

**“A PRESENÇA DE UMA AUSÊNCIA”: O ENCONTRO ENTRE
INFÂNCIA, FILOSOFIA E EDUCAÇÃO**

**“THE STATE OF ABSENCE”: THE CONNECTION BETWEEN
CHILDHOOD, PHILOSOPHY AND EDUCATION**

**“LA PRESENCIA DE UNA AUSENCIA”: EL ENCUENTRO ENTRE
LA INFANCIA, LA FILOSOFIA Y LA EDUCACIÓN**

Luciane Neuvald¹
Adonias Nelson da Luz²
Guilherme Almeida de Lima³
Daiane Priscila Hartwig⁴

Resumo

Objetiva-se discutir a interseção entre infância, filosofia e educação, o que é impossível para as concepções que consideram a criança um ser incompleto e a infância uma etapa da vida em oposição às demais, sintonizando-se com uma perspectiva cronológica, linear e biológica do tempo. A infância, compreendida de modo fluido, aberto, contínuo (*aion*) e sensível (*aisthesis*), diferencia-se das concepções cronológica e linear do tempo, para as quais a criança é inapta à filosofia. Este artigo se opõe a essa ideia, por meio de uma de uma pesquisa teórico-bibliográfica, de natureza qualitativa e exploratória, fundamentada em teóricos, como Foucault, Lyotard, Kohan, Adorno e autores nacionais estudiosos das concepções de infância e das suas relações com a filosofia. Os resultados da pesquisa apontam o pensamento corpóreo, sensível e enigmático presente na estética como a possibilidade de estreitamento dos laços entre a filosofia e a infância.

Palavras-chave: educação infantil; estética; teoria crítica.

Abstract

The objective is to discuss the intersection between childhood, philosophy, and education, which is impossible for conceptions that consider children to be incomplete beings and childhood to be a stage of life in opposition to others, in tune with a chronological, linear, and biological perspective of time. Childhood, understood in a fluid, open, continuous (*aion*), and sensitive (*aisthesis*) way, differs from chronological and linear conceptions of time, for which children are unfit for philosophy. This article opposes this idea through qualitative and exploratory theoretical and bibliographic research based on

¹Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP/Araraquara. Professora do Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Guarapuava, Paraná. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-1566-7030>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6120669098017151>. E-mail: luneuvald@terra.com.br

²Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (PPGE/UNICENTRO). Professor do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0532-7355>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6178702893118634>. E-mail: prof.adoniasluz@outlook.com

³Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Bolsista PDSE no *Institute of Educational Creativity and Innovation* da Universitat de València. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6114-4652>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8153546654971060>. E-mail: guialmeidadelima@gmail.com

⁴Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-6793-8649>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1874799762614719>. E-mail: priscilahartwig21@gmail.com

theorists such as Foucault, Lyotard, Kohan, Adorno, and Brazilian authors who study conceptions of childhood and their relationship with philosophy. The results of the research point to the corporeal, sensitive, and enigmatic thinking present in aesthetics as the possibility of strengthening the ties between philosophy and childhood.

Keywords: childhood education; aesthetics; critical theory.

Resumen

El objetivo es discutir la intersección entre la infancia, la filosofía y la educación, lo cual es imposible para las concepciones que consideran al niño como un ser incompleto y a la infancia como una etapa de la vida opuesta a las demás, en sintonía con una perspectiva cronológica, lineal y biológica del tiempo. La infancia, entendida de manera fluida, abierta, continua (aion) y sensible (aisthesis), se diferencia de las concepciones cronológicas y lineales del tiempo, para las cuales el niño es incapaz de filosofar. Este artículo se opone a esta idea mediante una investigación teórico-bibliográfica, de naturaleza cualitativa y exploratoria, basada en teóricos como Foucault, Lyotard, Kohan, Adorno y autores nacionales estudiosos de las concepciones de la infancia y sus relaciones con la filosofía. Los resultados de la investigación apuntan al pensamiento corpóreo, sensible y enigmático presente en la estética como la posibilidad de estrechar los lazos entre la filosofía y la infancia.

Palabras clave: educación infantil; estética; teoría crítica.

Introdução

A presença de uma ausência é uma expressão utilizada por Lyotard (2013) – em sua obra *Por que filosofar?* –, na qual define o segredo da existência da filosofia com dois termos opostos. A relação eventual entre o ato de filosofar e a estrutura presença-ausência reporta ao desejo cuja base está nesse par conceitual. Segundo Lyotard (2013), o indivíduo tomado pelo desejo se torna indefinido e inacabado. Dessa forma, necessita do outro, de sua ausência, para se determinar e para se completar.

O encontro entre infância, filosofia e educação é aparentemente impossível para concepções que consideram a criança um ser incompleto e a infância uma etapa da vida, que se opõe às demais – o que condiz com uma perspectiva cronológica, linear e biológica do tempo.

Esse tema envolve questões relacionadas à concepção de infância, mais especificamente à delimitação do campo de estudo da filosofia, sobre a sua prática e a possibilidade de introduzir outrem nesse campo, conforme aponta Cerletti (2004), para quem esse é um problema que independe da corrente filosófica e da posição adotada.

Para Cerletti (2004), há questões de diferentes níveis no que concerne à prática filosófica. Ela pode ser comum a todos e abranger diferentes graus de profundidade e de dedicação. Assim, o autor aposta na possibilidade de ser ensinado algo próprio da atividade filosófica em si, por meio da atitude questionadora, crítica e desconfiada, a qual pressupõe o incômodo e a insatisfação que iniciam o filosofar. O essencial da filosofia e

característico de seu sentido etimológico – o amor à sabedoria – não é possível de ser ensinado, pois é subjetivo e pressupõe o desejo; portanto, o fato de o indivíduo poder filosofar não significa que ele queira fazê-lo.

