, muitos do McDonald, popit, enfim, uma gama de pobreza material. Não permitiam a criação. [...] Após o ‘brincar’ foram ao pátio por 15 minutos e em seguida jantaram (16h30). Fiquei até o momento da janta e saí.

Fiquei pensando:

- Com quem ou para quem as crianças falam? Quem as escuta? E preciso reiterar que não é falta de manejo, desejo ou preparo por parte da professora, pois vi novamente hoje que ela tenta, mas são muitas crianças que demandam muito. Além disso, o tempo e condições mínimas: não há uma pessoa para ajudar, pois são 20 crianças de 4 anos que precisam de auxílio, inclusive para ir ao banheiro e não têm, também de atenção e cuidado, isso é primordial. Enquanto ela começa a ouvir o que um têm a dizer, os demais já gritam, choram, pedem algo,

mordem o colega, derrubam água, saem da sala, etc, pois eles estão aprendendo a conviver, talvez nunca tenham passado por essas experiências antes...

- As crianças até tiveram um momento para brincarem (não sei se deste modo como foi, podemos nomear como tempo de brincar, enfim), mesmo assim estavam inquietadas, não ficavam nem um minuto com determinado brinquedo na mão, não construíam algo, não criavam uma história, em enredo, não pensavam, não conversavam, não trocavam, apenas se entretinham por alguns segundos e iam para o próximo.

- Com aquilo, como eu iria tirar subsídio para as oficinas? De onde teria material para “ver” o brincar? Já estava angustiada, mas precisava pensar que talvez tudo isso estava acontecendo por ser o começo do ano, adaptação... Precisava dar tempo ao tempo.

27/03: Cheguei quando estavam começando a fazer o calendário e havia duas outras mulheres na sala (uma monitora que apareceu na sala neste dia, inesperadamente, e uma estagiária – pelo que entendi, a professora não sabia da existência das duas, ou seja, não sabia de nada até o começo daquela tarde... A sala já era apertada e estava neste dia mais ainda). Entrei e me sentei em um cantinho. Zoe estava fazendo o calendário com a criança que era ajudante, em seguida, disse que tinha trazido uma amiga. Fez então uma introdução imagética para “captar” a atenção das crianças. Brincou de fazer várias caras, pegou uma caixinha e tirou dela uma boneca de pano, pequenina. Contou que era uma amiga dela e que se chamava chapeuzinho amarelo, a partir disso começou a contar a história “Chapeuzinho Amarelo” de Chico Buarque. Durante a história, as crianças estavam atentas e participando. Logo que finalizou, a professora pegou seu microfone (o cano) e perguntou do que as crianças tinham medo (pois este era o foco da história). Primeiro ficou um grande silêncio então Rui começou a falar:

“-Da mamãe”

“-Por que da mamãe, Rui?” Questionou a professora Zoe

“-Por que ela me dá pau!” respondeu

“-E o que é dar pau?” profe

“-É assim na cama, quando fica escuro...” Rui

Ficou mais um silêncio e, como era próximo do momento do recreio, a professora finalizou e encaminhou a turma para a pracinha. Neste dia conseguimos conversar um pouco sobre as crianças, ela me deu alguns detalhes de cada um, contexto de vida e tudo mais. Aproveitou também para desabafar, me disse que sempre amou a Educação Infantil, mas que andava muito cansada das demandas. Ela trabalha em outra escola (EMEI) das 7h30 às 12h

todos os dias e nesta, das 12h30 às 17h30. Duas noites na semana tem reunião pedagógica, uma de cada escola, então praticamente não têm tempo para nada. Ainda neste meio precisa planejar e ainda organizar as demandas diárias das crianças. Na conversa, disse que se sentiu muito desrespeitada quando chegou na escola e ouviu às 13h30 da coordenadora que haveria uma estagiária na turma. Além disso, Zoe pediu desde fevereiro uma monitora, para ajudá-la, até porque há uma criança com diagnóstico de Transtorno e Déficit de Atenção e Hiperatividade, mas teve seus pedidos negados. Hoje recebeu a tal monitora que não sabia o que fazer e que ninguém sabia como havia aparecido na escola. Uma falta de organização e descaso imensas. Foram várias queixas e desgostos dela. Eu a ouvi, pois senti que ela precisava desabafar, também me pediu algumas ideias, conselhos e eu fui tentando mostrar a ela o quanto ela já fazia sem se dar conta, foi uma conversa longa e boa. Pensei que para as crianças foi ótimo, pois puderam aproveitar a pracinha (mesmo que minúscula) de forma livre.

29/03: Cheguei por volta das 13h40. A professora não estava na sala, apenas a estagiária, que se chamava Isa. Estava um silêncio absoluto e todos sentados, com a cabeça apoiada nos braços, sobre a mesa - o que eu estranhei -, mas depois entendi que havia sido ‘mandado’ pela estagiária. Quando abri a porta da sala, vários correram me abraçar e a estagiária gritou: “- Voltem para os lugares se não, ninguém vai ter pátio!”. Eles voltaram quietinhos e eu me sentei em um canto. A turma começou a fazer a chamada, estavam seguindo a mesma rotina de com a professora Zoe. Quando alguns se levantaram para tomar água, novamente houve a ameaça do pátio. Eu estava tentando observar e entender. A professora Zoe apareceu para me dar um oi e disse que estava organizando um circuito psicomotor na parte externa da sala, junto com a outra turma de Educação Infantil da tarde, o Infantil que tem 5 anos, por isso a estagiária estava sozinha com as crianças. As crianças ficaram muito tempo fazendo as repetições de calendário, rotina etc. Quando faltava 10 minutos para o recreio, a estagiária falou: “-Agora está quase na hora, eu vou ver quem vai ficar bem quietinho para poder ir à pracinha. Quem não ficar vai ver só, vai ter que ficar na sala, fechada.”

E inacreditavelmente – ou brutalmente - ela deixou as crianças sentadas, cabisbaixas e quietas por 10 minutos. Eu não estava conseguindo ver aquilo, então saí da sala, fui ao banheiro, bebi água, não sabia o que fazer. Veio o recreio e em seguida a janta. Após a janta foi o circuito motor no pátio: havia cerca de 45 crianças e somente um material de cada tipo, onde cada criança passava por ele de cada vez. Quando me dei conta do modo como seria, logo pensei que não daria certo, por óbvio que crianças de 4 e 5 anos iriam cansar de esperar por tanto tempo. O detalhe pior é que precisavam ficar sentadas. Eu já não estava mais conseguindo ver tudo

aquilo então comecei a puxar umas canções e brincadeiras, mobilizei o grupo que estava próximo a mim, mesmo no lugar que estávamos. Ajudou um pouco, mas logo ocorreu o mesmo que na sala: dispersão geral de todos. Então a professora da turma maior ficou extremamente irritada e disse que ninguém mais brincaria. Todos voltaram para dentro das minúsculas salas de aula. No retorno, as crianças cantaram e fizeram uma atividade de pintar de azul claro uma gota de água desenhada em uma folha A4, com a estagiária. Pobreza intelectual e afetiva, eu já não estava mais conseguindo pensar de tanto cansaço por tudo o que havia vivenciado.

Fiquei pensando:

- No dia anterior, eu já havia observado a postura da estagiária e as atitudes das crianças. É preciso refletir aqui sobre a grosseria e falta total de manejo que ela teve com as crianças, além da falta de respeito. Ontem, pelo fato da professora estar junto na sala, ficou menos evidente, mas hoje foi escancarado.

- A professora Zoe, apesar de estar um pouco desorientada, é afetuosa e respeitosa com as crianças, vejo o quanto ela está se esforçando para ter a atenção e respeito das crianças, aos poucos, por meio do veículo. Contudo, a estagiária deixa a turma ainda mais agitada e nervosa. Sem contar Noa, o estudante que tem o diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), que se desorganiza ainda mais com a presença e as ameaças dela.

31/03: Cheguei perto da hora do lanche para ver como seria o final da tarde. Hoje era um dia especial em que a turma estava dividindo o lanche que eles haviam trazido de casa. Foi um momento muito bonito, pois cada um fez algo: bolo, pastel, enroladinho, tudo feito por eles... Logo que cheguei, observei que Ana (que nos últimos dias conversou em muitos momentos comigo) estava chorando intensamente, queria sua mãe. Ela veio me contar que sentia muitas saudades dela e que não queria ficar longe, pedia também pelo seu bico. Eu dei um colo, conversei com ela, mostrei o horário no meu relógio e expliquei que faltava bem pouco para a mãe dela buscá-la. Ela me disse então:

“-É que a minha mãe não vai vir mais, ela disse que agora quer morar só com o namorado dela, sem eu, porque eu incomodo muito.” Ela me contou... Eu novamente a acolhi (oferecendo um colo) e tentei tirar o foco, puxei assunto sobre a aranha da sala, o que deu certo. Conversamos um bom tempo e ela se distraiu. Após o lanche, a turma estava sedenta por brincar, estavam inquietos, levantando-se dos lugares. A professora chamou todos para limparem as mesas,

guardarem seus lanches e convidou-os para cantar. Pegou seu Ukulelê⁴² e começou a cantoria. Nessa hora Max⁴³ ouviu e abriu a porta da sala, querendo participar... Zoe o acolheu com muito carinho, assim como as crianças correram para abraçá-lo. Ele participou da cantoria.

A professora Zoe posteriormente me contou que Max ama ir ali, está sempre por perto, pois é bem-quisto na sala dos pequenos. Geralmente seus professores não o querem na sala, então pedem para o monitor que o acompanha sair a passear pela escola.

Depois foi a hora de ir ao pátio. Hoje eu me detive a observar com atenção este espaço. As crianças mal conseguiam se mexer, pois a “pracinha” está dentro de um espaço fechado com grades, quase que um quadrado. Como havia mais uma turma junto com eles, estava muito apertado. As crianças ficavam ‘esmagadas’, não havia espaço para se deslocarem, nem criarem brincadeiras. Eu não consegui entender como, mesmo assim, alguns ainda conseguiam brincar... Muitos estavam desanimados e cabisbaixos, pois estavam se batendo a toda hora (em função do espaço). Para termos uma ideia: a gangorra e o balanço, quando no alto, se encontravam. [...]

Então eu peguei um galho e comecei a desenhar e brincar no chão, que é de areia, no intuito de motivar quem estava desanimado. Logo alguns se juntaram a mim e brincamos de adivinhar o que estávamos desenhando. Brincamos e conversamos. Logo o tempo acabou (pois são 15 minutos) e voltamos para a sala. Ali, mais uma vez teve cantoria e então foi a hora da janta. Enquanto as crianças jantavam, a professora Zoe novamente se abriu comigo e me disse que estava chateada com a postura da estagiária, pois viu situações desrespeitosas com a turma – fiquei feliz por ter partido dela, eu já estava angustiada. - Zoe me explicou que ela trabalha com base no afeto e que entende que as crianças precisam de um tempo, não podem ser exigidas por aquilo que ainda não viveram, não compreendem... Ela me contou também algumas situações particulares de crianças como Amy e Lue (suspeitas de agressão e abuso, respectivamente, por parte de membros das famílias). Enfim, foi uma conversa difícil sobre tudo aquilo que sabemos que envolve o trabalho de um professor. [...]. Na janta, vários estudantes me buscavam para conversar, contar suas histórias, perguntar sobre minha vida. Nessas horas eu pensei em muitos momentos que eu estava sendo tudo, menos uma adulta atípica, como afirma Corsaro (2011) sobre a pesquisa com crianças, mas eu não estava conseguindo ficar externa a tudo o que as crianças demandavam. Toda criança necessita de

⁴² Ukelelê é um instrumento musical de cordas, semelhante ao violão e que veio do Hawaí. Seu nome quer dizer “que veio de muito longe”.

⁴³ Max tem 14 anos e é um estudante do público-alvo da inclusão. Está na 5 série, mas adora estar em meio às turmas da EI, onde sempre é acolhido.

adultos que as vejam escutem, que brinquem com elas, que estejam junto com elas - talvez em casa, elas não encontrassem isso. Após a janta, eles fizeram uma atividade, usaram pela primeira vez a cola e tesoura, estavam e êxtase, felizes da vida com o material. Em seguida a aula acabou e eu fui embora.

Fiquei pensando:

- Em diversos momentos pensei sobre a “ocupação” que a escola faz com as crianças, ao invés de acolher todas essas questões que atravessam a vida de todas e todos. Até agora, elas não “brincaram”, pelo menos não como eu pensava que seria e como sei que elas têm direito.

- Hoje eu cheguei muito cansada, foi uma manhã extremamente difícil, pois estou passando por várias questões com minha turma (onde trabalho). No caminho, estava pensando que não seria um bom dia para observar e que, talvez, eu não seria uma “boa companhia” para as crianças. Engraçado que estar com este grupo me deu uma energia inexplicável. Conforme as crianças iam conversando comigo, parece que algo ia me tomando e me devolvendo algo que eu nem sabia o que era, mas era algo bom. As crianças (a meu ver) geralmente têm essa capacidade, pelo menos eu me sinto assim: por vezes, estamos em um dia muito difícil, mas ao conversar com elas, elas dão um jeito de transformar o que sentimos. Foi assim hoje.

02/04: Cheguei no começo da tarde. As crianças estavam ‘fazendo’ a letra do dia, o calendário e organizando as demandas que teriam. Fui recebida com um longo abraço coletivo. Logo em seguida, começaram uma atividade que me pareceu muito bacana – a teia da amizade. Apesar de ter sido planejada pela professora Zoe, a atividade deveria ter sido feita pela estagiária (que em dias aparecia, outros não). A turma estava no chão, trabalhando em pequenos grupos, engajados e felizes com a proposta, todos muito concentrados. Após fazerem uma teia com fios de lã, foram à pracinha. Usei este tempo para procurar a Supervisora da escola e conversar sobre as oficinas, até então, eu havia combinado com a escola que faria estes momentos com grupos menores, em um espaço diferente, para que pudéssemos montar o espaço antes de fazer as oficinas. Na minha ideia, haveria um espaço como uma sala em que eu pudesse realizar o trabalho. Contudo, recebi o retorno de que este espaço a mais não existia e eu precisaria me “virar” com a turma toda na sala. [...] Ao retornar à observação da turma, as crianças estavam escolhendo se brincariam com massinha de modelar ou com materiais gráficos para desenho, eram essas as opções. A massinha ganhou e eu me sentei perto de um grupo, que começou a conversar comigo:

“-Profe, sabia que o Dan não veio hoje?” Ian

“-É que eu acho que ele fez vacina!” Ana

“-Não, acho que ele tá doente!” Ian

“-Ou ele está na casa da Vó dele...” Mel

“-É, deve ser...” Ian

Ou seja, eles mesmos perguntaram e responderam, eu fiquei ouvindo e concordando... Nessa hora, pensei sobre como é importante quando as crianças refletem sobre algum colega que faltou, ou seja, pensam nessa dimensão de coletivo e de todos como turma, compreendem que todos são importantes e demonstram afeto. Logo que voltamos para a sala a estagiária veio para sua ‘prática’, chegou perto para conversar comigo e me perguntou se alguém viria me observar no meu estágio. Então eu expliquei a ela a minha pesquisa, mas ela me disse que não sabia o que era doutorado. Nesta conversa, ela me contou que estava fazendo um estágio que deveria ser de 160 horas, 40 dias e que só precisava fazer um planejamento (um dia) e um relatório (um dia), para isso. Também me disse que não ia fazer, porque dava muito trabalho, que iria só uma semana e que já estava bom, pois as crianças eram muito mal-educadas. Eu ouvi ‘sem ouvir’ aquilo e permaneci próxima às crianças. A professora então saiu para fazer o sistema da chamada e conteúdos da escola. Ficamos eu, a turma e a estagiária – que estava colocando um caderno em dia, na mesa da professora, com seu celular. Na sequência, as crianças se levantaram das cadeiras (sem que a estagiária se desse conta) e começaram, bem quietinhas, a pegar alguns brinquedos... Mia, Lue, Ben, Tom e Mel iniciaram algo que me parecia uma brincadeira. Fiquei observando. O enredo era uma mãe que estava tendo um bebê. Havia um pai que era um pouco pai, um pouco médico (depois isso deu um conflito). Por estar ‘de fora’ eu consegui fotografar as cenas:

“-Ai meu bebê, tá chutando muito!” encenava Lue, que havia colocado uma boneca por baixo da camiseta.

“- Calma, já vai nascer!” Dizia Mel

“-Tu vai ser o irmão, tá?” disse Lue para Tom

“-E tu vai ficar de castigo agora, porque teu irmão que vai nascer!” disse Lue para o “irmão”

No contexto, Lue, a mãe, estava sendo “cuidada” por várias crianças que eram os ‘adultos’, na brincadeira: um deles levou um bolo, um levou um ruffles e Mel levou uma caipirinha. O pai (Ben) dizia que ela precisava repousar para ficar forte.

Mia, certa hora, disse que ela que queria ser a mãe e que Ben não poderia ser duas coisas (pai e médico). “-Tá bem!” Disse Lue. Também chamou Ben e lhe disse:

“-Agora vai ser assim, tu é o pai e tu tem 3 mulheres. Porque ela (apontando para Mia) também quer ter bebê e tu (apontou para Mel) também vai ter tá, Mel?

Mel negou e disse que não queria mais brincar. Sobraram duas mulheres na brincadeira, que se deitaram com as bonecas por baixo da roupa. Ben beijava e acariciava as duas, em seguida todos se levantaram e foram para a ‘cozinha’, pois era a hora de nascer – e eles tinham decidido que seria na cozinha.

Ao levantar os bebês caíram de debaixo das barrigas, rapidamente decidiram que o irmão iria levar os bebês para nascerem, porque ‘pesavam muito’. Ao chegar, Tom correu e colocou os bebês dentro das camisetas, pois eles ‘queriam nascer’. Neste exato momento, eu precisei ajudar Noa que estava em um conflito do outro lado da sala e então perdi a parte do nascimento. Quando voltei, um dos bebês já estava em um carrinho e o grupo havia voltado para o ‘quarto’. O outro estava no colo do pai (Ben) que lhe dizia:

“-Filho, não chora tá? A mãe e o pai *tão* aqui. O que tu quer? Teta? Ô mãe (referindo-se à Lue) o teu filho quer teta!”

“-Ah, não. Eu tô muito cansada agora, diz pra ele esperar! Se ele tiver muita fome dá o ruffles pra ele” Lue falou.

“-Tá bom” Ben disse e olhou para o bebê: “-OuvIU? Tua mãe tá cansada. Tu precisa esperar agora. E sem chorar”.