Mediante o exposto, este artigo objetiva discutir o encontro entre a filosofia, a infância e a educação, tendo como pressuposto a ideia de que a estética enseja a aproximação entre essa tríade. Dessa forma, problematizamos como a estética permite o estreitamento dos laços entre a infância e a filosofia.

Tal propósito se efetiva por meio de uma pesquisa teórico-bibliográfica, de natureza qualitativa e exploratória, fundamentada em Foucault, Lyotard, Kohan, Adorno e autores nacionais que discutem as concepções de infância e as suas relações com a filosofia. Além da temática, a escolha dos autores tomou como critério as abordagens voltadas para o contexto brasileiro e para a realidade de nossas escolas públicas.

Na tentativa de encontrar os fundamentos de uma compreensão mais fluída, enigmática e indeterminada da infância, cujas características aproximam-na da estética, o primeiro momento do texto se volta às concepções de infância no âmbito de perspectivas teóricas variadas.

No segundo momento, discutimos as propostas voltadas para a prática filosófica com crianças no contexto brasileiro, as quais entendem que a filosofia não deve ser para as crianças, mas com elas, valorizando a dialogicidade e o protagonismo infantil.

Por fim, desenvolvemos uma reflexão sobre a relação entre filosofia, estética e educação das crianças, no sentido de aproximá-las, aumentando a reciprocidade entre elas e a possibilidade de um diálogo entre o sujeito e o mundo de forma não ordenadora e conceitual, na busca de um conhecimento mais sensível, aberto e questionador. Para tratar desse aspecto, utilizamos, como fundamento, as reflexões adornianas no âmbito da filosofia e da estética.

Infância: em busca da visibilidade

A literatura grega, segundo Kohan (2008), apresenta uma imagem poderosa da infância. Nela, pode-se encontrar Aquiles, que matou um javali quando tinha apenas seis anos de idade; Ciro, eleito rei aos dez anos de idade; Alcebiades, mesmo muito pequeno, impediu a passagem de uma enorme carruagem. A essa visão positiva da infância, soma-se uma visão negativa, já que a antropologia platônica-aristotélica considera que

[...] a criança é o que o ser humano tem de pior, na medida em que nela predomina aquilo que a alma humana tem de mais baixo: as emoções, os desejos, as sensações que, nas crianças, seriam dominantes, acima da razão (Kohan, 2008, p. 12).

Essa visão negativa se pauta na concepção de infância como um estado inacabado em que a criança é vista como incompleta e indefinida em relação ao adulto.

A criança, como um ser incompleto ou em falta, carrega uma conotação negativa. O termo “infância” deriva do latim “*in-fans*”, que se traduz como “aquele que não fala”. Essa etimologia reforça a ideia de que a infância é definida pela ausência e pela deficiência, posicionando a criança como um ser em processo de se tornar algo mais, em contraste com a maturidade e a plenitude associadas ao adulto (Sarmiento, 2005).

Nessa perspectiva, a infância é percebida como uma fase repleta de lacunas que precisam ser preenchidas por meio da maturação e da educação. Para tanto, a criança deve ser moldada e ajustada para se adequar às normas sociais e ser apta para a vida adulta. A infância vista, principalmente, como um estágio transitório, demanda correção e aprimoramento.

O aumento do conhecimento científico, das práticas de cuidado e da consciência crescente da importância da infância possibilita o desenvolvimento de um ambiente educacional e social mais sensível às necessidades específicas das crianças. A filosofia educacional passou a incorporar essas novas ideias, enfatizando a importância de proporcionar uma educação que respeite o desenvolvimento natural das crianças e suas peculiaridades (Ghiraldelli Jr., 2019).

As reflexões de Kohan (2010) são fundamentais para a elucidação do conceito de infância em uma perspectiva filosófica. Ao se fundamentar no filósofo francês Jean-François Lyotard, ele se refere à infância “[...] como um resto do inumano que todo ser humano deve abandonar para nascer” (Kohan, 2010, p. 125), sendo o inumano entendido como a indeterminação que deve ser abandonada para dar lugar à determinação, à passagem do não ser ao ser.

A escrita sobre a infância, conforme o referido autor, é uma espécie de *hibrys*, ou seja, um desafio e uma provocação, porque não se restringe à criança, aos que não estão iniciados na palavra ou ausentes da palavra, mas porque

[...] ela é testemunho de um esquecimento inicial do inumano que nos constitui para podermos habitar a humanidade e instalarmo-nos na comunidade da língua. Com efeito, a infância não é apenas ausência da palavra, mas a palavra que não pode ser dita, um resto de palavra indizível que habita toda palavra dita (Kohan, 2010, p. 127).

Dessa maneira, a escrita sobre a infância é uma forma de explorar os limites da palavra pronunciada sobre ela e sobre os silêncios em torno da infância esquecida. Com isso, o autor pretende tornar visível a infância invisível, na tentativa de encontrar um novo lugar para escrever e para pensar a respeito dos espaços educacionais (Kohan, 2010).

A infância, na perspectiva adotada pelo autor, é um enigma, uma condição de quem é algo, sem ser algo; ela “[...] é o que o sistema exige que esqueçam os que estão mais próximos do nascimento” (Kohan, 2010, p. 135). Esse fato justifica a atribuição à infância – feita por Lyotard – de uma característica de indeterminação e de resistência “[...] ao terrorismo da totalidade do sistema” (Kohan, 2008, p. 14), da expressão do que não se deixa assimilar.

A infância não se resume a uma etapa cronológica da vida humana, mas pressupõe uma forma de tempo sensível, partidário da *aisthesis*, daquilo que afeta os sentidos, que sensibiliza e que se compreende pelos sentidos – um tempo que antecede o *logos*. O tempo do *devir-criança* é o do *aion* “[...] é o tempo da experiência e do acontecimento” (Kohan, 2010, p. 132), que se caracteriza pela duração e pela intensidade; ele não é sucessivo, quantitativo e numerável.

A filosofia é a “infância do pensamento”; ela é a abertura, um constante retorno, um universo de possibilidades e de resistência à determinação. O filósofo Sócrates é um infante da filosofia, não apenas no sentido de precursor, mas como um modo de vida, como uma condição que não abandona o adulto e o habita de forma mais perceptível ou de forma menos perceptível (Kohan, 2010).

Na condição de infante, Sócrates não cessa de interrogar; ele improvisa e não fala a língua adulta da cidade. Semelhante à criança, ele se abre para inúmeras possibilidades, desconsiderando a relação de incompatibilidade entre a ignorância e a sabedoria. Assim, a ignorância deixa de ser ausência e insuficiência para se tornar potência de conhecimento. O saber a que ela se refere é da ordem do inconformismo, pois não aceita o que todos consideram conhecer (Kohan, 2015).

No livro *A hermenêutica do sujeito*, Foucault (2018, p. 4) trata da noção do cuidado de si, suscitando a discussão de *epiméleia heautoû*, termo grego traduzido para o latim como *cura sui*: “É o cuidado de si mesmo, o fato de ocupar-se consigo, de preocupar-se consigo etc.”. O autor salienta que pode parecer paradoxal discutir a relação entre sujeito e verdade a partir dessa noção, uma vez que, originariamente, a questão do conhecimento do sujeito foi colocada nos termos da prescrição filosófica délfica do *gnôthi seautón*, ou seja, conhece-te a ti mesmo.

A *epiméleia heautoû*, segundo Foucault (2018, p. 11), “[...] é uma atitude – para consigo, para com os outros, para com o mundo”. Ela pressupõe, também, atenção ao que se passa no pensamento, uma forma de olhar em direção ao interior, pois há parentesco entre a palavra *epiméleia* com *meléte*, que significa meditação. A noção de *epiméleia* indica algumas ações de si para consigo, nas quais é possível se assumir, modificar-se e se purificar. Dentre essas práticas, estão o exame de consciência e a meditação.

Foucault (2018, p. 13-14) interroga a respeito do motivo que levou o pensamento moderno a privilegiar o “conhece-te a ti mesmo” em vez de “o cuidado de si”. Para ele, “[...] existe uma certa tradição (ou talvez várias) que nos dissuade (a nós, agora, hoje) de conceder a todas essas formulações, a todos esses preceitos e regras, um valor positivo e, sobretudo, de deles fazer o fundamento de uma moral”. Em todo o pensamento antigo, o “ocupar-se consigo mesmo” tem sempre um sentido positivo. No entanto, o “momento cartesiano” tende a associar tal ocupação ao egoísmo.

Esse momento é entendido por Foucault (2018) como aquele em que o acesso à verdade é dado pelo conhecimento, sem exigência de qualquer alteração do sujeito. A condição para se obter a verdade independe da espiritualidade e envolve dois âmbitos – o interno e o externo. As condições internas do conhecimento e suas respectivas regras dizem respeito às condições formais, às condições objetivas, às regras formais do método e à estrutura do objeto que se pretende conhecer. As condições extrínsecas abrangem as condições culturais, a realização de estudos, a formação e a inscrição no consenso científico e nas condições morais.

No campo da infância, a ruptura dos paradigmas da modernidade, alicerçados no pensamento cartesiano, possibilitou a compreensão dessa etapa da vida de forma mais

aberta e repleta. No campo da filosofia da educação, essa concepção é encontrada a partir do vínculo entre a fenomenologia hermenêutica e a infância.

A perspectiva ôntica da infância se aproxima da ontologia do ser presente na concepção heideggeriana do *Dasein*, para o qual o estrangeiro é aquele que se desprende, que se despede e trilha caminhos diferentes. Assim, a infância é compreendida na condição de ruptura do tempo cronológico, que a vincula aos estágios de desenvolvimento. A compreensão da criança como um ser um estranho, na perspectiva de Heidegger, significa aquele que não é familiar e inquieta os demais. A autora conclui que a infância é um tempo existencial marcado pela possibilidade de viver livremente a experiência e em uma condição na qual se pode habitar e ser habitado (Frota, 2018).

O significado da palavra experiência é analisado por Bondía (2002) em diferentes línguas, expressa o que passa, o que acontece e o que toca uma pessoa. A origem dessa palavra, segundo o autor, remete à palavra latina *experiri*, que significa provar e experimentar, cujo radical *periri* deriva de *periculum*, perigo. Essa palavra também carrega o *ex* de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e o *ex* de existência. A experiência é denominada por *Erfahrung* em alemão, sendo que *fahren* significa viajar. Dessa forma, “[...] tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém, inseparavelmente, a dimensão de travessia e perigo” (Bondía, 2002, p. 25).

O autor discorre sobre o sujeito da experiência no mundo atual, caracterizado pelo excesso de informações e de opiniões – e pela hiperatividade sempre em movimento na tentativa de conformar o mundo ao seu desejo e ao seu poder. Assim, não para e, por isso, nada lhe toca. Nessas condições, a experiência e o sujeito da experiência estão ameaçados, quando se considera que o sujeito da experiência não se define pela atividade, mas pela passividade, pela receptividade, pela disponibilidade e pela abertura.

A criança condiz com as condições da experiência e, assim, com o papel do estranho e do estrangeiro, que se abre para o espanto, para a admiração e para a transitoriedade do mundo. A experiência também é familiar à criança e se expressa na sua atração pela novidade e na tendência a participar do processo de abstração, que nivela as coisas. Logo, a criança busca preservar, em sua relação com as coisas, aquilo que as torna benéficas aos seres humanos, e não apenas às relações de troca (Adorno, 1993).

Propostas para a filosofia na infância: diferentes perspectivas

Nesta seção, apresentamos algumas experiências brasileiras no campo da filosofia na infância. Dentre essas iniciativas, encontra-se a de Oliveira (2013, p. 26), que se baseia na possibilidade de, a partir da perspectiva freireana, desenvolver a formação cognitiva, estética e ética da criança. As análises da autora resultam de uma “[...] pesquisa-ação realizada sobre o ensino de filosofia *com* crianças das classes populares do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP), da Universidade do Estado do Pará (UEPA)”, cuja prática filosófica contou com o diálogo, a problematização, o estímulo e a curiosidade, a criatividade e a autonomia dos sujeitos envolvidos no ato educativo – pressupostos da educação freireana.