Em seguida Ben muda de posição e chama Tom: “-Filho, tu quer vir comigo?”

“-Onde?” respondeu Tom, que era o filho da brincadeira.

“-Comprar comida para tua mãe, ela está muito fraca, precisa de energias”. *Ben disse.*

Mel retornou neste instante querendo brincar novamente. Tom explicou a ela:

“-Tá bem, mas é assim Mel: eu sou o irmão e o Ben é o pai. Um irmão já nasceu e outro vai nascer, tu pode ser a irmã, tá?”

Mel aceitou agora e ia começar a entrar na brincadeira quando ouvimos o pedido da estagiária para que todos guardassem, ela entrou na sala para falar que era hora da janta. Antes de guardarem, Lue rapidamente afirmou:

“-Tudo bem, a gente tem que guardar, mas eu continuo sendo a mãe, tá?”

04/04 e 05/04: Infelizmente não consegui fazer anotações nestes dias, pois houve várias situações que eu precisei ajudar, principalmente com Noa, mas as crianças não brincaram novamente como no dia anterior relatado.

APÊNDICE 7 - Transcrições

A partir daqui trago as transcrições das oficinas realizadas com as crianças. Elas foram organizadas em ordem cronológica de seus acontecimentos. Optei por eu mesma fazer a transcrição de todas elas, pois vi neste ato uma oportunidade de voltar e rememorar os fatos ocorridos nas tardes, principalmente porque a escrita da análise começou a ser construída somente alguns meses após de findados os encontros. Outro ponto importante é que, durante a volta para casa (de São Leopoldo a Porto Alegre), eu ouvia as gravações e construía pensamentos (que gravava para mim mesma) a fim de usar na escrita. Foi um processo que gerou uma gama imensa de ideias, principalmente pelo fato de eu fazer um exercício de pensar sobre o próprio pensamento.

Destaco que todas as gravações foram feitas em meu celular próprio, não houve um gravador específico, pois quando planejamos as oficinas, havia sido acordado com a escola que teríamos um espaço específico⁴⁴ para fazermos nossa pesquisa (uma sala de aula ou outra sala qualquer). Assim, o ambiente das oficinas seria preparado para recebê-las. Tínhamos em mente construir um espaço acolhedor, simples, que as convidasse a relaxar, sentarem-se próximas, brincar e pensar, pois sabemos o quanto o entupimento de plásticos, EVAs⁴⁵ e cores em geral causa uma agitação imensa nas crianças. Porém, isso não ocorreu. Inicialmente eu achava que a escola estava lotada, mas com o passar dos dias, fui percebendo que a EI e as crianças não tinham espaço nem valor.

É importante reiterar essa situação, porque certamente teve impacto no modo como as oficinas ocorreram ou não dentro ou fora do planejamento. Durante toda observação e até um dia antes de iniciarmos, eu tinha a certeza de que usaria algum espaço específico. No começo foi difícil assimilar e buscar alternativas, pois como dito em alguns momentos, a sala de aula

⁴⁴ Um espaço específico seria importante para que as crianças tivessem a oportunidade de exercitar o pensamento em um espaço outro do que da sua sala de aula, onde pudessem suspender o tempo e o próprio espaço, para experimentarem, criarem. Não queremos com isso dizer que não seria possível na sala de aula, mas certamente outro espaço, preparado e pensado com materiais específicos, daria outro tom, como um convite ao pensamento.

⁴⁵ Etileno Acetato de Vinila: O EVA é um polímero emborrachado, flexível, com propriedades adesivas e componentes à prova d'água. É obtido através do copolímero de etileno-acetato de vinila, derivado de petróleo, não degradável, cuja destruição só é possível a 150C°, transformando-se em pó que não é absorvido pela terra, nem solúvel. A queima deste material libera gás carbônico, poluente aéreo que contamina a atmosfera. O descarte de resíduos de E.V.A. constitui um sério problema ambiental. Como o EVA tem uma massa unitária baixa, o volume gerado é muito grande e as áreas para a sua armazenagem (aterros sanitários) começam a ficar escassas. Além disso, o EVA não é biodegradável e leva de 250 a 400 anos para se decompor. Uso do EVA como matéria-prima para a produção de objetos colabora para a reversão de um grave dano ambiental. **Ou seja, é um material prejudicial ao desenvolvimento das potencialidades e criatividade das crianças.** Mas infelizmente é muito usado no Brasil.

era pequena e não permitia a circulação, em função da densidade de móveis e materiais. As crianças também se dispersavam com frequência e intensidade, na mesma medida, todas queriam minha atenção ao mesmo tempo e eu mal conseguia me deslocar de uma para outra. Assim, muitas gravações não ficaram com qualidade suficiente para o entendimento ou foram interrompidas (ao longo das transcrições especificamos quando isso ocorreu em cada uma das vezes).

Ainda, registro outro fato que tem relação com uma criança específica: Noa. Noa começou sua primeira experiência escolar em 2023 nesta turma. Como explicado anteriormente, ele foi diagnosticado, há um ano, com o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, mas a família não tem acesso a nenhum tipo de acompanhamento médico ou terapêutico, tão pouco medicamentoso. Ele é o quinto filho, tem dois irmãos mais velhos, de 7 e 10 anos e tem dois irmãos mais novos, de 3 anos e 1 ano. Mora com sua mãe e seu pai nunca o assumiu, mal o conhece. Além disso, segundo relato da professora, em casa Noa passa os dias jogando jogos no seu próprio celular. O único momento em que não está com celular é quando vai à escola. Logo, no começo do ano, quando ainda não estava adaptado e vinculado, ficar sem celular foi um desafio enorme e justamente por isso a escola lhe parecia ‘chata’ e ‘horrível’, segundo ele mesmo. Eu percebia um esforço enorme da professora em tentar ‘resgatá-lo’ e se vincular a ele, dia após dia, mas era uma tarefa realmente muito difícil.

Já nas observações que fiz, percebi que ele era bastante sedutor comigo, buscava sempre meu relógio e celular, tentava de tudo para pegá-los ou usá-los, mas eu sempre disse a ele que não e os guardava. Da mesma forma fazia a professora da turma, mesmo assim, quando ela menos esperava, ele pegava seu celular. Certo dia, quando eu estava em observação, ele estava agitado e eu ofereci colo, ele não queria, tentava buscar atenção da professora que estava fazendo as atividades da rotina. Eu tentei umas 4 vezes, convidei-o para vir a mim, conversar, sentar-se em meu colo, ele virava a cabeça e fazia para mim que não, uma hora disse: “-Shhhhhh (com sinal de silêncio, dedo em frente a boca e franzindo a testa) tu não viu que a professora está falando?” Cobrando que eu estava conversando com ele. Pedi desculpas e não insisti mais. Quando ele viu que eu havia desistido dele, veio perto de mim e me falou: “-Professora outra, se tu quer que eu fique aqui, daí tu me dá um pouco teu celular que eu fico, mas só um pouco”. Eu agradei a ele e lhe disse que não precisava usar o celular naquele momento, porque os amigos e as profes iam fazer coisas mais interessantes e eu queria estar com eles. Ele ainda finalizou: “-Não vão não, tu vai ver, aqui a gente só faz coisa chata.”

Noa é uma criança muito inteligente, amável, carinhosa, mas precisa de uma atenção especial de um adulto que o auxilie a brincar e se relacionar com as pessoas, pois de modo geral,

não foi *apresentado*⁴⁶ ao mundo, não foi acolhido. Inclusive sua comunicação apresenta certas lacunas também. Contudo, em uma turma com 20 crianças em sua primeira experiência escolar, Noa fica ‘de lado’, pois é humanamente impossível uma pessoa dar conta de toda essa demanda.

Essa realidade foi descrita para explicar que, em muitos dias, quando eu mesma não esperava, Noa pegava meu celular e saía da sala, caminhando pela escola e conversando com as pessoas (como o celular estava gravando as oficinas da sala, acabei ‘descobrimo’ isso meses depois, ao ouvir e transcrever os áudios). Em alguns dias eu o via sair e retornar, então não me dava conta, mas houve uma tarde em que ele foi ao banheiro e me chamou pois precisava que limpasse seu cocô. Quando eu abri a porta, ele estava com meu celular, jogando um jogo online. Apesar de ter conversado com ele, isso ocorreu mais duas vezes - que eu tenha visto.

Tudo isso d=foi dito não para justificar nada, mas para trazer este contexto e vincular ele ao material que se apresenta a partir de agora. Na sequência da tese, no próximo subcapítulo, a partir das gravações foi possível organizar algumas categorias de análise que nos ajudaram a pensar sobre a problemática central desta tese: Como a Filosofia com crianças na Escola Infantil pode equipar para uma vida digna?

Transcrição 17 e 18/04: Em função e todas as questões organizacionais e do vínculo (que eu estava começando a estabelecer), não consegui gravar. Também porque hoje vieram apenas 10 crianças, choveu muito. Tentei retomar a história, mas na maior parte do tempo as crianças queriam conversar sobre vários assuntos, queriam me conhecer... Conseguimos fazer uma breve conversa sobre o medo, eles queriam muito me mostrar suas caras de medo e me pediram para fazer fotos, mas não chegamos a falar muito.

Transcrição 19/04 (pátio da escola)

Cheguei no horário da entrada das crianças e logo eu e a professora Zoe organizamos um grupo para ir comigo ao pátio para iniciarmos a oficina e um grupo para ficar com ela na sala. Ao chegar no pátio, estendemos nosso ‘tapete’ e começamos a conversar...Já havíamos nos abraçado e conversado um pouco neste meio tempo.

“-Amigos, hoje vocês estão aqui para a gente fazer uma atividade, lembram que sempre que eu vier aqui, nós vamos fazer uma atividade?” Eu disse.

“-Onde a profe foi?” Ava

⁴⁶ Usamos este termo para explicar a ‘entrada’ no mundo que é feita com o bebê, desde seu nascimento, segundo Winnicott (1982), o bebê precisa dos adultos para fazer essa entrada e simbolização do mundo, para assim, iniciarem, seu ‘trabalho’ de subjetivação.

“-Foi fazer o trabalho de planejamento dela” eu disse

“-Isso, mas não tem problema, depois a profe Zoe vem de novo...” Ava

“-Profe, profe, eu sei uma brincadeira boa pra nós brincar!” – Lue

“-Qual, Lue?” perguntei

“-A gente corre, caminha, depois vai para frente, para trás e pro meio” Lue

“-Hmmm, entendi, depois vamos no recreio fazê-la, pode ser Lou?” eu falei

“-Uhum... Tá!” Lue

“-Hmmmm, profeeeeeee” Tom

“-Fala, Tom!”

“-Hmmmm... a gente fica um pouco aqui e a profe Zoe já volta daí...” Tom

“-Isso, ela já volta... Mas vocês lembram o porquê mesmo que eu estou aqui? “eu disse

“-Não” coletivo

“-Vou contar então, lá na minha escola, que é uma escola de adultos eu estou estudando sobre as brincadeiras das crianças e sobre a filosofia...”

“-Filosofia?” Ava

“-Sim, vocês sabem o que é?”

“-Nãaaaaao” Quase todos falaram juntos

“-Espera, eu sei uma coisa bem boa!” Lue “-Mas tem que falar bem baixo e fechar os olhos... e dormi...”

“-Dormir? Mas eu não quero dormir” eu disse em tom de brincadeira

“-Ahhh, mas é de brincadeira!” Lue

“-Ah, mas a filosofia também é brincadeira e é também uma maneira da gente descobrir algumas coisas, de aprender outras coisas, também de aprender e principalmente de brincar!” expliquei

“-Eu tenho uma brincadeira!” Mia

“-Qual? “perguntei

“-É uma que minha mãe me ensinou... A gente dobra assim no meio, depois de novo e depois faz as asinhas, daí a gente brinca!” Mia

“-Wow, adorei, vamos brincar de fazer avião de papel?” perguntei

“-Vamos sim! Mas a minha mãe não sabe essa” Amy

“-Acho que a minha sabe” Ava

“-A minha mãe mudou de casa, a minha mãe mudou de casa!” Lue

“-É?” Questionei

“-Sim, ela sempre muda, agora ela tá numa casa rosa” Lue ⁴⁷

“-Uma casa rosa deve ser legal, mas eu acho que me lembrei de outra cor agora... Vocês sabem o amarelo né? Então, lembram de uma história que tinha algo amarelo?” Questionei, tentando puxar o assunto para a conversação da história do medo...

“-Sim!” Ava

Puxei então o livro bem devagar da minha bolsa e eu fui mostrando a capa...

“-Ah! A chapeuzinho amarelo! Lue

“-sim! Eu lembrei, eu lembrei” Ava

“-Eu também, eu vi!” Amy

“-A chapeuzinho amarelo era muito com medo! Ela tinha medo de tudo!” Mia

“-Hmmm, de tuuudo!” Lue

“-Até de cobra, de cachorro, de tudo!” Ava

OBS: Neste meio tempo uma professora da escola chegou perto e perguntou sobre um bilhete – não pediu licença, não deu boa tarde para as crianças... Eu tentei explicar que não sabia, que Zoe estava com as crianças na sala, mas foi em vão. Ela praticamente falou sozinha.

“-Mas quero olhar o livro agora!” Lue

“-Está bem – acalmei eles – então agora vamos nos sentar melhor para nos ouvirmos e ouvirmos a história?” Eles se sentaram e eu agradei: “-Obrigada!”

“-Do que mesmo ela tinha medo? Tu te recordas Lia?” Perguntei a ela, pois a senti mais quietinha naquele dia...

Lia mostrou que não com a cabeça

“-Ela tinha medo de *toivão*!” Lue

“-De aranha!” Ava

“-Ela tinha medo de....barata!” Cel

“-De cachorro!” Amy

“-Nossa, quantos medos ela tinha! Mas eu estava observando-a e pensei: ela parece estar com medo aqui, nesta parte? O que vocês acham?” mostrei a página do livro

“-Sim!” Lue disse

“-Ela tá com meeeeeeeeeeeeecedo!” lembrando da história Cel

“-De cobra!” Tom disse

“-De aranha! Da farofinha fifinha” Ava

“-Olha, ela tinha medo do escuuuro” – falei baixinho

⁴⁷ Aqui torna-se importante contextualizar que Lue é a estudante de que falo sobre a suspeita de abuso por parte do pai. Pai e Mãe são separados e brigam judicialmente pela guarda dela.

“-Acho que ela tinha medo quando a mãe dela fechava a porta...” Amy

“-Por que será? “Perguntei

“-Por causa do escuro!” Lue

Eu ia mostrando as páginas do livro

“-O lobo! O lobo! Lue

“-Sim, vocês ficam como quando tem medo? Eu perguntei

Eles então começaram a me mostrar suas “caras” “rostos” de quando têm medo

“-Profe, tira uma foto da minha cara de medo?” Lue

Expliquei que não daria, pois a gravação iria parar se eu tirasse, mas na sala posteriormente, iríamos tirar, então depois o fizemos.

“-O profe, mostra a história...” Lue

“-Claro, vamos retomar” eu disse

“-Aqui ela não tava com cara de triste, ela tava baba!” Lue

“-Tu achas? Por quê? perguntei

“-Por que aqui ela não tinha mais medo do lobo...” Lue

“-Por que ela enfrentou o medo dela!” Ava

“-Mas se ela não tinha mais medo, onde estava o medo dela?” perguntei

“-Ele foi embora” Tom

“-Pegou o lobo e foi embora! Cel

Obs: precisei pedir que eles ouvissem, que todos se ouvissem, pois Lue e Tom estavam aumentando muito a voz.

“-Claro que não, ele foi para a praia, para a água!” Amy

“-por que?” perguntei

“-Para refrescar, ele ama água!” Amy

Outra interrupção apareceu, de estudantes do fundamental II, queriam saber sobre uma outra criança...[...]

“-Não profe, ela não tinha mais medo porque ela disse bolo e não lobo” Mia

Todos caíram na gargalhada

“-Mas eu ainda tenho o medo do lobo” Lue

“-E eu ainda tenho!” Cel

“-Eu também!” Tom

“-Eu não tenho” Mel

“-Sério? E do que tu tem medo Mel?

“-De nada ué? Eu não tenho medo” Mel

“-Eu tenho de alguma coisa, eu acho...hmmmmmm... de barata – falou baixinho” Tom

“-Tá, mas deixa eu explicar que é assim: quando eu tenho medo, o medo ele vai embora. É só falar boooooo, que o medo vai embora!” Lue

Todos pararam nessa hora para ouvi-la.

“-Tem um outro medo também, mas eu não quero falar, só quero desenhar, mas eu vou desenhar depois, com a profe Zoe” Lue

“-Está bem” concordei, mas só me dei conta do que ela talvez estivesse tentando me dizer, depois...Outros falaram seus medos de animais, então eu retomei:

“-Sabe que quando vocês estavam falando, eu estava pensando... vocês estão me dizendo que têm medo né? Mas como será que é o medo?

“-Assim!” rapidamente mostrou Lue fazendo uma cara de assustada

“-Não! É assim roendo a unha!” disse Amy

“-Hmmm, e ele é grande?” perguntei

“-Sim, muito!” Tom

“-Sabe profe, o medo deixa a gente com medo...” Mia

“-E ele...” Lue

“-Para Lue, eu que ia falar! Profe a Lue não está me respeitando que nem tu disse” *Mia estava indignada que Lue não lhe dava espaço.*

“-Vamos nos respeitar, gurias? Lembra que conversamos sobre o espaço de todos? Lue, será que tu consegue dar um espaço para Mia, agora?” *Retomei e funcionou. Em seguida eu agradei:* “- obrigada, meninas!”

“-De que cor o medo é?” perguntei retomando

“-Preto!” Lue

“-E o medo vem do inimigo” Ava

“-Como assim? Me explica por favor? Quem é o inimigo? questionei

“-É o Diabo” Ava

“-Sim, vem dele, minha dinda me disse” Tom

“-Eu disse, o diabinho ele é preto” Ava

“-Sabe que eu acho que ele precisa de uma injeção” Lue

Houve mais uma dispersão por conta de que alguém caiu e bateu a cabeça perto de onde estávamos.

“-Que cheiro tem o medo? Tentei retomar

“-de nada!” Mia

“-Por quê de nada?” questionei

“-Ué, porque ele é o medo! Mia

“-O que vocês acham?” *Voltei meu olhar para as outras crianças...*

Todos ficaram pensativos... Dei um tempo e sugeri:

“-Como é o nosso cheiro? Vamos dar uma cheiradinha?

Todos aceitaram, rindo.

“-Eu to cheirando de carne” Amy

“-Eu de massinha” Tom

“-To cheirando de perfume” Lue

“-Quando o medo está na gente, que cheiro temos? Aproveitei....

“-De nada, é o medo, profe! Mel

“-Eu quero carne!” Tom

Todos gargalharam e o foco foi embora, então retomei com eles...

“-Amigos, a Mia disse que o medo deixa a gente com medo... como ele faz isso? Vocês sabem? falei

“-É porque ele entra na gente...”Mia

“-Ele entra dentro? Como? perguntei

“-Pelo corpo” Amy

Lue estava buscando outros objetos (pedrinhas, folhas, que haviam ali perto), pegou também meu celular e começou a tirar fotos suas. Então conversei com ela e retomei:

“-Quero perguntar mais uma coisa a vocês, vocês me falaram que o medo não tem cheiro, mas que tem cor... E ele tem olhos? questionei

“-Sim!” Mia

“-Tem!” Tom

“-O diabo tem olhos!” Ava

“-O que mais ele tem? Tentei desviar esse foco.

“-Dentes!” Tom

“-Quantos olhos e quantos dentes?” perguntei

Me falaram muitos números...

“-Profe, a gente já está cansado eu acho...” me disse Tom

“-Entendi, vamos encerrar nossa conversa por hoje e vamos lá brincar das brincadeiras que a Lue e a Mia sugeriram?” finalizei a oficina neste momento com eles.

“-Siiiiim!

Não consegui gravar, mas as brincadeiras foram divertidas e, durante elas, as crianças continuaram a falar sobre o medo, na verdade a “brincar com o medo” Falaram coisas tipo: O

medo adora ir na praia; O medo fica bem embaixo do pé; O medo é verde; O medo gosta de tomar sorvete; O medo nunca vai sair da gente e do lobo, porque ele quer brincar na rua; O medo também gosta de tomar cerveja.

No final, fizemos um momento de tranquilidade, respiração e eu propus que a gente brincasse de imaginar o medo...

-Vamos fechar os olhos e pensar, como é o medo? Vocês me falaram que ele é grande, preto, que tem muitos olhos e dentes... Como é o corpo dele?

“-É de lobo!” Amy

“-Mas o lobo é o medo? Ou o lobo é o lobo?” questionei

“-Ui, verdade profe! Não sei” Mia

“-Então, será que o medo é uma pessoa?” perguntei

“-Não! Mia

“-É um animal?

“-Um bicho feio!” Lue

“-Eu acho difícil pensar, não to conseguindo...” Amy

Finalizei falando sobre pensar que talvez nem sempre seja fácil pensarmos... Mas que estaremos juntos, brincando e podemos tentar pensar e ver como nos sentimos... Perguntei se eles topavam continuar em um outro dia, responderam um sim bem empolgado. Voltamos para a sala e eles me lembrar das fotos:

Transcrição 24/04 (pátio da escola)

Alvorço - todos se sentando

“-Eu to com sono!” Eva

“-Profe, a gente vai brincar de filosofia?” Mia

“-Não, a gente vai dormir!” Mel disse rindo muito

“-Hmmm... será? Lembram que a gente vai fazer uma oficina de filosofia?” eu falei

“-Mas eu sei, a gente vai descobrir algumas coisas” Liv

“-Eu sei, eu sei, a gente vai afundar!” Noa

“-Não, a gente vai andar de skate!” Ian

“-Noa, tu não está prestando atenção!” Mia

Mudei o tom de voz e falei bem baixinho: “-Eva, tu sabe o que é a filosofia que a gente vai fazer?” Ela mostrou que não com a cabeça.

“-E tu Ian, sabes?

Para chamar quem não estava no dia anterior...

“-Eu sei! É tirar foto!” Mel

“-A gente vai andar de bici” Rui

“-Eu acho que é desenhar” Gil

“-Profe, olha meu joelho! Ele está branco!” Noa

“-Isso mesmo Gil, a gente desenha fazendo filosofia e a gente faz filosofia desenhando...”

“-É profe? Que mais dá para fazer?” Gil perguntou

“-A gente pensa e a gente imagina!” Mel

“-Mas eu não sei fazer isso profe!” Teo

“-Será que não? perguntei

“-Me contem o que vocês pensam...” falei

“-Eu penso em voar num Unicórnio!” Mel

“-Eu pensei que eu estava voando do unicórnio e ele caiu de cabeça!” Noa

“-Eu também penso, sabe que um dia eu pensei em vir nessa escola legal, aí quando eu cheguei, fiz toc toc toc (simulei na madeira do banco que estava próximo) na porta e vocês me deram oi... Quando eu entrei, a profe Zoe estava contando uma história linda e fascinante para vocês[...]” Eles estavam me ouvindo atentos...

“-Profe, uma barata!” Rui

“-Nem é profe!” Gil

“-Eu quero ver!” Ian

Todos saíram para ver a barata, nós ficamos um tempo conversando e observando ela...
Aí eu retomei a história que estava contando...

“-Era uma história sobre um medo (mudei o tom de voz) ... Vocês lembram dessa história?” falei

“-Não!” Noa

“- Eu lembro sim, era do unicórnio!” Mel

“-Nem era, era de uma menina que fazia assim ó: (fez uma cara de medo)” Liv

“-Isso! Acho que eu lembro que era assim também... Mas querem ver novamente a história, para ver o que a gente pensa juntos?” Convidei eles...

“-Sim!” todos

“-Esperem que eu vou pegar então! Fechem os olhos... taraaaaam...” levantei-me e fui buscar o livro.

“-Pode abrir?” Noa

“-Sim! Respondi

“-Era a menina com medo, lembrei!” Mel

“-Era a chapeuzinho amarelo!” Liv

“-Isso, vocês lembraram, que bom!” falei contente

“-Eu lembrei, era a chapeuzinho *morela*! Noa

“-Eu quero ver, deixa eu ver, abre, abre!” Mel

“-Só um pouco, tu me espera ouvir os amigos, por favor?” pedi a ela, que fez que sim com a cabeça.

“-Obrigada!” eu agradei

“-É que ela viu o lobo e tinha medo!” Noa

“-Eu quero ver o lobo de novo!” Noa

Comecei a contar a história aos poucos...

“-Hei, cadê o lobo? Cadê aquele lobo fedorento?” Noa

“-Eu posso ver, eu posso ver!” Mel

Fiz perguntas sobre a história e todos começaram a se lembrar [...] Nesta página, Ian levantou sua mão e disse:

“-eu acho que ela está pensando!” Ian

“-É mesmo!” Gil

“-Não, ela tá com o dedo assim porque ela tá com medo!” Liv

“- O que vocês acham? perguntei

“-Eu sei, ela tá com o medo!” Mel

“-Aham, ela tá com o medo!” Noa

“-Olha, eu acho que eu to com medo assim (mostrou com o rosto) Noa

“-Vocês ficam assim quando estão com medo?” Questionei

“-Não!” Liv

“-Como tu ficas?” Perguntei a ela.

“-Abraçada na minha vó” Liv

“-Eu chupo meu dedo profe” Teo

“-Eu abraço meu pai” Eva

“-Paro, paro que eu quero falar!” – Noa começou a gritar e se desorganizou um pouco.

“-Não, Noa, vou te pedir para parar e colaborar, se tu não quiseres mais conversar e pensar conosco, podes ficar à vontade para sair. Mas precisas te decidir. “- O que queres fazer?” Coloquei ele no compromisso.

“-Tá bom, me desculpe pessoal” Noa

“-Gil, quer nos falar algo?

“-Nunca sinto medo de nada” Gil

“-Nem eu!” Mel

“-Ah, me lembrei de uma coisa que eu iria perguntar, cadê o lobo?” Liv

“-Hmmm, vamos continuar então!” Eu disse

Continuei a história e quando chegamos em uma das partes finais, perguntei:

“-Lembram que aqui ela teve uma ideia?”

“-Siiim!” Noa

“-Qual ideia?” eu questionei

Fizeram um tempo de silêncio...

“-Ela pensou!” - Teo

“-Ela pensou assim: se eu não chamar de lobo e chamar de como era mesmo profe?

Ah sim, bolo, ai eu nem fico mais com medo...” Disse Liv

[Barulho forte de portas batendo, pessoas entrando e saindo]

“-Vejam que ideia boa, o Teo tinha razão: ela pensou!” eu disse

“-Profe, o lobo bateu na porta! Noa

“-Não, foram alunos que entraram na sala deles... Vocês lembram como me disseram que era o medo?” perguntei

“-Eu tenho medo do escuro e eu acho que ele é cheio de bicho!” Liv

“-Sabia que minha casa é azul? Rui

“-Qual é teu medo que a profe quer saber!” Noa

Começaram a falar sobre medos de animais... Gil ficou brabo com Noa e bateu nele, fiz a intervenção.

“-O profe, O profe... O meu medo é muito!”Noa

“-Olha, um avião!” Noa

Todos viraram para ver e ouviram

“-O medo tem barulho igual ao do avião!” Mel

“-Profe, os amigos não me deixam falar e eu não gosto dessa bagunça!” Disse Liv

Tudo ao redor estava distraindo-os... Muito, tentei várias coisas, mas foram em vão [...]

“-Profe, o Noa me chamou de culpa –Rui disse, chorando “– Ele disse assim que é minha culpa!” - creio que estavam num conflito que eu não vi. Dei um colo a ele e pedi ajuda do grupo, disse que o colega estava precisando de nós, que ele estava triste por conta do que ouviu. Perguntei:

“-O que podemos fazer para ajudar o colega a se sentir melhor?”

“-Eu vou te dar um beijo, Rui!” Liv

“-Olha, eu vou te contar uma história, dos dinossauros, que eles morreram, mas tudo bem né?” Mel

Eva e Amy se afastaram do grupo e precisei buscá-las enquanto Mel contava a história da morte dos dinossauros para Rui que havia se acalmado com ela. A atenção se foi de vez e então eu decidi encerrar por ali, conversamos e eles concordaram.

Transcrição 25/04 (Desenho do medo – usei a sala com um grupo)

Eu cheguei e eles vieram me abraçar, logo nos organizamos para a roda, fomos nos sentando aos pouquinhos e eu disse a eles que tinha uma surpresa.

“-Quem já ouviu falar em uma coisa chamada PIN” perguntei

“-Quem que é PIN?” Liv

Falei bem baixinho: “-fechem os olhos e ouçam com muita atenção...” Fiz o PIN... Todos ouviram por um bom tempo... Depois começaram a falar bem baixinho:

“-Eu também quero fazer PIN...” Liv

“-Eu quero fazer!” Falou Ben com alegria

“-Ela fez!” Tom

Dan e Cel fizeram também, todos estavam em silêncio. Todos fizeram.

“-Quero fazer mais uma vez!” Mel

“-Sim, vamos combinar que depois todos fazem mais uma vez? Pode ser?” falei e eles concordaram, então foi acordado isso.

“-Sabem por que eu o trouxe? Porque ele vai nos ajudar a fazer a filosofia... Quando fizermos assim (fiz o PIN) vamos começar, está bem?” eu disse, mostrando. Então, lancei a pergunta:

“-O que é filosofia?”

“- Eu acho que é quando o PIN bate e dá um som altão...” Dan

“-Hmmm...Eu acho que dá para bater e fazer PIN na filosofia” Ben

“-O PIN é filosofia...” Tom

“- Eu acho que é um negócio de pensar” Mia

“-Eu não sei...” Ava

“-Eu já sei! Isso aqui, filosofia, é quando bate assim e dá um som na nossa cabeça” Mel

“-Eu acho que é um negócio que a gente inventa” Liv

“-Eu também acho que é um negócio que a gente inventa!” eu disse

“-Profe, profe, profe...mas tu sabia que na minha casa tem uma aranha gigante!” Dan

“-Eu também acho que é um negócio que a gente escuta” Liv

“- Adorei...” Lis

“-E PIN!” Liv

“-Eu vou pedir para minha mãe comprar um PIN para eu” Eva

Nessa hora fiz uma pausa e retomei os combinados, pois todos começaram a falar ao mesmo tempo...

“-Sabe amigos, eu acho tão bacana quando estou aqui conversando com vocês... E pensando... Eu gosto muito de estar fazendo isso que eu chamo de filosofia, com vocês...” eu falei

“-Eu gostei” Dan

“-Eu também!” Vários disseram também gostar

“-Então, olhem só, será que a gente consegue ouvir uns aos outros se estamos todos falando ao mesmo tempo?” perguntei

“-Acho que não... A gente se atrapalha profe” Liv

“-Hmmm... Então como poderíamos fazer?” Lis

“-Eu acho que a gente pode se ouvir, assim ó, é só levantar a mão quando quer contar, daí não atrapalha” Liv

“-É, daí a gente espera e depois começa e assim, espera, espera para começar né?” Dan

“-Profe, eu não falei nenhuma coisa ainda” Lue que estava mais quieta hoje, disse.

“-O que você quer nos falar, Lue?” perguntei a ela

Nesta hora um professor abriu a porta pedindo por uma bola, novamente sem pedir licença e sem olhar para as crianças e para o que elas estavam fazendo – nessas horas minha concentração e a das crianças vai longe...

“-É que quando bate o barulho do PIN faz uma coisa aqui dentro” Lue falou rindo, mostrando seu peito - e todos riram alto [...]

Peguei o gancho da brincadeira e disse rindo: “-Então a gente vai fazer o que mesmo?”

“-Filofiiiiia!” Mel falou bem alto

“-E a gente vai brincar, conversar, ouvir, pensar...” Dan

Liv interrompeu falando: “-E um PIN!” Expressou muito feliz[...] Todos novamente riram muito empolgados!

“-Mas profe, eu sei mais uma coisa que o barulho faz, sabia que ele pensa?” Lue

“-O barulho pensa?” Dan

“-Sim, quando o barulho também de água faz um barulho até lá fora para toda a cidade”

Lue

“-É, que nem a chuva que faz um barulho forte” Liv

“-E o nosso barulho também, assim ó: Mel fez um som com o corpo”

“-Sim, que nem a Chapeuzinho amarelo que fazia aquele barulho” Cel

“-Ela tinha medo” Dan

“-O medo é escuro” Lue

“-Eu queria o livro da chapeuzinho amarelo na minha casa” Cel

“-Ô profe, eu tenho uma história para contar!” Lue

Alguém entrou na sala outra vez e Lue foi interrompida, precisamos parar...Perdemos o fio da conversa e eu retomei: “- o que estávamos falando mesmo?” Ficou um vazio... Retomei outra vez a história da Lue, mas ela não se lembrava.

“-Profe, eu pensei uma coisa...” Ben

Dan interrompeu e disse: “-Quando eu era criança eu tinha medo de escuro”

Ava gritou que queria uma almofada que estava com Lue – começaram a brigar, ajudei-as e retomei: “-Tu não tem mais o medo do escuro Dan? O que aconteceu com teu medo

“-Não, porque agora ela foi pro lixo!” Dan

Todos riram nesta hora.

“-Éca, pro lixo!” Cel

“-Profe, quando eu era pequeno eu tinha muito, muito medo, das ondas gigantes né, do desenho da Tainá, mas agora eu não tenho mais, eu nem olho” Ben.

Lue e Ava permaneceram fazendo outros sons com o corpo e disputando a almofada.

Mia levantou a mão e eu pedi a palavra:

“-Pessoal. Vejam a Mia, ela quer falar, vamos ouvi-la, por favor?”

“-Sabe o que é, eu acho que este tal medo foi lá, lá, lá para o rio...” Mia

“-É isso mesmo que eu falei” Ben

“-Eu acho que alguém pegou o medo, puxou bem e levou lá para o Rio” Mia

“-Ou um cachorro levou pro Rio” Ben

Então eu fui pegando umas folhas e comecei a fazer um suspense enquanto eles iam falando sobre quem poderia ter levado os medos para o rio....

“-Eu tive uma ideia para propor para vocês: vamos desenhar o nosso medo?” perguntei

Todos aceitaram e se empolgaram.

Durante o processo do desenho, fomos para as mesas e a gravação não pegou as conversas em função da distância. Após todos desenharem voltamos para perto do celular e fizemos uma roda de conversa, com todos os desenhos. Coloquei todos no meio e pedi que eles falassem um pouco sobre o que pensaram...

Ben e Dan não haviam desenhado ainda.

“-Tá eu vou pensar aqui como será meu medo” Ben

“-O meu vai ser tipo um fantasma” Dan

“-Eu tenho medo de fantasma” Cel

“-Mas filme de terror minha mãe não me deixa assistir!” Mia

“-Vamos pensar se nossos medos têm um nome? Olhem para os medos de vocês e pensem: com que nome ele parece? Que acham de pensarmos em vários e irmos experimentando?” perguntei

“-O meu é Cecília, eu acho...” Cel

“-Eu já pensei!” Lia “-Eu acho que o meu pode ser Simba!”

“-Será que é porque tem um filme do Rei Leão?” Mia

“-Aham” Lia

“-Tu achou ele parecido em que com o Simba?” Lis

“-É que o meu medo não tem muito medo sabe profe, que nem o Simba...” Lia

“-O meu tem que ter dois, pois tem dois medos que eu tenho, um pai e uma filha medo”

Lue disse

Ava estava amassando o desenho, pedi a ela que não fizesse aquilo.

“-Narizinho vai ser o meu!” Liv

“-Meu medo vai ser... Monstro!” Ben

“- O meu vai ser Peixe estrelinha” Dan

Ava continuava a amassar bem perto do celular, o que atrapalhou muito ouvir a gravação, mas os demais queriam falar ao mesmo tempo e eu não conseguia conversar com ela para entender o que estava acontecendo.

“-Lala é o meu!” Mia

“-Ava me diz o nome do teu?” Lis

“-Olhos famintos, porque eu vi este filme do diabo” Ava

Ava tinha questões específicas religiosas, as quais eu não quis problematizar naquele momento, principalmente por eu não ser a professora da turma, em função da responsabilidade, caso algo viesse da família. Optei então em acolher, pois é seu direito se expressar livremente.

Transcrição 26/04 (Desenho do medo - pátio da escola)

Iniciamos na sala retomando a oficina anterior, com todo grupo. Então dividimos as crianças e fomos ao pátio, sabendo que faríamos o desenho dos medos. Organizamos nosso tapete e iniciamos a conversa:

“-Vamos desenhar o nosso medo?” Fiz o convite

“-Não, eu não sei, eu não sei... É muito difícil profe!” Teo

Fui começando a distribuir os materiais com calma e fui estimulando um a um, pois foi muito difícil para alguns se deparar com a linguagem do desenho...