Nessa perspectiva, a atividade filosófica ocorre na relação com o mundo, já que ambos são inseparáveis, ou seja, o ato de filosofar não se desvincula dos problemas vivenciados no mundo, não ocorre em um vazio existencial.

A filosofia se caracteriza pela atitude filosófica e investigativa do ser humano perante o mundo, pressupondo uma teoria ou pensamento nesse âmbito (Oliveira, 2013). O estreitamento dos laços entre a filosofia e a infância se encontra na postura interrogativa dessa última, além do fato de que a filosofia é necessária a toda pessoa humana. Ao se referir à filosofia na infância, Oliveira (2013) compreende que, nessa etapa, é mais relevante o trabalho relacionado ao desenvolvimento das faculdades humanas envolvidas no ato de filosofar (questionamento, problematização da realidade) e de iniciação da investigação filosófica (conceituação, reflexão, pensamento e argumentação com coerência lógica) do que o conhecimento e a produção teórica dos filósofos historicamente construídos.

Oliveira (2013, p. 30) aponta que uma das críticas ao trabalho de Lipman consiste no fato de que suas novelas filosóficas “[...] são produzidas sem a participação e a interação com o mundo e o contexto social da criança”. Na opinião da autora, uma proposta de ensino voltada à infância deve primar pelos seus interesses, pelo contexto e pelas interações que elas estabelecem com o mundo, nos diferentes âmbitos.

A filosofia não deve se dirigir apenas à razão, mas à formação integral da criança, e suas raízes devem se fixar na afetividade e na estética. A referida autora destaca que o aspecto estético apresenta uma estreita relação com o aspecto ético, pois o próprio Freire ressaltava a relação entre a decência e a beleza. A proposta metodológica se fundamenta na pergunta e no diálogo, lembrando que a existência humana é feita de perguntas, e que

o ato de perguntar é o passo inicial para o conhecimento. Dessa forma, o ato educativo deve promover a interrogação do mundo e a curiosidade da criança pelo diálogo – um fator primordial da relação humana e condição da formação da cidadania e da constituição histórica dos homens.

O ensino de filosofia com crianças, nessa perspectiva, consiste em uma prática pedagógica que desenvolve o diálogo entre os sujeitos. O estímulo ao ato de perguntar e levantar problemas valoriza temas do cotidiano e experiências de vida dos educandos e compreende o ambiente educativo como espaço de prática democrática, crítica, criativa, estética, ética e política. A iniciação filosófica com crianças significa tornar a criança capaz de problematizar e des-velar a realidade; ser participante do processo educativo; potencializar o seu pensar crítico, reflexivo e criativo; desenvolver capacidades cognitivas, afetivas, estéticas, éticas e políticas; possibilitar a compreensão e a interação entre a produção histórico-filosófica e a atitude cotidiana de filosofar. Consideramos como iniciação filosófica o desenvolvimento das capacidades cognitiva, imaginativa, criativa, crítica, de dialogar, argumentar e conceituar das crianças (Oliveira, 2013, p. 33).

A literatura sobre ensino de filosofia no Brasil evidencia tensões entre a prática pedagógica e a constituição do próprio campo filosófico. Rodrigues, Velasco e Gelamo (2024, p. 8) afirmam que “as produções teóricas em torno da filosofia e de seu ensino são colaterais: escritos circunstanciais em resposta às demandas momentâneas”, o que revela a marginalidade histórica atribuída às discussões sobre didática filosófica dentro dos departamentos de filosofia. A consequência dessa negligência é a redução do ensino de filosofia a um problema meramente pedagógico, enquanto as “abordagens filosóficas foram deixadas de lado para privilegiar a discussão desde o registro estritamente pedagógico” (Rodrigues, Velasco & Gelamo, 2024, p. 20). Nessa direção, os autores sustentam que “o ensino de filosofia [...] é transformado em um problema filosófico a ser trabalhado e pensado dentro do território da filosofia” (Rodrigues, Velasco & Gelamo, 2024, p. 20), recolocando a tarefa de ensinar filosofia como questão interna à própria reflexão filosófica, e não como mero desdobramento técnico de metodologias exteriores ao campo.

Essa reivindicação encontra ressonância na discussão sobre o *ethos* filosófico. Segundo Ribas e Tomazetti (2024, p. 12, grifo nosso), “o *ethos* filosófico adquire o sentido de um enunciado que orienta determinadas práticas, condutas e comportamentos requeridos em uma sociedade do discurso filosófico”, o que implica reconhecer que ensinar filosofia não é apenas transmitir conteúdos, mas inserir sujeitos em um modo

específico de estar-no-discurso. Por isso, “entende-se ethos filosófico, portanto, como uma postura filosófica que orienta determinados comportamentos e aciona as regras do jogo que define o que é estar no verdadeiro do discurso filosófico” (Ribas & Tomazetti, 2024, p. 12). A articulação entre ensino e *ethos* revela que a prática filosófica na infância não pode ser reduzida à aplicação de técnicas, mas implica a formação de um modo de problematizar, justificar e argumentar que se inscreve na própria tradição reflexiva da filosofia.

No livro *Filosofia na educação infantil*, Cunha (2005) destaca que bastaria o estado de espanto, o maravilhamento ou dúvida das crianças para considerar válida a filosofia nessa etapa da educação básica. O livro trabalha com temas e habilidades filosóficas; portanto, abrange questões metodológicas e temáticas conduzidas pela questão do pensamento do “cuidado”, pois desenvolve a consciência de si e, com isso, os domínios afetivo e cognitivo.