“-Como o medo é? Profe? Ian

“-Do jeito que a gente acha que ele é...” respondi

“-Mas é que eu não sei saber como ele é...” Ian

“-Hmmm, deixa eu tentar te ajudar, tu pode me dizer uma coisa que tu sabe sobre ele?”

“-Não... Mas eu acho só que ele tem uma cabeça...” Ian

“-Ah, então, vamos começar fazendo a cabeça dele? Desenhando aqui?” Mostrei a folha para ele.

“-Eu sei fazer cabeça profe, deixa que eu ajudo, começa assim ó, uma boooooola...” Teo falou, assim qie viu o diálogo meu e de Ian.

“-Mas eu não sei o olho não” Ian falou nervoso

“-Tá, eu to aqui para ajudar, o olho é bem assim ó não é de peixe, é olho assim” Teo

“-Que ótimo receber ajuda né? Obrigada Teo!” Agradei

“-Olha profe, eu fiz uns pés peludos no meu” Gil

“-Que legal!” eu respondi

“-E agora, profe?” o Ian ia ficar nervoso, quando Teo lhe respondeu: “-Poxa, agora tu faz né? Eu já te ajudei!”

Ian se regulou sozinho e começou a desenhar...

“-O meu medo, assim, tem sobrançelha que ele faz lá no salão... e cílios também...” Ian

“-Agora eu to quase conseguindo profe!” Matheus

“-Rafa, tu me ajudou porque tu é meu amigo né?” Matheus

“-É né!” Teo.

Liv trouxe seu desenho para me mostrar, muito feliz.

“-Que lindo! Me explica como tu desenhou este medo?” eu falei

Noa, neste momento, começou a me bater para pedir atenção...

“-Por que tu está me batendo? Eu não gosto disso e quero ver os desenhos dos amigos, com licença...” saí de perto dele. Quando fui ao encontro dos demais, Noa pegou meu celular e saiu correndo. Precisei deixar o grupo e ir atrás dele.

Depois, ouvindo a gravação, achei uma parte que estava entre essa saída de Noa

“-Quer que eu te ensine?” Mel falando para Ian que estava muito nervoso.

“-Não adianta, eu não sei desenhar, eu sou burro” disse Ian

“-Ta, mas tu não vai mais ser burro tá, olha aqui, assim ó (devia estar mostrando algo)

Sinal do recreio... Nessa hora eu me aproximo:

“-Profe, olha eu to ensinando ele para te ajudar!” Mel

“-Me ajudar? Eu acho que tu estás ajudando ele, que bacana. Tu está bem, Ian?” perguntei a ele.

“-Sim!” Ian me olhou sorrindo. Noa saiu correndo com o celular novamente e não consegui mais gravar.

Transcrição 27/04 (medo com materiais não estruturados – biblioteca)

Quando chegamos, havia pessoas na biblioteca – este não era o combinado – então fiquei um tempo conversando e resolvendo isso, acabei esquecendo de logo pôr para gravar. Mas relato aqui o que me lembrei início. Começamos sentando-nos em uma roda, no chão, no nosso ‘tapete’ que eu levei. Convidei eles a tirarem o calçado, sentirem o ‘fofinho’ do tapete e relaxar... Eles adoraram, deitaram-se, sentiram e começaram a falar baixinho... Aproveitaram muito aquele momento... Então convidei-os a começarmos e peguei o PIN.

(começo da gravação)

Retomei o que fizemos na oficina anterior e fiz uma proposição: “-Vamos construir um medo com essas peças?”

Todos aceitaram e começaram a dar ideias...

“-Mas olhem só, nós vamos fazer isso em grupos, é uma forma diferente... Não será cada um fazendo o seu... Então me digam, como será possível? Como faremos?” continuei

“-Hmmm, Hmmm. Conversando eu acho...” Lia

“-Eu acho que assim: um faz, outro faz e outro faz” Lue

“-Eu acho que tem que pensar junto que nem a gente fez outro dia, com a filosofia” Mia

“-E como a gente faz para pensar junto?” perguntei

“-Eu consigo pensar junto com meus amigos” Ben

“-É assim, é só fechar os olhos” Liv

“-Mas se eu só fechar os olhos, será que vocês conseguem saber o que eu estou pensando?” eu questionei

“-Siiiiim” Bem, Lis e Mia falaram

“-Então vamos ver, vou fechar meus olhos, tá” eu falei

Fechei os olhos e perguntei a eles o que eu estava pensando... Ficou um tempo de silêncio. Dan disse que entendia meu pensamento, mas não queria falar. Lue disse: “-Eu entendi mais ainda, mas é um segredo”

Mia ficou indignada e disse: “-Eu não consegui entender e acho que nem dá!”

“-Nem eu!” Ava

“-Eu também não” Dan

“-Não tem como assim de olho fechado! Mia

Propus que tentássemos de olho aberto então e todos fizeram... Chegaram à conclusão de que não dava certo também.

“-Profe, é que falta uma coisa...” Mia

“-O quê?” perguntei

“-Não sei se eu sei” Mia

“- Eu não sei se dá para falar assim, tipo com a boca, sabe? Mas eu acho que dá pra gente pensar ou desenhar, eu acho...” Liv

“-Profe, o nome na verdade do meu acho que nem vai ser assim, talvez uma cobra monstro” falou Ben, trocando a pauta.

“-Ben, presta atenção na gente, por favor?” Mia lhe cobrou

“-Vamos ouvir o que a colega quer nos falar?” Propus

“-Isso, vamos me ouvir agora... eu sei de uma coisa gente, faltou isso aqui (apontou para a boca)” Mia

“-Ah! Falar!” Ava

“-É, tipo daria para fazer umas cartinhas assim, que tem coisas de desenho, daí ajuda a pensar” Liv

“-Ah, então vocês estão me dizendo que, para pensarmos juntos, é preciso que cada um fale o que está pensando, de alguma forma, isso?” falei

“-sim” vários concordaram

“-E também profe, a gente tem que assim, dar uma ideia e ouvir outra ideia, dar uma ideia e ouvir, assim... Não só dar uma minha ideia, sabe?” Mia

“-Também tem que ficar perto assim, do lado” Dan

“-Também pensando perto” Liv

“-Profe, se lembra da almofada, tu disse que hoje era meu dia” Lue relembrou do acordo que fizemos com a almofada que deu conflito outro dia. Nesta hora Ava e Lue começaram a brigar por conta da almofada. Depois de muita conversa, disse a elas que eu precisaria entregar a almofada para a profe Zoe, pois brigar por ela não estava bacana, então tirei a almofada da sala. Aí peguei as peças para começarmos as construções de que nos propomos no início da oficina. De primeiro, todos queriam manusear – portanto deixei um tempo de conhecimento do material, pois pensei na hora que talvez este era um material talvez não conhecido por elas. Neste momento, as crianças criaram várias coisas...

“-Eu fiz um gatinho” Ava

“-Hmmm, o medo de vocês é um gatinho?” perguntei

“-É que profe, a gente conversou que o gato arranha e daí dá medo” Ava

“-É, um pouco de medo...” Cel

“-Tipo no braço e na perna” Ava

“-O meu medo já está pronto! Quer ver profe?” Liv

“-Sim, me explica como tu fez ele...” Lis Aqui é uma casa toda escuuuuura que não dá para enxergar nada de nada” Liv

“-Ui! Este medo é meio assustador...” Ava

“-Eu também fiquei com um pouco de medo de ver o teu medo” risos

“-Profe o meu ainda não está pronto, está quase” Ben

“-Olha aqui profe, uma casa de medo” Lue

Nesta hora, caíram todas as peças da Ava e Cel pois tinham feito outra coisa... Todos riram, estavam se divertindo [...]

“-Ficou meio alto, isso porque eu tenho medo de altura” Ava

“-Eu também” Cel

“-Eu tenho medo de muita altura assim, sabe... (mostrando com as mãos) Lue

Fui perto de outro grupo e perguntei o que eles estavam fazendo [...]

“-Essa é a casa do meu medo, ele está em casa comendo pão e tomando café” Mia

“-Adorei! E o que mais tem casa do medo?” Perguntei

“-Tem café quentinho e bolo, tu quer profe?”

“-Ô profe... ô profe” veio uma voz de choro do Dan: “-Que foi meu bem?” Perguntei

“-Ele tá pegando todas as minhas peças” Dan disse, chorando e apontando ao Noa.

Pedi ao colega que fizesse a gentileza de devolver e ambos ficaram bem. Neste meio tempo, eles estavam construindo e modificando a toda hora. Vi a mudança da Liv e perguntei:

“-Tu decidiu mudar teu medo?” Lis

“-Sim, porque era muuuuuito escuuuro” ela me respondeu.

“-Ah, entendi...” falei

Precisei conversar com a Lue, pois ela estava mexendo nas peças de todos os grupos, sem pedir, as crianças estavam se chateando. Dan também me chamou: “-Vem ver essa casa do meu medo!”

“-Ele mora ali dentro?” perguntei

“-Sim, mas hoje ele não tá, só na quarta ele fica em casa, porque ele gosta muito de praia e fica na praia.” Dan falou, me explicando

“-Profe Lis, eu preciso de uma mini peça” Ben

“-Pode ser essa?” mostrei uma a ele

“-Sim! Tem mais uma?” respondeu

“-Não tenho, mas vê se um colega tem...” eu disse

Ele foi de grupo em grupo pedindo e conseguiu. Continuaram brincando e montando...

“-Olha agora profe Lis, eu terminei!” Ben

Uma criança pediu para fazer cocô, precisei sair com ela e procurar um banheiro. Na volta, Lia estava me chamando, queria me contar...

“-Olha profe, é um mar... De tubarões, porque eu tenho medo de muitos tubarões...

“-E aqui fica uma casa de proteção do medo” Lia

Lue e Ava estavam em conflito novamente, Mia estava tentando ajudar elas. Decidi deixar a regulação entre os pares, o que foi um pouco tumultuado, mas funcionou. Nisso Lia veio me mostrar o que havia feito:

“-Eu fiz uma casa na árvore para o medo subir agora...” Lia

“-Ual Lia, adorei tua ideia! Será que eu posso colocar meu medo para brincar aí nessa casa da árvores, junto com o teu?” Sugerí (apesar de eu tentar o tempo todo me “controlar” para não fazer inferências nas falas, percebi que é quase impossível, pois sem me dar conta, sempre entro nas brincadeiras junto com as crianças)

“-O meu também quer ir!” Liv

“-O meu quer ficar embaixo da mesa” Dan

“-Ô profe... Ô profe...Elas não param de brigar” me disse Mia em relação às duas colegas.

“-Ô profe, tu quer ir na minha casa brincar? Eu posso fazer uma casa de árvore...” Me convidou Dan. Neste tempo entrou uma professora com uma turma na biblioteca, dizendo que precisava usar. Rapidamente peguei o PIN (todos pararam para ouvir) e usei ele, falando:

“-Amigos, infelizmente nosso tempo acabou, mas quero falar algo para vocês: Eu amei nossa tarde e as criações que vocês fizeram...Vocês hoje pensaram, criaram, inventaram, ouviram, falaram, isso significa que fizeram o quê mesmo?

“-Filosofiiiiia” vários falaram

“-Muito bem, então agora, vamos organizar nossos materiais e espaços, para nos despedirmos do PIN?”

Foi o que fizemos.

Transcrição 02/05 (medo com materiais não estruturados – biblioteca)

Chegamos e nos sentamos em roda, no tapete.

“-Wow, tem uma porta!” Noa

Noa estava bastante agitado, precisei chamar ele para sentar no meu colo e ajudar ele a se focar no grupo. Então comecei falando...

“-Lembram-se que a gente foi outro dia lá na quadra? Onde colocamos este tapete fofinho no chão?” eu disse

“-Sim, aí a gente desenhou!” Amy

“-Desenhou o quê?” perguntei

“-Hmmm... o medo!” Mel

“-Eu tenho medo, medo de aranha e de barata... eu tenho medo, e eu vi um vídeo de uma casa horrível profe, com uma aranha gigante! Era no celular da minha mãe” Sam

Perdemos a atenção da conversa, pois Noa saiu e foi pegar um boneco da biblioteca, chamando os colegas para olharem. Sam continuou: “-Só que eu vi vários vídeos no celular da minha mãe, uns assim meio de medo...”

“-Sam, a gente quer sentar e conversar aqui sobre as coisas de medo, tá” Mel

“-Hmmm... e por que estamos juntos aqui? O que vamos fazer?” perguntei

“-Aí, eu to com calor” Noa. Sugeri que ele tirasse seu casaco.

“-Filosofia!” Mel

“-Eu não sei tirar, minha cabeça está presa!” Noa. Ajudei-o a retirar o casaco que estava preso na cabeça dele...

“-Isso, a gente vai fazer filosofia! E o que significa isso mesmo?” perguntei

“-É ouvir o PIN!” Mel

“-Ah! É aquele som! É surpresa!” Amy fez uma carinha de emoção e entusiasmo.

“-Oba, eu amo surpresas!” Sam

“-Sim, este aqui é o PIN” Fui fazendo o som bem devagar...

“-Olha, ele fala o nome dele (quando eu bati nele...) Mel

“-Ele está me falando o nome dele, profe, é Piiiiinnnnnn” Sam

Como eu estava sussurrando, todos eles sussurraram também, empolgados com o PIN.

“-Lembram que quando ele chega, significa algo? O que é mesmo?”

“-Que a filosofia vai começar!” Mel

“-Que a gente vai brincar!” Amy

“-Deixa que eu faço o PIN, só eu!” Noa

“-Será que só tu Noa? Creio que os amigos também querem...” indaguei.

“-Todos, Noa! Vamos dar muito oi para o PIN, quero de novo, de novo...” Mel

“-Ao final da oficina a gente faz novamente, está bem?” Sugeriu.

“-O quê? Uma piscina? Mel

“-Uma oficina” Respondi rindo

“-Mas me ajudem a lembrar, o que vamos fazer hoje então? Me ajudem a pensar sobre o que é filosofia?” eu disse

“-Não sei o que é...” Gil

“-É PIN!” Mel

“-É tirar foto” Amy

“-É tirar foto com filtro” Sam

“-É jogo” Rui

“-Eu acho que quando a gente pensa” Ben

“-É pensar” Mel

“-Obedecer” Mel

“-Eu acho que é ir para a escola” Amy

“-Também acho que é na escola!” Gil

“-Eu também gosto de olhar livros, de olhar livros com as mãos...” Amy disse olhando os livros da biblioteca...

“-Eu também adoro ler livros” falei

“-Profe, quando eu olho livro me dá vontade de ir na praia” Amy

“-Eu adoro ir na praia pensar” Mel

“-Que bacana, Maria e sobre o que você pensa na praia?” perguntei

“-Penso assim em nadar, ver baleias, ver tubarões” Amy

“-Eu, eu, eeeeeeeeeeeeeeeu” Mel

Todos começaram a falar juntos e gritar, então acionei o PIN e funcionou. Disse baixinho: gente, o PIN está me dizendo que assim não consegue ouvir vocês [...]

“-Eu gosto de escrever meu nome na praia (na areia)” Sam

Noa nessa hora pegou uma caixa cheia de livros e trouxe para a roda, desviou toda a atenção deles que me parecia que estava indo para as questões de imaginação. Eu ia fazer um gancho entre filosofar e imaginar, mas também me perdi... Então tentei voltar com essa pergunta:

“-Vocês gostam de pensar?”

“-Profe, sabia que eu sempre como arroz e feijão para ficar forte?” Mel

“-Eu gosto de carne, calabresa e feijão e arroz...” Sam

Percebi que talvez eles estivessem com fome... Eu ainda não os conhecia o suficiente para saber como era as situações em casa, mas como ainda faltava um pouco para a ‘janta’ decidi tirar um pouco o foco...

“-Eu também gosto de comer e gosto de pensar.... Vocês gostam de pensar? Eu disse

“-Eu sim, agora eu consigo pensar porque eu tenho 4 anos.” Sam

“-Hmmm... com 4 anos a gente consegue pensar? perguntei

“-Sim” Sam

“-E quando tu começou a pensar, Sam?” Mel questionou

“-Foi assim ó, eu tava no dia 1, aí eu fui para a escola e daí eu fui lá na sala da profe Zoe e ela me ensinou essas coisas...”

“-Eu também sei pensar profe, eu tenho 4 anos” Rui

“-Profe, sabia que a gente sabe pensar e desenhar” Amy

Noa trouxe outra caixa com brinquedos. Começou a chamar os colegas... Precisei conversar com ele e fiquei um tempo nisso, o grupo começou a falar sobre seus medos neste tempo. Quando “voltei” ao grupo, vieram me falar:

“-Profe, eu lembrei do desenho do meu medo que eu fiz, que era preto...” Rui

“-E o nome dele como era?” perguntei

“-Não sei, só sei que ele era preto” Rui

“-Profe, na minha casa eu tenho um medo... um monte, até de tudo” Sam

“-É Sam? E como tu te sentes com este medo?” questionei ele

“-Assim ó” – Sam fez uma cara de pavor junto com um aaaahhhhh...

“-O medo deixa a gente assim, eu lembrei, porque o medo é das coisas assustadoras” Mel fez um rosto de susto, continuou: “-E profe o medo também tem na minha casa, acho que ele mora lá”

“-Não, o medo mora na floresta profe, sabia? Porque ele não tem casa” Amy

“-Ô profe (falou baixinho) eu acho que eu tô vendo um medo aqui na biblioteca” Mel

“-Será? Aqui” perguntei

“-Nãaaao, só na minha casa” respondeu Mel rindo

“-E o que o medo faz na tua casa?” perguntei

“-Ele me assusta...Eu choro... Outro dia eu sonhei com o boi da cara preta que está vindo pelo meu adicionado (ar-condicionado), aí eu me assustei e fui correndo para o quarto da minha mãe...” Mel

“-Ei pessoal, quem quer jogar o jogo do boi da cara preta no meu play 5?” Lá na minha casa, tem salgadinho” Noa falou e houve uma dispersão

“-Não Noa, para! Lembra que a gente vai pensar? Não é hora de jogar joguinho. Ô profe, eu quero te contar o sonho: eu sonhei que o medo vinha na minha casa, daí eu fui correndo para o quarto da minha mãe. Depois ele foi na casa da minha vó Vera. Daí eu corri, peguei uma arma e atirei no olho dele. Pum, bem forte!” Mel

“-Pessoal, agora eu quero propor algo para vocês... lembram que a gente já conversou muito sobre os nossos medos, desenhamos eles... Agora vamos construir o nosso medo?” propus

“-Espera eu pensar” Amy rindo...

“-Profe, eu preciso fazer um medo de caranguejo, porque eu tenho muito, mas muito medo de caranguejo. Eu tenho medo infinito de caranguejo, Profe, porque ele faz assim ó (mostrou com as mãos) e é assustador!” Sam

“-Mas eu não sei construir o medo” Rui disse choroso

“-Será que não sabe, Rui? Do que a gente precisa para construir os medos?” perguntei

“-Pensar!” Mel

“-É só pensar, Rui!” Sam

“-Conversar!” Amy

“-Isso, podemos fechar os olhos e pensar, conversar, quantas ideias bacanas... Hmmmm... Como será que eu vou fazer o meu medo...” falei

Noa pegou outro material e saiu correndo, eu fui atrás dele, retomei e voltei com ele:

“-Bom pessoal, vamos lá nas mesas para pegar o material? O Noa vai nos ajudar, vejam aqui...” tentei resgatar Noa pela ajuda... As crianças se direcionaram para as mesas e começaram a criar (a gravação foi interrompida quando eu comecei a fotografar e filmar – e eu não vi...)

Transcrição 03/05 (construção da história - sala)

Transcrição 04/05 (construção da história - sala)

Não foi possível transcrever as gravações nestes dois dias, a turma estava muito agitada e eu tentei trabalhar com pequenos grupos, dentro da sala, em meio ao grupo todo. O som ficou péssimo e não foi possível compreender as falas das crianças. Como eles não estavam acostumados a realizar este tipo de proposta, o pequeno grupo que estava comigo não conseguia conversar, nem se concentrar devido ao ‘barulho’ que as demais crianças estavam fazendo - o que sabemos que é saudável e totalmente compreensível, afinal, as crianças, fazem sons quando estão brincando/criando.

A questão aqui foi que a turma estava ‘acostumada’ a cumprir comandos a todo tempo e a não ter ‘tempo’ de criação, ou de trabalhar fazendo ‘coisas diferentes’. O espaço minúsculo também atrapalhou. Enfim, por este motivo, compilei as anotações dos dois dias de construção da história no diário de campo e as trarei aqui neste momento.

Iniciamos conversando sobre a possibilidade de criar uma história, sobre o que era uma história e quem criava histórias. As crianças tiveram várias hipóteses lindas sobre isso, mas não consegui escrevê-las. Eu estava com o papel de escriba, anotando as ideias das crianças. Um grupo iniciou e eu fui chamando outros grupos, conforme seus desejos de participar. Quando novas crianças chegavam, eu lia a parte já construída e os desafiava a continuar de onde os demais pararam. Foi um bonito desafio...

Assim, essa foi a história construída pela turma:

Era uma vez uma turma chamada Infantil 4B...

Nessa turma tinha muitos, muitos amigos.

Em um belo dia de sol, eles estavam brincando na pracinha: de escorregar, de se balançar, de correr, de fazer desenhos na areia, quando de repente eles fizeram uma cara de medo. Porque apareceu o LOBO. E a gente correu de medo para pedir ajuda para a fada Zoe, que era uma fada linda. Ela veio voando com asas bem grandes que eram azul, daí ela fez assim: ela então chegou na pracinha e conversou com o lobo, porque ela era boa e não fazia mal. Ela disse: “- Lobo, seu danado, assim não é legal, sabia? Você precisa melhorar este comportamento!”

O Lobo ficou um pouco com vergonha e voltou para a floresta na sua casa. Lá ele conversou com os amigos e os amigos dele riram dele. Aí depois eles se juntaram e assustaram muito as crianças, todas as crianças. Mas daí eles cresceram e pensaram, assim, que nem a gente tá pensando agora na escola. Daí eles conversaram e decidiram ir na escola de novo para conversar e não assustar mais. Eles disseram assim: “-Não é bonito fazer coisas de medo...”

Depois disso o lobo e os amigos ficaram amigos. No final eles voltaram lá na escola para pedir desculpas e tiveram a ideia de convidarem os amigos do I4B para irem almoçar no McDonald’s. Todo mundo foi porque tinha um monte de hambúrguer. Dá eles comeram e pediram a sobremesa de sunday. E tava bem bom. E fim.

Transcrição 08/05 (registro da história - sala)

Íríamos fazer a proposta do teatro, mas não deu certo, e precisamos continuar o que fizemos ontem. Comecei a gravar após o começo, pois Noa pegou o celular sem eu ver, novamente. Já havíamos conversado sobre várias questões, eles me contaram como estavam,

falaram sobre suas questões pessoais, contaram o que estavam fazendo com a profe Zoe, pediram pelo PIN. Então, cerca de meia hora depois, Mel propôs que a gente começasse ‘de verdade’:

“-Ei, tá, mas a gente não vai fazer aquela filosofia hoje? Já tá na hora!” Mel pediu

“-Claro, vocês querem que comecemos nossa oficina? O que acham, pessoal, chega de conversa fiada?” perguntei, rindo e brincando.

O grupo concordou e eu expliquei a proposta. A construção de desenhos para contarmos a outras pessoas a história que criamos sobre o medo... Eles se mostraram empolgados e logo foram buscar seus ‘estojos’ com os materiais gráficos.

“-Então... Lembram daquela história que vocês haviam me contado? Vocês lembram como ela começava?” eu iniciei.

Neste momento, eles retomaram as partes e percebi que estava ‘fresquinha’ na memória. Alguns inventaram ocasiões ‘a mais’ o que foi fantástico. Em seguida, entreguei algumas folhas para eles e fiz o convite ao desenho.

“-Mas profe, eu não sei fazer as coisas de desenho” Ava

“-Será que não sabe?” Por que tu acha isso?” perguntei

“-Porque eu não sei, eu não sei...” Ava

“-Então eu posso te ajudar?” perguntei

“-Sim” Ava respondeu.

Sentei-me ao seu lado e fui construindo uma imaginação junto com ela, brincando com as personagens da história e descrevendo detalhes do meu pensamento:

“-Por exemplo, a fada Zoe (eu sabia que a profe era importante para ela), ela tinha uma roupa bem linda?” instiguei

“-Sim!” me respondeu muito empolgada, acrescentando: “-Era um vestido assim, profe, bem colorido e com asas da cor do azul” E começou a desenhar...

“-Eu também acho que ela tinha um vestido...” disse Liv.

Eu estava junto com eles, observando e auxiliando. Enquanto desenhavam, eles iam narrando seus pensamentos:

“-Sai medo, a profe Zoe disse” Falou Mel, imitando a voz da profe, enquanto a desenhava...

“-Profe, tu tá achando bonito o meu desenho?” Me perguntou Tom.

“-Sim, mas e tu? Está achando bonito o teu desenho?” Devolvi a pergunta.

“-Hmmm, eu acho que sim...” Tom

“-E as asas? Fada tem asas!” Mia questionou o desenho da Mel.

“-Eu fiz as asas, mas elas estão mais atrás, das costas agora não dá para ver...” respondeu Mel.

“-Mas não é assim não” falou Mia.

Eu vi e intervi: “-Será que só existe um jeito de fazer asas, Mia? Ou será que a Mel tem um jeito que pode ser diferente do teu?”

Ambas ficaram pensando e não falaram mais nada.

“-Eu já fiz os braços!” Rui

Rui ficou muito tempo me chamando e dizendo como faz isso, como faz aquilo...

“-O medo era assim, beeeem feio e preto!” – Ian

Estavam todos falando ao mesmo tempo e a gravação estava ruim, começou a ficar imperceptível reconhecer a voz das crianças. Nessa hora, Liv queria minha ajuda, pois também disse que não sabia desenhar, então me sentei ao seu lado e tentei ajudá-la da mesma forma como antes.

“-Eu acho que eu terminei!” Ava

“- Agora eu tô conseguindo!” Rui

“-Ei, ei, eu termineeeeeeeeeeeeeeeeeeei, eu já disse!” Ava gritou.

“-Mas profe, eu posso pintar assim?” Rui

“-Mas profe, mas assim, não sei não se isso vai ficar um livro bom...” Tom

Tom começou a conversa com Rui dizendo que eles não desenhavam bem, então seria melhor que um ‘desenhador’ de verdade pudesse fazer o livro, não eles...

“-Cadê as patas do lobo?” Mel indagou Ava.

“- O meu não tem, ele tem diferente, só de mãos assim”. Respondeu Ava para Mia.

“- Eu desenhei a Mia e eu saindo correndo do lobo” – Mel

“-E essa daqui é a profe fada chegando aqui” – Gil

“- Profe, ô Profe, proooooofe!” me chamou Dan, pois eu estava dando atenção a um grupo.

“-Oi Dan!” Respondi.

“-Mas é que eu tô cansado...” Da

“-Eu também!” Disse Gil e em seguida vários também falaram.

Decidimos juntos terminar a oficina, dando um tchau para o PIN.

Transcrição 09/05 (finalização do livro sobre a história - sala)

Hoje quando eu cheguei o grupo estava muito feliz e falante. Queriam conversar, relembrar a história que estamos construindo, várias coisas ao mesmo tempo. Eu cheguei e os

acolhi, esquecendo de colocar a gravação. Em seguida ficamos um bom tempo conversando, cada um com seu assunto, até que um gato aparece na janela. Um gato preto que parecia um bebê, por seu tamanho. Eu estava com meu diário e fiz algumas anotações neste momento.

“- Olha, olha, um gatinho, gente!” Lue

“- Óóóóó! Que amor!” Tom

“- Profe, eu acho que ele tá procurando a mãe dele...” Falou Ana – que geralmente ficava quieta nas oficinas, só observando e que me procurava sempre quando eu estava sozinha, para conversar a sós comigo, geralmente na saída.

“- Por que tu achas isso, Ana?” indaguei

“- Porque sim...” respondeu

“- Talvez ele seja um bebezinho” Ben

“- Ah, verdade, eu acho que ele é um bebezinho!” Lia entrou na conversa.

Em meio a essa troca, outras crianças estavam observando-o e criando várias hipóteses, umas mais perto da janela, outras mais longe.

“- E se a mãe dele tiver ido embora?” Lue

“- Ela deve tá procurando ele” Ben

“-Não, ela foi embora eu acho, em outra casa” Lue

“- Não, não, as mães não têm outra casa” Disse Bem, bastante enfático.

“-Tem sim, se as crianças não se comportam elas pegam e saem assim, daí, daí, elas ficam em outra casa e só voltam quando as crianças se comportarem.” Lue disse, também muito enfática. Eu aproveite a discussão e fiz algumas perguntas (também estava tão envolvida com o gato e com essa conversa que não me lembrei do gravador).

“- E o que as crianças fazem quando não se comportam?” perguntei

“- Elas fazem assim, ó... elas choram, gritam e fazem às vezes: aaaaaaaaaaaaaaah! (mostrou um grito no estilo birra). Tom que estava até então vidrado no gato, mas ouvindo, disse: “-É muito feio fazer isso, não pode, né profe?”

“- O que não pode?” perguntei

“-Fazer malcriação” Tom me respondeu rapidamente e Lue concordou com a cabeça. Nessa hora, muitos que estavam na espreita, interessaram-se pelo que eualaria.

“- Olha, eu não sei se pode ou não pode... Mas eu sei que quando eu estou chateada, ou triste, ou quando eu quero algo, muitas vezes eu não sei me expressar com as palavras e então eu choro, ou fico nervosa... Eu não penso se eu posso ou não chorar, porque o choro é algo que vem de dentro né? Me parece algo que a gente sente...” falei

Todos estavam fixados em mim, num mito de curiosidade, junto com um certo julgamento, pois na sala era muito comum estes discursos em tom do que as crianças deveriam fazer, trazidos por elas mesmas, de casa, muitos até com bases religiosas.

“- Profe, mas tu era mal-educada quando tu era criança?” Lia me questionou

“- Eu era bem danada!” Respondi rindo e trazendo um tom de brincadeira.

“-Danaaaaaaaaaaaaaada! Ah não!” Mel caiu na gargalhada, junto com quem estava por perto.”

“-A profe era danandona!” incluiu.

“- Sim! Eu gostava de brincar, de me divertir e também de fazer coisas que as crianças fazem né?”

Nessa hora o gato tinha retornado à cena, apareceu com outro gato. As crianças se agitaram muito e fizeram inúmeras criações. Outros acontecimentos de banheiro, choro, conflitos começaram a ocorrer e eu não consegui mais anotar as falas. Logo bateu o sinal, fomos à pracinha e, no retorno, enquanto a professora fazia suas atividades eu chamei pequenos grupos para finalizarem a história - que ficou em formato de livro. Eles me pediram para mostrar o livro para suas mães, decidimos então que cada um levaria para casa num dia e retornaria no outro, para que todos pudessem mostrar seu trabalho (estavam muito orgulhosos do livro)⁴⁸. Apesar de não termos feito a oficina como estava planejada, saí com a sensação de que fizemos muito, pensamos muito e vivemos uma tarde importante.

Transcrição 10/05 (Obra de arte O grito)

A Oficina infelizmente não aconteceu e optei por deixar ela para o final e seguir com a oficina seguinte, também pelo pedido da professora Zoe.

Transcrição 11/05 (conversa sobre a morte)

A gravação deste dia ficou muito ruim, pois havia uma casa (que fica colada na escola) que estava em obras. O barulho era tão alto que parecia que tudo estava sendo dentro da sala de aula e não na casa. Foi tão forte que tivemos que ir para o recreio mais cedo – sorte das crianças, puderam brincar um pouco mais.

“- Oi, gente!”

“-Profefeeeee, que saudade de tu!” Dan falou me abraçando forte.

“-Profe, sabia que minha Vó tá doente?” Mia

⁴⁸ Infelizmente o livro foi perdido quando foi para uma das casas, por este motivo não temos o registro dele, somente de partes da história – dos desenhos.

“-Ah, sinto muito Mia... Espero que ela melhore logo” eu disse.

“-É que profe, ela tem que fazer muitas coisas sabe, às vezes ela tem que fazer tudo, tem que lavar a louça, tem que limpar a casa, tem que fazer muito serviço, até me arrumar, sabe... É muito e eu só brinco, brinco, não é justo!” Mia

“- Nossa! Até eu fiquei cansada com tantas tarefas, acho que a gente vai ter que ir na tua casa ajudar tua avó, que tu achas?” Falei brincando

“- E até na Ginastica, aquela lá do *pelates* dela!” Mia

“- Tá, Mia, mas cadê teu vô? Diz pra ele ajudar tua vó, ele não tem perna e braço?” disse Lui entrando na conversa.

Todos estavam se aproximando de mim e queriam minha atenção, pois eu tinha recém-chegado. Sempre que chego eles permanecem com o desejo de me contar suas questões e de conversar. Então eu me acostumei a chegar mais cedinho para ir chegando, abraçando-os, beijando quem deseja e conversando um pouco com cada um, enquanto isso vou sempre mobilizando-os corporalmente para irmos nos sentar perto, numa roda, para aumentar o grupo de conversa e visibilidade.

“- Profe, sabia que eu tenho um tênis novo? Porque eu vou quase ter meu avernensário!”

Ian

“-Eu também vou ter um, só que eu tenho que comer mais panqueca e arroz primeiro”

Ava.

“-Ei, eu também, deixa eu falar!” Noa

“-Sim, Noa, já vamos te ouvir, mas primeiro temos que ouvir os colegas também, né? Lembra que te ouvimos há pouco?” Noa estava em meio às conversas, querendo falar, mas não ouvindo os demais, por isso retomei com ele.

“-Tá, eu que quero começar, profe?” Ian

“-Começar o que meu bem?” perguntei

“-O PIN!” Ian

“-Ah! Sim, vamos somente ouvir o Noa novamente, pode ser?”

“- Isso, pessoal, agora é minha vez!” Noa disse e logo continuou: “-Ei, pessoal, vocês sabiam que na minha casa tem o Roblox X? É demais! E eu já consegui passar por todos os carinhas, porque eu sou o melhor!”

“-Ah, que bacana, Noa! Este é o jogo que tu joga na tua casa?” perguntei

“-Siíiiiiiiiiim, no meu celular!” ele me respondeu

“-Muito bem!” Respondi. Então busquei o PIN e fui iniciando o movimento de tocá-lo. Logo as crianças foram baixando as vozes e fazendo o movimento de respiração que sempre inicia por mim, hoje foi uma iniciativa deles, ao ouvir o PIN. Fui começando a conversa.

“-A profe Zoe me contou que vocês falaram sobre um assunto muito importante nesta semana, vocês se lembram o que é?”

“- Eu que disse da minha Vó já” Mia

“- E eu disse... hmmm.... Não me lembro!” Eva

“-Nem eu lembro de nada...” Ian

Eu lhes disse que os ajudaria a se lembrarem. Que ia pegar uma coisa, então busquei um livro e o trouxe virado.

“- E eu me alembro de tudo!” Mel

“- Hmmm, então a Mel vai me ajudar a refrescar nossa memória junto com este livro aqui!” eu disse

Mostrei a capa e a maioria deles ficou empolgada. Principalmente por ser um livro. Logo iniciei a história. Após contá-la começamos a conversar um pouco sobre ela, mas a gravação parou, por conta da minha bateria. O livro fala sobre diversas ‘coisas’ que terminam, desaparecem, dando uma ideia de começo, crescimento e final. A temática da morte é subjetiva e se coloca por meio da pergunta. Como não houve muita discussão ao término da história, eu suscitei por meio da pergunta: Para onde vocês acham que nós vamos quando desaparecemos? As crianças construíram uma ideia brincante a partir das cenas, algumas delas eu consegui anotar:

Mel e Mia pensaram que a gente brinca de se esconder quando desaparece;

Ian e Tom disseram que nos escondemos quando estamos tristes;

Sam disse que vamos para o espaço sideral;

Noa disse que entramos dentro do celular;

Ana disse que viramos mãe;

Eva, Amy e Ava disseram que o Deus pega um pouquinho a gente;

Gil, Rui, Ian e Teo falaram que é quando vão brincar de arminha;

Lio não queria falar;

Liv disse que para onde a gente quisesse e Cel concordou em seguida;

Lue disse que vamos fazer coisa errada;

[...]

Quando estávamos começando a discussão sobre as questões que eles trouxeram, a estagiária entrou e precisava do grupo. Encerramos com o PIN e combinamos de trabalhar amanhã com as questões, fiquei tranquila pois haveria o dia seguinte para continuarmos.