O referido autor não objetiva a discussão sobre como se forma a consciência nas crianças. Essa tarefa é da filosofia das crianças; nesse livro, o interesse é pela filosofia na infância, já que as crianças fazem perguntas filosóficas e recebem respostas não filosóficas. Problematiza-se a possibilidade de crianças de 3 a 6 anos desenvolverem atitudes ou realizarem práticas filosóficas, o que demanda elencar as atitudes compatíveis com seu desenvolvimento psíquico e compreender de que modo essas atitudes se constituiriam por meio de conceitos e habilidades mediadoras. Espera-se que a criança forme hábitos mentais importantes para a consciência de mundo e a consciência de si, dentre eles, “associar imagens com idéias, umas idéias com outras, hábitos de imaginação, curiosidade, reflexão, memorização e de formação de valores e crenças” (Cunha, 2005, p. 25).

O uso de narrativas é uma forma de oportunizar o pensamento das crianças sobre várias questões e temáticas por meio das palavras geradoras envolvidas na narrativa, cuja criação de um repertório consiste na primeira tarefa do planejamento didático. Além disso, a narrativa no ensino de filosofia na infância possibilita o descobrimento, o compartilhamento de ideias e o exercício de habilidades de tradução entre linguagens de imagens e desenhos para linguagem gestual e verbal (Cunha, 2005).

Existe relação entre as perguntas filosóficas, os processos de pensamento e a formação da consciência de si, sendo que “[...] a consciência das crianças passa da

descoberta do mundo, para a descoberta de si mesma, o modo como a mente funciona para tornar-se sujeito, tomando consciência de algo” (Cunha, 2005, p. 32). Assim, defende uma pedagogia da pergunta e do diálogo e o professor como mediador, como organizador e como árbitro do processo de conversação e de diálogo que busca a criação de conceitos (entendido como a transformação de ideias, definição de ideias por meio de outras ideias – núcleo comum de significados). O alcance da capacidade de conceituação é atingido, segundo Cunha (2005), quando há vários exemplos em torno de um predicado.

Mas o professor deve conhecer modos mais abstratos de formação de conceitos. Em particular, um modo recorrente é o da associação entre as ideias que são as características constitutivas de um conceito. Por exemplo: o conceito de coragem relaciona-se com medo, vontade de vencer, esperança, prudência, força, plano de ação etc. (Cunha, 2005, p. 35).

Para o desenvolvimento da capacidade de conceituação, Cunha (2005, p. 35) aponta a criação de diagramas que liguem características ao conceito nuclear, criando um mapa de relações entre ideias constitutivas de um conceito. Ele sugere os seguintes conceitos filosóficos: 1) o conceito de gostar (primeiro conceito proposto como organizador das conversas na educação infantil), que tem vínculo com os conceitos de sensação, de emoção e de representação; 2) os conceitos de “ser amigo” e de “ter amigos”; 3) o conceito de “ser corajoso” e o de “ter coragem”; 4) o conceito de “ser respeitador” e o de “ter respeito”. Todos esses conceitos são considerados pelo autor “nucleares da pulsão ética, libertária e democrática”.

A aprendizagem filosófica pressupõe o cuidado com o pensamento, o que envolve crenças, dúvidas, críticas, investigações e o aprimoramento dos procedimentos de pensar. Para ele, o cuidado da inteligência é um benefício do filosofar que as crianças descobrem rápido, assim como descobrem que a inteligência se alimenta de informações sobre desejos, impulsos, necessidades e interesses pessoais – e com informações sobre o meio em que se vive (Cunha, 2005).

O filosofar envolve as atitudes do maravilhamento (há uma dimensão de encantamento nele – estar emocionalmente envolvido) e do estranhamento (distância da realidade), sendo que, na “[...] passagem do *mythos* ao *logos*, ou seja, do discurso narrativo ao teórico, a atitude de encantamento cede lugar à de estranhamento” (Cunha, 2005, p. 52). Dessa forma, o autor aponta os pensamentos crítico e criativo, mediados

pelo pensamento do cuidado, como tripé do pensamento filosófico, que apresenta como características a contínua aprendizagem, a atitude autônoma (automotivação) e a predisposição ao diálogo.

No contexto de ensino e de aprendizagem, esses aspectos pressupõem que

[...] as primeiras atitudes a serem trabalhadas serão as de *atenção*, concentração e observação do contexto socioafetivo onde se situa o ambiente da sala de aula. Já as possibilidades a serem visadas, as mais importantes para o filosofar, são as do diálogo, cuidados e amoroso, com as falas e emoções e razões daqueles com que interagimos (Cunha, 2005, p. 55, grifo do autor).

Cunha (2005, p. 103) sugere que o professor elabore um roteiro de perguntas como guia para a conversação e o diálogo, afirmando a importância da utilização de expressões que funcionem como *operadores* da conversação e do diálogo: quem, por que, o que, qual e como. Ele destaca como operações de pensamento: 1) as operações de julgamento (penso que... por quê; considero que... pois se fosse diferente, seria assim...; se eu acreditar nisto... sou obrigado a acreditar nisto também...); 2) operadores de interpretação (comparando isto com isto... percebe-se a semelhança; isto lembra aquilo); 3) operadores de escolha que envolvem habilidades de investigação – quanto mais cuidadosas, melhores serão as escolhas.

A institucionalização da prática filosófica é apontada por Kohan (1998) como a primeira limitação da atividade filosófica com as crianças, especialmente quando se considera que a instituição escolar pressupõe o controle social e a formação de subjetividades, por meio de dispositivos que definem o que é ou que não é considerado “normal”. O autor objetiva a apresentação de algumas sugestões “[...] para dar impulso às possibilidades e críticas criativas que a filosofia oferece na escola a partir de sua própria prática” (Kohan, 1998, p. 86).