Transcrição 15/05 (continuidade)

Quando cheguei a professora Zoe me disse que precisava atender a família de um estudante com urgência e me perguntou se eu me importaria dela sair logo, eu disse que não. Em algumas tardes ela participava comigo, mas na maioria delas aproveitava para dar conta de suas demandas. As crianças estavam nas mesas, fazendo a rotina, ela pediu que eu continuasse. Finalizei isso e logo coloquei o gravador perto.

“- Oi, gente linda! Como vocês estão?” perguntei

“- Bem!” A maioria me respondeu, empolgados.

“-Profe, o que a gente vai fazer de filosofia hoje?” Mia

“- Ah! Eu acho que vocês podem me ajudar a lembrar o que faremos hoje..” eu disse

“-Eu sei! Eu sei!” Dan, continuou: “-A gente vai fazer o PIN!”

“-É! O PIN! Sabia que eu fico com saudade do PIN!?” Mel

“-Eu também! Ele é tão fofinho...!” Liv

“-Fofinho, porque tu acha ele fofinho?” perguntei

“-Não sei, mas eu sinto isso” Liv me respondeu

“-Profe, profe, é que sabe o que...” Mia estava querendo falar há um tempo.

“-O que?” respondi com curiosidade

“-É que hoje a gente só quer conversar” Mia

“-Hmmm, como assim, só conversar? me explica?” perguntei

“-Sim, é que assim, eu e as meninas, quando a gente chegou a gente tava falando que a gente queria hoje não fazer outras coisas, só conversar.” Mia

“-Muito bem, meninas, entendi. Mas será que os meninos concordam com vocês? Ou será que eles têm outra ideia?” Perguntei me direcionando aos meninos.

“-Eu que não quero conversar, eu quero é brincar.” Ian disse.

“-Ei, ei, eu quero jogar meu joguinho do roblox!” Noa

“-E eu, eu quero é dormir um pouco” Lio

“-Bom, eu percebo que vocês estão querendo fazer coisas distintas, tudo bem... Quem sabe então a gente combina de brincar e conversar aqui na sala até a profe Zoe chegar. Pode ser?” perguntei

Houve uma empolgação geral e eu ouvi, bem baixinho, algumas conversas entre eles:

“-Bah! A gente vai poder brincar! Eba!” Disse Sam muito empolgado

“-Sim, sim, que legaaaal, ela vai deixar a gente brincar!” Mel

Ao mesmo tempo em que eu não queria tirar a autoridade da professora, pois sei que ela tem toda uma organização diária, eu já me sentia com uma certa liberdade de começar a fazer alguns movimentos que eu entendia como necessários, como este de pausar a ‘aula’ para brincar e conversar. Naquele momento pensei que poderia dar continuidade às conversas de ontem, em pequenos grupos, enquanto eles brincavam. Contudo, não foi bem assim. Ocorreu que, como estes momentos de brincadeira são raros e a sala é muito apertada, as crianças entravam em muitos conflitos com frequência e me requeriam a todo tempo para auxiliar. - Por óbvio, pois eles não têm a experiência diária de viver os conflitos por meio das brincadeiras e assim, a chance de irem aprendendo a lidar uns com os outros [...] – Então eu passei quase todo tempo ajudando-os a brincar juntos – em meio às mesas e às caixas entupidas de plásticos. Quando achei uma brecha, me aproximei de um grupo de meninas, que desejavam muito conversar comigo. Falaram da casa de cada uma, das mães, pais, família, me contaram histórias de quando eram bebês e assim foi. Ficamos conversando até a hora do recreio, quando bateu o sinal. Eu fui embora neste momento e pensei que talvez eles não estivessem com o desejo de falar sobre a morte, talvez aquela fosse uma inquietação da professora, por eles simplesmente mencionado o assunto. É possível que estavam apenas falando. Fui embora refletindo que, talvez eu devesse mudar um pouco as oficinas.

Transcrição 25/05

A partir da reflexão que fiz ontem sobre as últimas oficinas, entendi que era tempo de dar uma pausa para as crianças brincarem. Na verdade, elas me mostraram isso e verbalizaram o quanto estavam precisando deste tempo. Por este motivo, decidi que hoje iríamos brincar. Tentei, mais uma vez, verificar se eu conseguiria um espaço separado, até aberto, para criar um convite ao brincar, com materialidades diferentes. Contudo, não foi possível. Quando cheguei eu estava com uma sacola grande de livros, livros meus de pesquisa e outros de literatura adulto e juvenil, havia muitos, pois iria compartilhar com algumas professoras da escola – que haviam me pedido. Logo que apontei na porta e dei boa tarde, as crianças me cumprimentaram já perguntando:

“-Oi, profe! O que tu tem nessa sacolona?”

“-Olha gente, a profe tem uma sacola bem cheia...”

“-Olá! O que vocês acham que é?” logo devolvi as perguntas ao mesmo tempo em que os abraçava.

“-Eeeeeeu, eu acho que, que, que são livros!” Dan falou muito empolgado

“-Eu acho que é um ovo de Páscoa” Ava disse rindo

“-São livros mesmo, Dan, você tem razão” falei.

“-Uaaaaaaaaaaaaaaal, eu amo livros!” Dan falou

“-Mas porque tu trouxe livros? São de presente?” Lue

“-Porque eu adoro livros!” respondi

“-Eu gosto de livro” Ava

“-Eu não gosto muito” Eva

“-Ô, ô, Oooooooooooooooooooooo! Esqueceu de mim?” Apareceu Noa que estava brincando com um brinquedo sozinho.

“-Eu amo livro que nem doce!” Ava

“- (risos) Eu amo livros com comida!” Ian

Todos riram e começaram a pensar em comida vinculadas ao livro. Então eu comecei a perguntar, com um livro na mão:

“-Será que tem doce neste livro? Será que tem comida?

“-Nãaaaaaaaaaaaaaaao” responderam.

“-Então, será que tem um dragão?” continuei.

“-Nãaaaaaaaaaaaaaaao” responderam.

“-Eu acho que tem um medo aí!” Dan falou rindo

Todos já estavam brincando e se divertindo, muito atentos e juntos. Quando me pediram:

“-Profe, a gente pode ver os teus livros?” Ian me pediu

“-Claro, Ian. Vocês querem? “perguntei a todos e eles me responderam que sim.

“-Está bem, então, galera eu farei o seguinte, vou retirando os livros da escola e mostrando a vocês, quando vocês se interessarem, me digam que eu alcanço, depois podemos trocar, não precisamos ver somente um. Combinado?”

“-Combinado.” O grupo respondeu junto.

“-Mas primeiro eu queria perguntar uma coisa muito importante para vocês...” falei, pois me vieram algumas perguntas à mente na hora.

“-O que?” Ava

“-O que é um livro?” perguntei

Ficou um silêncio por alguns segundos, até que Dan respondeu: “-É isso que tu tem aí na sacola”

“-Hmmmmmm... Mas para que serve um livro? questionei

“-Pra, pra, pra...” Dan ficou pensativo

“-Pra estudar” Ava

“-Pra ler as coisas” Ian

“-Pros adultos saberem das coisas” Lui

“-Pra fazer as coisas, assim, de comer” Mia

“-Coisa de comer com livro? Como, Mia? Você me explica?” eu disse

“-Sim, é que a minha vó tem um livro prá fazer as coisas de comer. Quando ela vai fazer daí ela pega o livro, abre assim e pega tudo que ela precisa, tipo farinha, ovo e essas coisas...”

Mia explicou

“-Ah!” Eu disse “-Um livro de receitas?”

“- Isso mesmo, profe” Mia

“-E o que tem dentro um livro?”

“-Muitas coisas” Mia

“-Tem um monte de...de... histórias legais” Dan

“-Tem as letras” Tom

“-E o que a gente faz com um livro?” perguntei

“-Eu não sei, porque eu não sei as letras” Tom respondeu

“-Eu sei, eu sei!” Mia falou rapidamente: “-Eu peço pra minha vó ler pra mim”

“-Lá na minha igreja tem um monte de livro de Deus e também tem uns do Diabo, mas eu só pego os de Deus, porque os do Diabo é pecado” Ava

Desconversei e tentei puxar para quem estava mais quietinho: “-Qual é o livro favorito de vocês?”

Mais um silêncio. Eles não sabiam me dizer quais eram seus livros favoritos e me pareceu que pouco contato tinham com este material. Então eu disse a eles que meu livro favorito estava dentro da sacola, que no final da nossa brincadeira com os livros, eles poderiam adivinhar qual era... Isso os deixou empolgados e, a cada livro que eles viam, me perguntaram se era o meu favorito. Eu fui abrindo a sacola e fazendo entonações de vozes. Ao retirar o primeiro, não deu tempo nem de falar o nome dele que Eva disse: “-Eu quero, eu quero!” Então já lhe entreguei. Ao mesmo tempo eu ia fomentando a curiosidade sobre o tal livro favorito e eles iam criando as hipóteses do porquê de ser um ou outro. Em meio distribuição dos livros, Mia falou:

“-Tem bastante livro aí...”

“-Sim!” respondi

“-São todos teus, profe?”

“-Sim, querida. Desde que a profe começou a estudar para ser uma profe, eu preciso ler muitos livros. Alguns são para isso, já outros eu tenho por que adoro as histórias. Tem uns que eu ganhei de presente...” expliquei

Continuei tirando e o mesmo ocorreu com odos, queriam antes de eu falar, então acabei somente lhe entregando, não li os títulos.

“-Que livro Gigante” Ian

“-O meu é mais gigante” Lue

“-Profe, tu não precisa de uma ajudante para entregar?” Ava

“-Obrigada, Ava, mas já estou terminando” respondi.

“-Olha profe!” Disse Dan encantando com seu livro e me mostrando.

“-Nossa...” Falava Ian, olhando para seu livro.

Todos se mostravam muito admirados e empolgados com livros, me chamavam para olhar, queriam mostrar e compartilhar com seus colegas. Estavam explorando as imagens e cores. Comecei a ouvir as falas deles, conversando com quem estava perto deles:

“-Olha aqui, tem um tigre no meu” Disse Dan

“-Que legal! E no meu tem um monte de gente, não sei onde eles estão indo...” Disse Lui.

“-Devem ir pra casa, eu acho” Dan para Lui.

“-Pra casa? Mas onde que eles moram?” Lui

“-Eu que não sei né, tu tem que ler as coisas das palavras, acho que deve estar escrito.”

Dan respondeu

“-Tu já sabe ler as palavras?” perguntou Lui para Dan

“-Eu não, mas a profe Zoe sabe. Ela lê todas as histórias pra gente” Dan respondeu convicto.

“-É, quando eu tiver assim ó (mostrou 5 dedos abertos, referindo-se a cinco anos) daí eu também vou saber” Lui.

Nessa hora começou um barulho de furadeira, na tal casa ao lado da escola (que já vinha há dias com barulhos de obra), que ficava colada na sala de aula, o que atrapalhou muito a oficina, também a audição da gravação posteriormente. As crianças se dispersaram com o barulho. Noa aproveitou essa hora para pegar um brinquedo e tentar chamar a atenção dos demais. Eu perguntei se ele queria parar de olhar livros e fazer outra coisa, mas aí ele deixaria o grupo que estava com os livros, pois seus colegas estavam se divertindo e queriam ficar ali. Ele tinha que escolher. Então me disse que queria ficar conosco. Devolveu o brinquedo e veio pegar outro livro. Usei o PIN para chamar a atenção deles e combinar com quem gostaria de

trocar de livros. Todos responderam que sim e começaram a trocar uns com os outros. Neste meio tempo, muitos queriam que eu lesse as histórias, então fui fazendo este movimento criança por criança, alguns vinham perto para ver o livro do colega, outros permaneciam no seu. As crianças ficaram em torno de 40 minutos nesta oficina de exploração, lendo, observando, trocando, conversando. Ninguém pediu para sair ou estava cansado – o que eu já estava esperando. Foi uma tarde muito boa.

Transcrição 01/06 (Malvina)

Quando cheguei as crianças estavam entrando na sala. A profe Zoe fez a rotina com eles e se retirou. Eles logo me cobraram o que eu havia prometido ontem:

“-Profe, tu disse que ia contar a história que tu mais gosta!” Mia

“-Qual história?” Mel perguntou – pois havia faltado ontem. Mia respondeu a ela:

“-A história da profe, ela trouxe um monte ontem e ela prometeu que ia dizer qual era a que ela mais gostava. Né, profe?”

“-Claro! Vocês querem ver?” perguntei

Veio um sim gigante. Então eu peguei o PIN e começamos a nos organizarmos em um círculo, com nosso ‘tapete’ prontamente. As crianças estavam fazendo a respiração e esperando pelo PIN, conseguiram usar e passar para o colega de forma tranquila – o que ainda era um desafio para o grupo. Após o nosso ‘oi’ para o PIN, eu disse que pegaria o livro. Trouxe, mostrei a todos e perguntei: “-Sobre o que será que trata este livro?”

“-Sobre carros...” Eva

“-Sobre sapatos...” Ava

“-Carro de sapatos” Dan

“-Não é não, porque eu tô vendo um M de Mia... E Sapato, escuta isso Ava, SA-PA-TO (falou pausadamente) é com a letra S!” Mia explicou

“-Hmmm, Mia tem razão, não é sobre sapatos, nem carros, é sobre uma menina chamada Malvina...”

“-Malvina?” Mel riu

“-Ela é mau?” Ava

“-Não sei se ela é má...” respondi

“-Eu sei, eu sei, ela é muito mau!” Lue falou

“-Ô profe, ô profe!”

“-Oi, Dan!”

“-É que eu acho que ela não é.... não é mau não...” Dan

“-Você acha que não, Dan e Ava está na dúvida, bom vamos descobrir lendo a história juntos?” propus

Veio sim coletivo. E eu comecei a contação. As crianças estavam fixadas na narrativa. Eu lia e mostrava a elas as imagens. No meio da história, enquanto eu lia, Mel disse: “-Mas que gurria que gostava de inventar coisas hein?”

“-Porque ela era feiticeira” Ava

“-Não, ela não eraaaaaa!” Dan

Continuei, mas logo em seguida precisei parar, pois Noa estava pegando brinquedos e dispersando os colegas, conversei com ele e continuei. As crianças estavam muito interessadas na história, faziam contribuições, traziam suas ideias, perguntavam...

“-Noa, para!” Mel pediu

“-Paaaaaara, eu não quero!” Mel disse mais uma vez.

Ele fez expressão de brabeza, mas parou. Todos paramos e pedimos para Noa parar, depois de um tempo, conseguiu. Continuamos mais uma vez. Quando acabamos:

“-Prooooooooooofe, eu ameeei essa história!” Dan

“-Eu também!” Ava

“-Eu também!” respondi e acrescentei: “-O que vocês mais gostaram nessa história?”

“-Da Malvina!” Mia

“-Eu amei a Malvina, queria brincar com ela...” Lue

“-Eu gostei também profe!” Tom

“-Do que você gostou, Tom?” perguntei.

“-Da Malvina e da mãe dela, que elas ficaram amigas e não brigaram mais” Tom respondeu.

“-Profe, eu amei a Malvina e eu queria ter uma máquina também, quem nem a da Malvina...” Mia

“-Eu também!” Mel e Dan concordaram

“-Ô profe, tu tem uma máquina que nem a da Malvina?” Lue me perguntou e a turma parou para ouvir, ficaram muito curiosos para saber se eu tinha ou não. Na hora eu vi uma oportunidade de criarmos algo da ordem da fantasia e disse:

“-Tenho sim! Uma máquina bem parecida com a da Malvina!”

“-Aaaaaaaaah!” Lue se espantou e vários fizeram o ‘ah’ de espanto também.

“-Profe, como que ela faz?” Dan

“-Ah, ela pega as coisas que a gente pensa e transforma de verdade” respondi.

“-Tudo que a gente pensa?” Ava

“-Sim! Querem saber como ela funciona?” continuei

Outro siiiiiim coletivo.

“-É assim, quando eu penso numa coisa bem legal, eu vou lá e coloco o que eu penso em um desenho. Daí eu coloco na máquina e ela transforma o desenho em uma coisa real.”

“-Uma pessoa?” Lue

“-Não, ela não cria pessoas...” respondi e logo expliquei: “—mas ela cria brinquedos que eu invento, bonecos, ursinhos e um monte de coisas legais”.

Bateu o sinal do recreio, mas eles queriam continuar falando, então, para que eles não perdessem aquele tempo que era precioso, eu disse a eles que um dia destes ia trazer minha máquina para fazer uma surpresa. Eles estavam felizes da vida, foram ao recreio. No retorno, eu me sentei com eles e expliquei que nossos encontros teriam uma pequena pausa, pois eu precisava escrever todas as coisas que eles tinham me dito e o que havíamos pensado juntos. Expliquei como era meu trabalho e o que eu faria com os desenhos, fotos e falas deles. Ressaltei que logo eu voltaria e que haveria algumas surpresas ainda durante as nossas oficinas de filosofia. Finalizamos com o nosso tchau para o PIN e os abraços de sempre. Neste dia então eu encerrei parte da pesquisa – a ideia era de encerrar as oficinas, mas eu senti que as crianças precisavam de mais tempo de ‘filosofia’, contudo eu precisava de um tempo para me organizar. Fiz isso, pois senti que eu já tinha bastante material para análise e porque não daria conta de transcrever tudo, então tomei a decisão de trabalhar com o que tinha por alguns dias e depois retornar. Junto a isso, no grupo de pesquisa e junto à orientação, inspirados nos acampamentos filosóficos da UPTC, pensamos em fazer um passeio filosófico com as crianças na UNISINOS. A ideia foi aceita com carinho pela professora Zoe e combinamos de eu retornar, assim que tivesse mais detalhes da organização dele, para combinarmos tudo.