A primeira delas se refere à necessidade de fixar o momento ou horário que deve ter a filosofia na escola, sendo conveniente a atribuição de uma ou duas aulas semanais, em vez de serem atividades excepcionais ou extracurriculares. O autor sugere que aulas ou reuniões com as crianças de 3 a 5 anos não passem de 30 minutos, recomendando atividades lúdicas e materiais vistosos e interessantes, sem que estimulem uma fascinação exagerada, pois é fundamental que a atenção da criança permaneça concentrada e que a experiência filosófica seja prazerosa e significativa.

Educação estética e/ou filosofia para as crianças

A relação entre criança, filosofia e literatura é discutida por Ramos de Oliveira (2008), a qual problematiza a escolha da escrita ou do uso de textos literários para o ensino de filosofia com as crianças. Suas reflexões primam pela abertura de espaços para perguntas e para a escuta das crianças, diante da tendência usual do adulto de se colocar como porta-voz delas.

A referida autora coloca em pauta a pretensão de ensinar as crianças a filosofar por meio de novelas filosóficas, as quais, além de serem escritas por adultos, acabam se convertendo em modelos para as crianças reais.

A experiência estética é vista como uma excelente companhia da experiência filosófica. Nesse sentido, a relação entre a filosofia e a leitura extrapola o vínculo instrumental, em que a segunda é pretexto para a primeira. O texto deve criar um vínculo com a criança, fortalecendo o prazer, a fruição, a imaginação e a fantasia. Para tanto, é necessário o contato com livros que atendam a essas condições.

Tanto o uso das obras literárias quanto o uso de textos escritos por alunos e por professores apresentam vantagens e desvantagens. Por isso, Ramos de Oliveira (2008) defende o uso da experimentação e o uso de escolhas próprias, bem como a formação de professores aptos à autonomia e ao encontro com o pensamento da criança: “o pensar é uma atividade humana, mas não é qualquer pensar que nos transforma, que nos faz sair do lugar em que estamos” (Ramos de Oliveira, 2011, p. 182).

A proposta de uma educação estética para as crianças ao invés de uma filosofia para elas é feita por Oliveira (2014, p. 97), para quem o pensamento videológico “considera as imagens como meio para a construção do conhecimento, resgata a unicidade entre o inteligível e o sensível e propõe a beleza gótica como essência do saber sensível”. Essa beleza tem aspectos dissonantes, promove o sarcasmo, o riso, o assombro, a piedade e a meiguice. Seu aspecto diferente e expressivo e sua visão irônica e grotesca convidam à crítica e ao assombro. A beleza gótica não é característica de uma concepção linear e positiva, comporta o assombro e a “verdade desnudada”, própria dos comportamentos infantis (Oliveira, 2014, p. 110).

Fundamentando-se nas reflexões de Entel (pesquisadora argentina em Comunicação e Cultura), Oliveira (2014) defende um pensar mais corpóreo e poético,

sem dissociar a arte da ciência. A autora elucidada “[...] uma nova tese cognitiva, a do pensamento videológico, que considera as imagens como meio para a construção do conhecimento, resgata a unicidade entre o inteligível e o sensível e propõe a beleza gótica como essência do saber sensível” (Oliveira, 2014, p. 97). Essa beleza tem aspectos dissonantes, promove o sarcasmo, o riso, o assombro, a piedade, a meiguice. Seu aspecto diferente e expressivo e sua visão irônica e grotesca convidam à crítica e ao assombro. Não é característica de uma concepção linear e positiva, pois comporta o assombro e a “verdade desnudada” próprios dos comportamentos infantis (Oliveira, 2014, p. 110).

Frida Kahlo é uma das artistas escolhidas para expressar a beleza gótica da imagem, pois

[...] não corresponde aos ideais de uma beleza harmônica e tradicional, mas é expressão de uma mulher que se assume diante todos os estereótipos de beleza pregados pela sociedade do consumo, para os quais ela é, no mínimo, um tipo diferente (Oliveira, 2014, p. 139).

Além dessa artista, Maria Martins, Anita Malfati, Diane Arbus e Sonia-Pin são referenciadas por Oliveira (2014). A primeira artista, porque retrata a história das mulheres de forma não linear e com ênfase na resistência e na contestação da sociedade conservadora. A segunda, porque, em sua obra *A Mulher dos Cabelos Verdes*, apresenta exuberância e um aspecto revolucionário, que se manifesta pelas deformações e pelo escape às “imagens negociadas”, conforme as expectativas da clientela. Diane Arbus sai do convencional, ao retratar lugares e sujeitos marginais, opondo-se à fotografia massificada. Sonia-Pin foi escolhida pela dramaticidade e contemporaneidade dos temas de suas obras.

A proposta de Oliveira (2014) se constitui em uma forma de realizar “[...] o protesto da realidade mediante a sua objectivação”, em uma maneira de tomar partido da realidade e negá-la, na medida em que ela se torna *sui generis* (Adorno, 2003, p. 38). Por meio das obras de arte, as crianças podem estabelecer uma relação interrogativa com as imagens, extrapolando a sua facticidade e o seu imediatismo – o que é fundamental para o pensamento filosófico.

A decisão de incluí-la na discussão sobre a prática filosófica com crianças parte do entendimento de que a estética integra o campo da filosofia e de que a infância possui

capacidade reflexiva e expressiva em múltiplas linguagens. Além disso, conforme ressalta Adorno (2006), o objeto da estética, o belo é indeterminável, impreciso e enigmático; por isso, “[...] a arte necessita da filosofia, que a interprete, para dizer o que ela não consegue dizer, enquanto, porém, só pela arte pode ser dito, ao não dizê-lo” (Adorno, 2006, p. 89).

A obra de arte não se reduz ao momento sensível, ou seja, à aparência e ao conteúdo empírico, manifestando-se de forma interrogativa. Ela não exprime literalmente o seu sentido, pois essa tarefa requer o trabalho voltado à sua forma. Assim, a forma, o momento aconceitual, não é indiferente à filosofia, mas funciona como antídoto ao supercrescimento do conceito que redundando na positividade, expressa por meio da identificação, da unidade e do poder do sujeito sobre o objeto. A insuficiência do pensamento e a resistência à sua constituição sistêmica e à autarquia dos conceitos são análogas à retirada da venda dos olhos. Por meio delas, a filosofia se protege da assimilação à ciência e à realidade (Adorno, 2009).

Na conferência *Educação – para quê?*, Adorno (1995) afirma que o papel da educação consiste no fortalecimento da resistência em detrimento da onipotente adaptação que dissemina o conformismo e o excesso de realismo, expresso na valorização do imediato e da lógica econômica. Para Adorno (1995), a adaptação é a totalidade que, por sua vez, consiste no realismo exagerado. Esse fato reporta à máxima freudiana da identificação com o agressor. Nesse ínterim, o autor afirma a importância de a educação resistir ao realismo característico da lógica adaptativa do capital.

Uma das formas de a educação contribuir para a resistência ao realismo exagerado é a aproximação da filosofia à estética, já que a arte, segundo Adorno (2006), é a antítese social. Enquanto, no âmbito da sociedade, a adaptação do indivíduo é hipervalorizada, a arte é negativa, do ponto de vista em que esta é a intermediária do processo reflexivo, pois a experiência estética transcende a materialidade, o imediatismo e o pragmatismo, característicos da vida moderna, na qual prevalece a racionalidade insensível.

A arte extrapola o momento empírico, que serve de base para seu conteúdo; por meio da abstração, ela o reelabora – o que lhe exige um processo de interrogação e crítica da realidade, cuja tarefa compõe a sua forma. Assim, a arte devolve algo mais ao objeto, o qual não se identifica com sua exterioridade (Adorno, 2009).

Por intermédio da arte, é possível um conhecimento mais sensível, apto à diferenciação, à polissemia, à angústia do questionamento constante e à contemplação.

Todas essas qualidades levam à acolhida do objeto, em vez da tentativa de encapsulá-lo em esquemas apriorísticos. Assim, a experiência estética por meio da obra de arte não se divorcia da filosofia, mas tende a potencializá-la. Promover esse tipo de experiência é uma forma de desenvolver a razão e a sensibilidade, sob as quais a indústria cultural dirige suas intenções.

Esse conceito tenta captar uma unidade tensa entre a forma de produção da existência no capitalismo e organização da sociedade a partir dessa produção. Cohn (2008) explicita essa unidade a partir da transformação da cultura em bens culturais que podem ser consumidos pela massa, que mercantiliza e administra a esfera simbólica, a ponto de se tornar ubíqua. Adorno e Horkheimer (1985, p. 104) explicitam que “o mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da indústria cultural”, que se impõe aos indivíduos e cerceia a capacidade de desenvolvimento de um pensamento emancipado.

Tal organização social, por meio da administração dos sentidos e das necessidades, exerce um impacto sobre a constituição das subjetividades. Para Musse (2021, p. 282):

O impacto da indústria cultural sobre a subjetividade corrobora a trajetória regressiva do processo de individuação. Como atividade do tempo livre, reitera e complementa a alienação inscrita na organização capitalista do trabalho. Como forma histórica da cultura predominante no “mundo administrado”, a indústria cultural constitui uma das instâncias de socialização, de formatação reificada da consciência e do inconsciente dos indivíduos.

A indústria cultural afeta a percepção estética das crianças, desvirtuando-as em prol dos seus produtos culturais leves, divertidos, que não convidam ao pensamento. Isso se dá em função da estética fragmentada, pontual e repetitiva dos conteúdos por ela veiculados por meio das mídias. Essa estética tem a característica de se apresentar como linguagem dominante, impondo-se sobre os indivíduos e ocasionando o que Durão (2008) qualifica como superprodução semiótica, decorrente da abundância comunicacional do acelerado acúmulo de estímulos, a contrastar com a carência de condições para experimentação genuína da realidade.

Além da “estetização da vida”, que se manifesta na capacidade sensorial das mercadorias de seduzir seus compradores (Duarte, 2001), a sociedade atual enfrenta dificuldades de atenção e concentração relacionadas à carga excessiva de estímulos, o que gera, no organismo, uma tendência à repetição e à absorção da atenção diante da

exposição intensa a estímulos visuais e sonoros (Türcke, 2010). Diante de tais condições, a atitude filosófica despertada por meio da arte, em qualquer de suas linguagens, caminha no sentido oposto ao da sociedade, na medida em que não se identifica com ela e, assim, com o seu ritmo acelerado, imediatista e volátil.

A discussão sobre a presença da filosofia na educação das crianças reporta ao pensamento de Sócrates, para quem o conhecimento é precedido do cuidado de si, da interiorização, do exame de consciência e de mais amor à verdade, ao invés do conhecimento da verdade, pois este depende daquele. Esse amor à verdade demanda um investimento pessoal por autocrítica e por autorreflexão, cuja proposta requer um sujeito paciente, dialógico, humilde, apto a acolher o diferente e a se distanciar da realidade, no lugar de convertê-la aos seus pensamentos, conforme faz o indivíduo paranoico.

Nesses termos, a filosofia é uma possibilidade de reagir ao pensamento totalitário, especialmente quando se considera que a sociedade das mídias digitais e da indústria cultural tende ao controle maior dos indivíduos e à promoção da distração ligada, na qual o excesso de estímulos adormece as sensações e as percepções, atrapalhando o fluxo do pensamento. Se a filosofia encobre a base empírica da qual extrai os fenômenos que apoiam sua autorreflexão, a estética lembra-lhe dessa omissão. Nesse sentido, o momento aconceitual da arte é a possibilidade de trabalhar o pensamento filosófico com a infância por meio de uma abordagem sinestésica, aberta à aventura e à irreconciliação com o mundo.

Considerações finais

Quando nos propusemos a refletir sobre a prática filosófica com as crianças, buscamos interrogar a própria infância: uma identidade que a sociedade insiste em diluir, moldando-as a um mundo que lhes nega a própria condição do *ser infantil* (Adorno & Horkheimer, 1985).