Transcrição 14/06 Planejamento UNISINOS

Passadas duas semanas em que eu consegui ouvir algumas transcrições, olhar o material que as crianças haviam produzido, pensar em outras oficinas e planejar o passeio, eu retornei à escola. Este tempo foi excelente para colocar algumas ‘coisas’ no lugar. Neste dia não foi possível fazer a gravação, mas as anotações foram feitas no diário de campo, em forma de esquemas, conforme o grupo ia falando isso porque eu cheguei e as crianças correram me abraçar e queriam muito conversar comigo. Eu me envolvi com elas e esqueci de gravar. É importante ressaltar que, neste tempo, estávamos passando por um período de temporais, seguido de muitas chuvas. Nos últimos dias nosso estado sofreu muito com as questões climáticas. Algumas crianças foram afetadas com isso e, segundo a professora Zoe, estão sem

vir à escola. Nossa ideia inicial era a de fazer hoje o passeio, mas precisamos postergar até todos estivessem bem e com suas casas secas (pois a água entrou em muitas delas). Dito isso, neste dia eu cheguei e logo fomos nos sentar e dar oi para o PIN, eles estavam com muita saudade, verbalizavam isso e me abraçavam. Em seguida começamos a conversar e eles me contaram tudo o que houve em suas casas e com a própria escola. Dos 20 estudantes, apenas um sofreu mais, pois perdeu suas roupas e móveis, os demais não foram tão afetados. Ficamos conversando até a hora do recreio. No retorno, sentamo-nos para planejar o passeio. Eu levei uma foto da UNISINOS e expliquei a eles que gostaria de convidá-los para um passeio especial. Gostaria então de saber se eles aceitavam ir. O sim coletivo veio. Também perguntei o que eles imaginariam que faríamos na UNISINOS e o que era UNISINOS. Anotei algumas falas:

“-A UNISINOS é a escola da profe, onde tem bastante adultos”.

“-A profe Zoe já estudou na UNISINOS”

“-Ela é uma escola de profes”

“-Ela fica bem perto da Paul Harris”

“-A gente vai ir fazer filosofia na UNISINOS”

Em seguida eu pedi a eles que pensassem naquilo que eles gostariam de ter no passeio, ou seja, como deveria ser o passeio para eles. Conforme a figura ao lado, a preocupação central deles estava em dois pontos: se poderiam brincar e se poderiam ir sem os pais, só com as professoras. Alguns, poucos, queriam ir com pais juntos, mas a maioria não. As sugestões também foram: ir de ônibus, ter um piquenique com comida boa – comida boa para eles tinha vários conceitos: desde o feijão com arroz até salgadinho, sorvete, picolé, pudim e massa com atum. Eu disse que ia ver o que eu conseguiria de ‘comida boa’. Pediram uma história, relembrando da Malvina e ainda queriam balas.

Depois de conversar com as crianças, sentei-me com a professora e expliquei a ela como eu estava pensando em fazer a oficina. Ela aprovou as ideias e disse que somente receava por algumas famílias, achava que não autorizariam. Combinamos neste dia que faríamos da mesma forma, com as famílias que se sentissem seguras e enviamos um bilhete para todas elas, explicando como seria. Além disso, nesta semana eu e ela estivemos na saída para tirar as dúvidas com as mães, pais e avós. Finalizamos com PIN e com a expectativa de que, no nosso próximo encontro, iríamos para a UNISINOS.

Transcrição 22/06 (UNISINOS)

Infelizmente o passeio não foi gravado com áudio, apenas com fotografias. Por este motivo, farei um relato dele aqui e, em breve, irei até a escola para conversar com as crianças e ouvir a versão delas sobre como foi.

Começo pelo ponto de que a maioria das crianças nunca havia andado de ônibus, então essa era uma experiência primeira. Isso porque a escola era muito perto da residência deles e porque, segundo relato da professora, existia uma certa superproteção da maioria das famílias, em vista do período pandêmico em que eles nasceram. Desta forma, estavam eufóricos quando eu cheguei. Eu fui até a escola com o ônibus para buscá-los, em torno das 13h30. As crianças estavam com suas mochilas, garrafas de água, já na fila, esperando. [...] Subiram no ônibus, decidiram seus lugares e começaram a perceber a cidade por outro ângulo, de cima. Observaram as ruas e fizeram relações com o caminho que percorrem de casa até a escola, todos os dias. Mostraram-me onde moram e foram me explicando detalhes do bairro, sabiam muito sobre o lugar. Inventaram uma música para a UNISINOS, que nomearam como escola das profes [...]. Durante o trajeto, falavam o quanto estavam felizes e que era uma pena que alguns colegas não haviam ido. Estavam sentindo a falta deles, dizendo que tal amigo ficaria feliz em ir também [...]. Na chegada à UNISINOS, ficaram encantados com as árvores, logo criaram a hipótese de que a UNISINOS ficava dentro de uma floresta. Lembraram das histórias que fizemos e de todo o trabalho sobre os medos – pois alguns diziam que o medo morava na floresta. Do portão de entrada até o prédio redondo – onde foi o acesso – relembrou a história da chapeuzinho amarelo, os medos que desenharam e brincaram de dizer os nomes dos medos, fazendo rimas com os nomes dos colegas. Tudo isso de forma espontânea[...]. Anterior a isso, ao meio-dia deste dia eu, Andreia⁴⁹ e Betina, com o objetivo de fazer um acolhimento territorial para as crianças, organizamos os materiais e espaços, tanto do prédio redondo/no gramado aberto, quanto da sala em que iríamos brincar. Quando eles chegaram no redondo, havia o ‘piquenique’ que desejam os esperando. Ao ver o espaço montado para eles, os suspiros iniciaram: ‘ual!’, ‘nossa!’ ‘tem uma toalha de piquenique!’. As crianças chegaram, exploraram o espaço sentando-se, subindo e se deitando nos puffs, correndo em volta, observando as balas que lhes esperavam e falando, muito empolgados, o quanto tudo aqui era legal e lindo. Depois deste tempo de ‘reconhecimento’ do espaço, convidamos o grupo para sentarem-se de forma que se sentiriam confortável. Cada um achou um cantinho no chão ou puff e então começamos a

⁴⁹ Andreia é professora e pesquisadora na UPTC. Também é uma amiga muito querida que estava em pesquisa com nosso grupo (CARCARÁS) nesta semana e aceitou o convite para participar da oficina. Realiza trabalhos com filosofia com crianças há anos, então, foi uma presença muito importante neste dia.

conversar sobre como eles estavam, o que estavam achando da UNISINOS, como estavam se sentindo ali... Foi uma conversa introdutória. Em seguida, um deles atentou para o livro que estava numa das toalhas e o grupo todo quis ouvir a história. Contudo, junto com a história, aquele meio onde estávamos tinha sua ‘vida’ própria, como as pessoas passando pelo campus, sons diversos, até um cachorro. Ou seja, a atenção deles estava dividida e eles mostravam um desejo enorme em ver e experienciar tudo. De qualquer forma, como o interesse tinha partido deles naquele momento, resolvi iniciar a história (que, segundo o planejamento seria mais tarde). A cada página um se interessa mais, outro menos. Mas assim fomos seguindo. O título era a “A grande questão”: nele, os pais, a avó, o gato, o soldado, a pedra, o marinheiro... cada um tem sua resposta para a ‘grande questão’ - por que nascemos e vivemos? ‘É para festejar seu aniversário que você está aqui na Terra’ - quem responde primeiro é o irmão. Em seguida, a pergunta parte do núcleo familiar e se expande, levando os leitores a um passeio pelo mundo. A grande questão dessa história é que a ‘grande questão’ não se encontra nela. O livro é um bonito exercício para pensar a pergunta por ela mesma e a nossa existência.

Durante a história, as crianças se divertiram com as possibilidades das perguntas. Quando finalizamos, segundo o planejamento da oficina, faríamos uma conversa, provocando-as a criarem perguntas, o que não ocorreu, pois o desejo de se movimentar por aquele espaço e a fome eram maiores. As crianças pediram para comer e assim, fizemos o piquenique. Elas trouxeram, cada uma, um lanche para partilhar com todos, assim como eu e Betina levamos. Andreia nos trouxe balas da Colômbia, contemplando, sem saber, o desejo do grupo. Percebíamos suas alegrias pelos olhos. Assim que os primeiros foram ficando satisfeitos e começaram a correr e descobrir o ‘morrinho’ que tem no redondo, nós lhes oferecemos as caixas para brincar. Este foi um momento ímpar onde adultos e crianças partilharam alegrias, criações e muita brincadeira. Em função do horário (pois as crianças precisavam retornar para a escola), precisamos parar a brincadeira com as caixas para que pudéssemos ir até a sala que foi preparada para brincar. O grupo, apesar de querer continuar ali, também ficou empolgado com a outra possibilidade para brincar, então prontamente ouviram o combinado de organizar o espaço e pegar os materiais de cada um. Ao chegarmos na sala (que foi preparada com os materiais cedidos pela brinquedoteca da UNISINOS, pelo professor Paulo Fochi), mais um ‘aaaaahhhhh!’ coletivo foi ouvido. As crianças entraram correndo, felizes e cheias de energia para explorar os materiais. Cada uma foi se aproximando daquilo que mais lhe chamava a atenção e começou a brincar, umas sozinhas, outras com pequenos grupos, atentas, felizes, cada uma a seu jeito. Adultos e crianças, mais uma vez, trocaram ideias e experiências. A professora da turma Zoe ‘se jogou’ no espaço, junto com as crianças, brincou de fazer músicas, dançou,

criou, assim como o grupo que se mostrava maravilhado com tudo. Havia uma cabana criada com panos, a qual foi um espaço de conversa, onde o grupo foi convidado a lembrar das oficinas anteriores e contar suas percepções. Primeiramente jogamos o jogo que foi confeccionado para elas, em seguida trocamos ideias sobre ‘os medos’, pois elas desejavam falar sobre suas experiências e sobre o que já haviam construído, durante as oficinas. Contudo, também em função do tempo, precisamos finalizar perto das 17h, pois o grupo precisaria retornar para a escola antes das 17h30. Fizemos nosso rito de finalização com o PIN e com a entrega de cadernetas que tinham papéis coloridos e uma caneta. A intenção era a de que as crianças desenhasssem suas ‘ideias’, sempre que desejado.

Transcrição 29/06 (conversa pós passeio)

Quando eu cheguei, eles já estavam me esperando em uma roda, no meio da sala, reorganizaram todo o espaço. Segundo a professora Zoe, eles estavam ‘contando os dias’ para me ver e para dar mais um oi ao PIN... Quando abri a porta e ouvi isso, junto ao ver eles ali, me emocionei. Sentei-me junto a eles e logo eles começaram a conversar:

“-Profe, profe, a gente vai fazer filosofia?”

“-Profe, que saudade!”

“-Profe, o PIN veio?”

“-Profe, profe, profe...!”

Percebi que era muita saudade. E logo comecei a falar:

“-Gente linda, que saudade de vocês! Estou emocionada em vê-los me esperando assim, deste jeito de roda lindo... Muito obrigada por me receberem assim!” *falei e recebi muitos sorrisos e abraços. Lia, que geralmente ficava mais quietinha, estava eufórica me chamando:* “-profe, profe, profe!” *mas era bafada pelos outros.*

“-Oi meu amor, fala! Pessoal, podemos ouvir a Lia?” *eu disse e o grupo fez um silêncio imediato.*

“-É que eu preciso saber de uma coisa, que faz tempo que eu tava pensando nisso e tu não vinha mais aqui pra eu te perguntar...” *ela disse, pois houve um espaço grande de tempo entre as oficinas, em função da organização do passeio e dele próprio.*

“-O que você quer saber meu bem? Pode perguntar...” *eu disse*

“-Tu é uma professora de filosofia?” *Lia falou e eu fui pega de surpresa. Demorei uns segundos e retornei a ela:* “-O que tu achas? Achas que eu sou?”

“-Sim, eu acho, porque meu pai disse que quem estuda filosofia é professor de filosofia, Ele também tinha um professor desses”. *Lia completou.*

“-Hmmm, entendi, mas o que vocês acham? Que eu sou uma professora de filosofia?”
questionei o grupo

“-Acho que tu é!” Mel

“-Não, eu acho que não...” Ben

“-Mas e vocês? vocês fazem filosofia né?” *perguntei e todos me responderam um siiiiim coletivo e alto.* “-Então vocês são professores de filosofia?”

Ficaram pensativos e curiosos ao mesmo tempo... Depois de uns segundos, Mel disse:

“-Eu não porque eu vou estudar natação”

“-Eu não sou, mas eu vou ser quando eu *ser* velho”. Dan

“-Eu não sei se eu sou... Acho que eu preciso pensar...” Ian

Noa, que estava brincando com seus brinquedos, virado de costas para a roda, havia começado uma conversa consigo mesmo, brincando e dizendo: “-Eu vou tirar todo o sangue das suas mãos, agora, paaaaaaaaaaaa” Como o som foi alto, precisei conversar com ele e combinar que brincasse mais baixinho, caso não quisesse praticar da nossa conversa.

“-Ô profe, ô profe, eu quero te contar uma coisa...” Mia

“-Oi, Mia, o que é?” eu disse.

“-Lembra que sempre que tu vinha a gente sentava no cobertor (a coberta que fizemos de ‘tapete’) bem fofinho? Quer que eu pegue? A gente guardou”. Mia

Eu disse que sim e ela prontamente pegou para nos sentarmos nele. Noa, neste meio tempo, começou uma desorganização e o próprio grupo conversou com ele, ele ouviu os colegas e parou.

“-Eu também lembro de uma coisa...” Mel

“-O que?” perguntei

“-Do PIN!” Mel

“-Ah, sim! Nosso PIN” Eu disse já puxando-o da bolsa e iniciando nosso ritual de dar oi para ele, que passou por todos os estudantes. Após isso, questionei-os: “-Pessoal, eu gostaria de saber se vocês se lembram do nosso passeio, lá na UNISINOS, na semana passada...”

“-Eu lembro, eu lembro do nosso lanche gostoso...” Ian

“-Eu lembro que comemos balas!” Amy

“-Eu lembro dos nossos medos no jogo” Gil

“-Eu lembro de que tu levou o PIN junto...” Dan

“- Eu lembro que minha mãe não me deixou ir, porque ela é muito preocupada. Eu disse pra ela que eu sou grande, mas ela sempre esquece que eu já tenho 4 anos.” Sam

“-Eu lembro de mais uma coisa... Nós foi lá no *ombinus!*” Amy

Mais um sim coletivo e eu continuei: “-Que bom! E vai ser assim ó, eu não vou levar todos comigo, eu só quero os desenhos deles que vocês fizeram, por que vocês se lembram que eu disse que tenho uma máquina de transformar as coisas?”

“-Siiiiiiiiim!” muito empolgados

“-Então, eu quero levar o desenho do medo de vocês lá para ver o que a minha máquina faz com eles... Como prometi a vocês...”

“-Eba, eba, eba!”

Eles começaram a pular e gritar de alegria. Então pulamos juntos e comemoramos o momento, sem seguida eu usei o PIN e fomos nos acalmando, eu continuei a falar:

“-Profe, vai ser hoje?” Dan

“-Profe, eu mal posso esperar, eu quero ver o meu medo!” Mel

“-Será que ele vai querer vir ficar aqui com a gente?” Sam

“-Será que eles também vão querer passear no ônibus?” Ava

“-Profe, será que eu vou poder dormir com meu medo?” Lue

“-Eu vou amar o meu medo!” Mel

Finalizamos com o PIN e parei a gravação, nós fomos brincar – pois no dia da UNISINOS eles me pediram se eu poderia ir um dia lá na escola só para brincar com eles. Alguns tinham levado seus desenhos de medo para casa, então, neste momento refizemos.

Transcrição 06/07 (professoras)

A oficina não foi gravada, por isso será descrita aqui. Conseguimos uma sala de aula do EF para este dia, nos foi cedida, pois seria após o horário de aula, eu e Deise (colega do grupo de pesquisa) organizamos o espaço com um círculo de cadeiras e, no meio, colocamos livros, imagens e um bolinho que fizemos para as professoras convidadas -duas da faixa etária de 4 anos e duas da faixa etária de 5 anos. Projetamos um ppt que havíamos feito para nos guiar na fala. Éramos um grupo pequeno e a coordenadora já havia nos avisado que as professoras estavam cansadas e que deveríamos cuidar com o horário, para não passarmos das 20h30. Iniciamos pontualmente e elas chegaram já nos dizendo: “-estamos cansadas, espero que vocês não nos façam fazer muitas coisas...”. De começo, ao verem a mesa que foi preparada deram alguns suspiros e falaram coisas positivas. Então partimos da ideia de ouvi-las sobre como elas recebem as crianças em seus espaços das salas de aula hoje, foi uma conversa em que elas nos trouxeram seus conhecimentos, pensamentos, dificuldades, abriram seus corações para dizer o quanto era difícil ter um espaço que elas mesmas sentiam que não era ‘bom’. Nós fomos conversando junto com elas, trazendo elementos teóricos e práticos para pensarmos,

principalmente, pelo viés de que as crianças sentem da mesma forma como a gente, mas principalmente pensando em como este ambiente em que elas estão, interfere em seu desenvolvimento e sua subjetivação. Usamos exemplos, narramos experiências e procuramos vincular as imagens que tínhamos, com as possibilidades que percebíamos no cotidiano daquela escola, das turmas delas. Quanto mais conversávamos, mais elas se mostravam menos rígidas e cansadas, mais também abriam seu corpo para ouvirem e partilharem. Anotaram muitas coisas e, ao final, agradeceram muito por termos proporcionado o momento a elas.

Transcrição 06/07 recebimentos dos medos

Infelizmente a oficina não foi gravada, pois usei o celular para fazer vídeos e fotos. Desta forma, farei uso da sequência de imagens para descrever o dia de hoje. Eu fui levar a eles a tão esperada ‘surpresa da minha máquina’. Início com Ben, que foi um dos primeiros a receber o seu medo. Eu os embalei em um saquinho de organza junto com os desenhos que eles haviam feito (protótipos) e com uma carta que escrevi à mão para cada um. Para cada criança, coloquei algumas palavras sobre como eles haviam sido importantes em minha pesquisa e na minha trajetória. As agradei por terem aceitado meu convite e desejei que seus medos pudessem sempre os acompanhar, pois sabia que eles haviam aprendido a cuidar deles e brincar com eles.

Como pode ser percebido nas fotos, Ben está incrédulo, quando recebeu, pegou seu boneco várias vezes e ficou me perguntando como eu fiz aquilo, dizia que a máquina era ‘muito demais mesmo’, tocava, cheirava e acariciava seu ‘medo’. Tinha a necessidade de senti-lo:

Após seu tempo de ‘conhecimento’ pariu para a alegria, mostrou aos colegas, muito feliz e repetiu muitas vezes: “-Eu vou te cuidar, tá bem? Tu não precisa nunca ficar com medo”. Em seguida, Mía recebeu seu medo e se ‘grudou’ nele, dizendo que ele era muito fofo e que ele seria seu amigo, abraçou, beijou, apertou, demonstrou muita felicidade.

Ian, por sua vez, quando recebeu seu medo, mostrou-se desconfiado. Disse que com certeza aquilo não era de verdade. Disse também que achava que eu tinha comprado aqueles medos de tecido, lá nas máquinas do shopping.

Então pegou seu desenho e seu medo e começou a fazer comparações. Os colegas vieram perto dele e disseram que é de verdade, que foi a máquina da profe que fez, não a do shopping. Eles insistiram que ele tinha que acreditar. Uns pegaram seus medos junto com seus desenhos e mostraram. Mesmo com todos os argumentos e gostando muito, negou-se a acreditar, ficou desconfiado.

Lue, desde que viu o primeiro medo dizia que estava amando. Queria ver o de todo mundo e quando recebeu o seu, ficou empolgadíssima. Conversou com ele dizendo que iriam

dormir juntos, na sua cama, sem o papai. Contou todos os brinquedos que tinha em casa e disse que dividiria com ele. Estava muito feliz. Ao final, falou olhando para ele: “-Tu me cuida e eu te cuido, tá?”

Transcrição 11/07 O que fizemos com nossos medos?

A gravação iniciou quando já estávamos em roda, conversando sobre meu questionamento: ‘O que vocês fizeram com os medos de vocês?’

“-Eu deixei na minha casa” Tom

“-Eu botei o meu no lixo pra o lixeiro pegar ele porque eu não queria mais ele” Mia falou rindo.

“-Eu deixei no... eu botei o meu medo a dormir” Ben

“-Eu dei uma facada nele” Sam

“-Eu coloquei ele pra dar um banho nele porque ele tava fedido!” Mel disse entoando a voz de brincadeira

“-Uuuuui!” eu brinquei: “-Então ele estava fedorento?” rindo

“-Ele tava com fedorão de pena de galinha da minha vó!” Mel

Todos caíram na gargalhada

“-E você Ian?”

“-Eu botei meu medo dentro da geladeira” Ian

“-Coitado! Ele ficou gelado!” Eu disse

“-Mas é que ele tava com calor!” Ian disse rindo e todos riam muito junto com ele

“-E o teu, Rui?” falei

“-Foi comido pelas galinhas!” Rui

Mais risadas...

“-E o teu, Lui?” perguntei

“-Foi... Foi... dormir comigo” Lui

“-Ah! Que coisa boa!” eu disse: “-Mas ele dorme bem quietinho?”

“-Sim, mas quando o pai dele quer, ele tem que fazer as coisas...”

O grupo estava falando todos ao mesmo tempo, não consegui ouvir mais o que ela disse, nem os que os demais estavam falando. A gravação retornou neste ponto:

“-E o teu medo, Lio?” eu perguntei

“-Eu fiquei brincando com o meu” Lio

Noa queria minha atenção, mas ao mesmo tempo não estava ouvindo o grupo. Eu disse a ele que quando ele conseguisse nos ouvir, nós também poderíamos ouvi-lo. Houve um silêncio e então Noa disse: “-Ei, pessoal, posso falar?” o grupo respondeu que sim.

“- É que assim, o meu pai ele briga com o meu medo que nem com a minha mãe. Daí dá pau e pau.” Idem Noa – pela primeira vez falando algo que talvez tivesse relacionado ao que vive em casa... Eu ia continuar, mas Lue começou a falar: “-Eu botei também ele pra passear comigo lá na minha casa”.

Houve um momento de alvoroço e eu precisei dar um tempo, sugeri que tomássemos uma água e então retornamos. Noa estava muito agitado e tentando pegar o celular a toda hora. Ele também tinha uma barra de chocolate que estava comendo a todo momento, mesmo eu tendo combinado com ele que seria depois. Precisei dar mais uma pausa:

“-Ai, Noa, eu estou tão chateada, você não está sendo legal comigo e com teu grupo. Nós estamos aqui juntos, pensando e conversando e isso que você está fazendo está nos atrapalhando. Você disse que não quer estar junto, mas precisa colaborar, pois somos uma turma e te queremos perto”

“-Tá bom, é que eu preciso um pouco do teu celular pra ser querido” Noa disse.

“-Não! Você é querido e muito, sem um celular.” Eu respondi a ele que me fez uma cara de brabo e ficou de costas.

“-Amigos, quantas coisas lindas que vocês estão me contando, eu estou bem feliz, também quero contar a vocês que...”

Nesta hora a gravação parou – depois, ao transcrever vi que Noa havia pegado meu celular e saído da sala com ele. Ele voltou quando ouvir o sinal da pracinha/recreio, como se nada tivesse acontecido e colocou o celular no mesmo lugar, eu não percebi nada.

Eu disse a eles que havia aprendido a cuidar do meu medo também. Ficamos mais cerca de 20 minutos conversando sobre os medos e brincado com as possibilidades que eles trouxeram, ora realidade, ora fantasia.

Transcrição 05/12 (retorno)

Após cerca de 6 meses eu retornei à escola. Neste tempo, eu, a profe Zoe e as crianças, trocávamos mensagens e áudios pelo whatasapp, mas não tínhamos mais nos visto. Cheguei e eles novamente estavam na roda me esperando... As crianças correram me abraçar, ficamos um longo tempo matando a saudade assim, em seguida me pediram pelo PIN. Sentei-me com eles e comecei a gravação. Quando entrei a sala estava diferente, menos poluída visualmente, mais aberta, havia menos brinquedos e cartazes... Elogiei e a profe Zoe me disse: “-Ah, profe Lis,

desde que tu fez as oficinas aqui na escola a gente está pensando muito sobre muita coisa, principalmente sobre os nossos espaços acolhedores...”

“-Nossa, que bacana, eu fico muito feliz, ainda mais porque quando entrei aqui senti vontade de ficar nesta sala, com vocês. Como é bom isso né?” respondi

Em seguida as crianças queriam me mostrar tudo o que estava diferente e todas as coisas que elas haviam feito - pois antes, os cartazes e as coisas expostas eram todas prontas. Demos uma volta na sala com elas de guia. Também me mostraram uma música que eles criaram, com a profe Zoe, cantaram para mim e me ensinaram, um amor. Cantamos, dançamos e sentamo-nos novamente. Eu comecei falando:

“-Sabem porque eu estou aqui hoje?” eu perguntei

“-Siiiiiiiiim, pra gente pintar nossos medos de tinta!” Mel falou

“-Isso mesmo! Mas também porque eu quero contar para vocês sobre o meu trabalho e sobre tudo o que vocês me ajudaram a fazer...” eu disse. Continuei: “-Lembram que eu fiquei um tempo com vocês, a gente fez filosofia e depois eu fui lá na minha escola escrever todas as coisas que fizemos juntos?”

“-Eu me lembro, tu pediu pra gente te ajudar né...” Dan

“-E profe, tu mostrou pros teus colegas teu trabalho?” Mia

“-Ah sim, eu já mostrei” respondi

“-Pra Betina tu mostrou?” Ava

“-Sim! Ela adorou ver o trabalho de vocês!” continuei

“-Ô profe, eu queria ver o PIN, dar oi para ele” Mel

Iniciamos nosso ritual com PIN então e eu disse que precisava falar com eles antes de pintarmos. Eles concordaram.

“-Amigos, assim, eu preciso contar uma coisa que eu tinha me esquecido... Quando a gente começou a fazer as oficinas, vocês lembram que eu disse que faríamos um combinado e perguntei quem desejava participar?” falei

“-Siiiiim” coletivamente.

“-Então, além de convidar vocês durante a nossa conversa, para que eu possa escrever o trabalho que a gente fez e para que outras pessoas possam ler, eu preciso que vocês me autorizem a contar as nossas coisas, os combinados, o que vocês me falaram, etc...”

“-A gente autoriza, profe!” Mel disse

“-Ei, espera o que é autoriza?” Mia

“-Hmmm, que bom que tu perguntou, Mia. Autorizar é quando a gente deixa uma pessoa fazer algo ou alguma coisa fazer algo conosco ou com uma coisa que é nossa, quando a gente

diz que sim, quando a gente fala algo e alguém quer usar o que falamos... Vou dar um exemplo: quando alguém quer dar um abraço e pede para vocês, vocês podem autorizar ou não. Quando alguém quer usar a ideia de vocês, vocês podem autorizar ou não. Vocês vão decidir”

Todos ficaram me olhando e pensando... Ficou um silêncio e eu falei: “-Vocês me autorizam a usar o que fizemos e o que vocês falaram, no meu trabalho?”

“-Eu sim” Mel

“-Eu também” Mia

“-Todo mundo sim!” Dan

“-Eu acho que vou perguntar para todo mundo, pois se alguém não autorizar, tudo bem” eu disse e então fui de um em um perguntando e recebi um sim. Quando acabei de receber os sims, eu acrescentei: “-Mas eu também preciso que vocês façam uma autorização por escrito ou com um desenho”.

“-por quê?” Sam

“-por causa do meu trabalho, as pessoas que cuidam dele pediram...” respondi

“-Ah não, eu não quero!” Sam disse e muitos concordaram com ele.

“-Profe, diz pras pessoas do teu trabalho que a gente já autorizou assim ó, com a boca da gente.” Liv disse.

Eu fui pega de surpresa e precisei de um tempo de silêncio para pensar em uma resposta, então disse: “-Ok, direi isso a eles.”

Na sequência me perguntaram se eu não tinha nenhuma história naquela minha sacola (eu sempre ia com uma sacola de pano, onde guardava livros).

“-Vocês querem que eu leia um livro?” perguntei

Recebi outro sim coletivo.

“-Está bem, então depois que pintarmos nossos medos, eu vejo se tenho alguma” eu disse.

Começamos então a organizar os materiais para pintarmos o nosso medo. Eu havia pensado em outro tipo de proposta, uma em que as crianças ‘entrariam’ dentro da tinta para explorarem, mas só neste momento vi que, talvez, a profe Zoe ainda estava numa caminhada e não estava pronta para isso... Pois ela organizou um trabalho dentro da sala. Pensei que tudo bem, deveria seguir o que ela estava fazendo, pois já era um avanço grande naquele momento. A pintura durou em torno de 40 minutos, as crianças estavam envolvidas e atentas, me explicaram os detalhes e os porquês de terem feito de cada forma, contudo, por estarmos todos na sala falando e se movimento juntos, ao mesmo tempo, não foi possível ouvir e distinguir as

falas deste momento na gravação. Quando estava perto do horário do recreio, combinamos de guardar, mas eles me cobraram:

“-profe, depois do recreio tu vê se tem a história?”

u disse que sim e fomos ao recreio. Lá eu me sentei com a profe Zoe para conversar, pois tínhamos outras professoras ‘cuidando’ das crianças naquele dia (a cada dia uma ou duas cuidavam). Ela começou a me contar tudo o que havia acontecido no semestre. Disse que estava muito feliz, pois as crianças cresceram e estavam muito bem na escola, felizes, autônomas e criando muitas possibilidades. Ressaltou o quanto a linguagem do desenho começou a se fortalecer e se mostrar como uma possibilidade de construção de pensamento e aprendizagens. Falou que as crianças estavam brincando de outras formas, que àquelas sentadas e com os brinquedos de plástico. As brincadeiras, mesmo que ainda na sala pequena, agora são corporais, têm movimento, as crianças usam sua criatividade para transformar as coisas no faz de conta, criar papeis, fantasiar.

Também me contou sobre Lue: pai e mãe continuaram brigando pela guarda e outras provas de abuso surgiram como desenhos da criança e depoimento, a mãe contou à professora Zoe que começou a pensar e entender a história toda, quando se lembrou de cenas em que, quando bebê, Lue chorava muito à noite, enquanto dormia entre o pai e mãe. A mãe disse que escutava e sentia que o pai estava ‘mexendo’ na filha, mas como tinha muito sono, não via e jamais passaria pela cabeça o que poderia estar acontecendo. Lue, segundo relato da mãe, só parava de chorar quando a mãe a pegava no colo. Após conversar com a professora a mãe fugiu com a filha pois o pai começou a ameaçá-la. Foi um relato difícil de ouvir, lembrei do quanto as crianças não têm uma vida digna.

Falou ainda sobre a sala, o quanto ela estava mudando posturas dela e que isso não era fácil, mas o quanto ela sentia que minha presença tinha ajudado neste sentido. Nesta hora eu pedi se ela se importaria se eu gravasse, ela disse que não havia problema algum.

“-Sabe profe Lis, depois que a gente viveu todo o teu trabalho e conversando contigo, eu comecei a perceber algumas coisas que antes eu não me dava conta... Eu não sei por que... Assim, quanto à sala, ela sempre foi pequena e eu cheguei neste ano. Minha colega da manhã está aqui há trocentos anos e não dava bola para o que eu falava, a gente também na correria não conseguia conversar, porque ela fica de manhã e eu de tarde. Mas depois que tu fez as oficinas, a Cal me chamou e disse que eu poderia botar todas tralhas fora e mudar, que ela mesma ia falar com a profe da manhã. No começo ela não gostou, quando eu tirei as coisas, ela trouxe mais brinquedos de plástico dos netos delas, mas eu fui tirando aos poucos e mudando de lugar. É que não é só isso, eu tô me desafiando, não faço mais tudo nas mesas como antes –

ouvi tua dica de trabalhar com pequenos grupos – não é fácil, mas eu tô indo. Hoje eles estão bem maiores, mais autônomos aí é melhor do que no começo do ano, tadinhos, só choravam. Eles precisam brincar né? E precisam de um tempo e de um espaço de qualidade, não adianta. Eu também acho que eu mudei como professora, estou vendo as crianças de outra forma. Eu pedi transferência para ficar só aqui 40 horas, aí eu posso me dedicar para organizar a escola, os espaços mais, senão eu só corro de uma escola pra outra e chego aqui esbaforida. Eu também quero ser mãe e tudo mais, não é fácil, né? Nossa... são tantas coisas... E o tempo passa tão rápido né?” risos

“-Sim... O tempo voa. Como foi bom ouvir tudo isso Zoe, muito obrigada pelo carinho e pelas palavras tão lindas, eu fico feliz, mas acima de tudo eu penso que a pesquisa serviu para alguma coisa... Não que eu tivesse essa pretensão, mas eu sempre pensava que de nada adiantava eu estudar e pesquisar um monte de coisas se isso não ajudasse as crianças de alguma forma. E as crianças da escola pública, as que eu sei que são as mais vulneráveis, que precisam da gente. Eu mesma me surpreendi com tudo o que foi acontecendo e com o modo como as crianças se apropriaram da ideia de fazer filosofia, elas criaram tanto, isso foi delas próprias...” eu falei

“-Sim, eles são demais né? Uns fofos! Agora só querem conversar, debater e cobram uns aos outros quando não se ouvem, tem que ver. Me pedem história sempre, ficaram vidrados em livros... E sobre isso da tua pesquisa, eu admiro demais sabe? Porque eu sempre tive outra ideia de quem fazia essas coisas de mestrado e doutorado, que era uma coisa só de escrever. Eu vi aqui, contigo, com a tu a professora e teus colegas, todo mundo fez tanta coisa e a escola como um todo se beneficiou e está mudando as coisas que não são mais né, que eram de um tempo, mas agora não servem... Sabe, Lis, eu e as crianças somos abençoados por termos te conhecido, essas crianças ganharam um presente na vida delas este ano que foi tu e eu ganhei junto. Muito obrigada por tanta sensibilidade.” Ela falou

Eu dei um abraço nela, um abraço de agradecimento pela troca que fizemos. Talvez ela e as crianças não sabiam o quanto elas foram importantes na minha vida, para além da pesquisa, neste ano de 2023. [...]

O sinal bateu e retornamos à sala. As crianças não haviam esquecido da história, me fizeram abrir a bolsa para ver e tinha umas 2 ou 3. Uma delas era o Ernesto, escolhida por eles... Eu estava emocionada e não me lembrei de gravar. Mas comecei fazendo um enredo que o Ernesto era meu amigo, que eu o conhecia. Sobre o livro: de começo o leitor fica sabendo que o Ernesto é feio, bobo, só usa roupas velhas, não sabe agradar ninguém. Ou melhor, fica sabendo que é isso o que as outras pessoas dizem que ele é. E isso muda tudo. A história vai ficando

cada vez pior, mais pesada... Quando de repente, acaba, mas os autores provocam: "ué, não gostou de como essa história termina?"; "mas às vezes é assim que algumas histórias acabam"; "Tem gente que pensa que quando acabam assim, não é culpa de ninguém".

Eu li toda a história e as crianças passaram todo o tempo mais quietas, soltando de vez em quando um "tadinho"; "nossa", "que horror!"; "que feio", em relação ao que falavam do Ernesto. Ao final, eu disse FIM. Eles ficaram incrédulos! Falaram: "-Não, não, não, não pode ser assim, já acabou?" Eu os ouvi e nada disse.

Depois de um tempo eu continuei: "mas às vezes é assim que algumas histórias acabam"; "Tem gente que pensa que quando acabam assim, não é culpa de ninguém". E fui indo, ao final perguntei e eles:

"-O que vocês gostariam de falar ao Ernesto?"

Vieram várias coisas lindas, do tipo:

"-Eu quero cuidar do Ernesto..."

"-Ernesto, não dá bola..."

"-Ernesto, eu que gosto de tu!"

"-Ernesto, tu quer ir na minha casa pra gente brincar?"

"-Ernesto, nem fica assim, tá..."

"-Tu é lindo!"

"-Ernesto, eu vou te fazer um desenho..."

A profe Zoe estava junto e sugeriu neste momento:

"-E se a gente fizesse um desenho pro Ernesto?"

Houve um grupo que fez um 'aaaaaah', em seguida disseram "sim, sim, sim!" empolgado. Alguns disseram que não, então pegamos os materiais para quem quisesse fazer o desenho e sugerimos que eles ficassem à vontade para fazer ou não. Um grupo me pediu para ajudar a escrever o nome do Ernesto, pois elas queriam que o Ernesto lesse de verdade o que elas fizeram. Eu peguei a capa do livro e mostrei a elas onde estava o nome dele. Prontamente me disseram: "-Aaaaaaaah é com o E! Eu já sei fazer este aqui então... Junto com o nome, quiseram escrever 'coisas bonitas' para ele. Eu fui ajudando e elas foram construindo os desenhos junto com as palavras que desejaram. Ao final, me pediram para entregar a ele. [...]"

Depois deste momento, nos sentamos em roda para eu me despedir. Falei várias coisas que estavam em meu coração, agradeci e disse que todos eram muito importantes, que não deveriam nunca esquecer disse. Também que eles tinham aprendido a cuidar dos seus medos e isso era muito importante, que sempre poderiam se lembrar... nos abraçamos, demos tchau ao PIN e eu fui embora.