Percorremos várias iniciativas de introdução da filosofia na educação das crianças, na forma de valorização das narrativas, na utilização de temáticas geradoras e da pedagogia da pergunta. Todas essas iniciativas são válidas, desde que voltadas para o desenvolvimento do pensamento crítico, oposto ao conformismo e passividade atuais.

A possibilidade de vincular a educação à estética na infância é compatível com a atitude filosófica, uma vez que a estética, como ramo do pensamento filosófico, é

fortemente influenciada pela sociedade, pois, ao mesmo tempo em que a banaliza, tende a potencializá-la com o seu uso estereotipado.

Ao se interrogar sobre por que filosofar, Cerletti (2004) responde que tal prática é possível. Para ele, ensinar filosofia consiste em oportunizar o pensamento, cabendo ao professor estimular o aluno a pensar por si mesmo, o que requer uma decisão referente a uma nova maneira de se relacionar com o mundo e com si mesmo, ou seja, requer a incerteza. Em outras palavras, a filosofia aposta na subjetividade quando interrompe a aplicação mecânica de regras e promove a autoeducação e o investimento em si mesmo.

Nesses termos, elaboramos a problematização acerca da relação entre a estética e a filosofia na educação das crianças. Considera-se que novos estudos sobre essa temática devem ser realizados, tendo em vista a necessidade de discutir a importância da filosofia no contexto escolar, a começar pela educação infantil e avançar para os demais níveis de ensino.

Referências

- Adorno, T. W. (1995). *Educação e emancipação* (Trad. Wolfgang Leo Maar). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Adorno, T. W. (2003). *Experiência e criação artística* (Trad. Artur Morão). Lisboa: Edições 70.
- Adorno, T. W. (2006). *Teoria estética* (Trad. Artur Morão). Lisboa: Edições 70.
- Adorno, T. W. (2009). *Dialética Negativa* (Trad. Marco Antonio Casanova). Rio de Janeiro: Zahar.
- Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (1985) *Dialética do esclarecimento* (Trad. Guido Antonio de Almeida). Rio de Janeiro: Zahar.
- Bondía, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência (Trad. João Wanderley Geraldi). *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28. Recuperado em 20 de novembro de 2025 em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>
- Cerletti, A. A. (2004). Ensinar Filosofia: da pergunta filosófica à resposta metodológica (Trad. Ingrid Müller Xavier). In Kohan, W. O. (org.). *Filosofia: caminhos para seu ensino* (pp. 19-42). Rio de Janeiro: DP&A.
- Cohn, G. (2008). A indústria cultural como conceito multidimensional. In Baccega, Maria Aparecida (org.). *Comunicação e culturas do consumo*. São Paulo: Ed. Atlas.
- Cunha, J. A. (2005). *Filosofia na educação infantil: fundamentos, métodos e propostas*. Campinas: Alínea.

- Duarte, R. (2001). Mundo globalizado e estetização da vida. In N. Ramos-de-Oliveira, A. A. S. Zuin & B. Pucci (org.). *Teoria crítica, estética e educação* (pp. 27-39). Campinas: Autores Associados; Piracicaba: Editora Unimep.
- Durão, F. A. (2008). Da superprodução semiótica: caracterização e implicações estéticas. In Durão, F. A., Zuin, A. A. S., & Vaz, A. F. (org.). *A indústria cultural hoje* (pp. 39-48). São Paulo: Boitempo.
- Foucault, M. (2018). *A hermenêutica do sujeito* (Trad. Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail). São Paulo: Martins Fontes.
- Frota, A. M. M. C. (2018). Infância, Filosofia da Educação e Fenomenologia: aproximações necessárias. *Revista da Abordagem Gestáltica*, 24(1), 84-90. <https://doi.org/10.18065/RAG.2018v24n1.9>
- Ghiraldelli Jr., P. (2019). *História da Educação Brasileira* (3ª ed.). São Paulo: Editora Cortez.
- Kohan, W. O. (1998) *Sugestões para implementar a filosofia com crianças em escolas*. Petrópolis: Vozes.
- Kohan, W. O. (2008). *Filosofia para crianças*. Rio de Janeiro: Lamparina.
- Kohan, W. O. (2010). Vida e morte da infância, entre o humano e o inumano. *Educação e Realidade*, 35(3), 125-138. Recuperado em 20 de novembro de 2025 em <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13083>
- Kohan, W. O. (2015). Visões da Filosofia: Infância. *ALEA*, 1(2), 216-226. <https://doi.org/10.1590/1517-106X/172-216>
- Liotard, J. F. (2013). *Por que filosofar?* (Trad. Marcos Marcionilo). São Paulo: Parábola.
- Musse, R. (2021). Cultura e sociedade na primeira Teoria Crítica. *Tempo Social, revista de sociologia da USP*, 33(2) 267-288. <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2021.181238>
- Oliveira, I. A. (2013). Iniciação filosófica com crianças: formação cognitiva, estética e ética. In Moreira De Sales, J. A. *Arte e filosofia na mediação de experiências formativas contemporâneas* (pp. 26-46). Fortaleza: EdUece. Recuperado em 20 de novembro de 2025 em https://salthebooks.com.br/wp-content/uploads/2024/10/arte_e_Filosofia.pdf
- Oliveira, K. A. S. (2014). *Possibilidades da experiência estética na educação da infância: uma proposta com leitura de imagens*. Curitiba: Appris.
- Ramos de Oliveira, P. (2008). Crianças, filosofia e literatura. *Educação e Cultura Contemporânea*, 5(9), 193-202. Recuperado em 20 de novembro de 2025 em <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/6600/47965664>
- Ramos de Oliveira, P. (2011). Tempo(s) e alteridade: a escuta nas aulas de Filosofia com crianças. *Educação em Revista*, 12(1), 181-190. <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2011.v12n1.1547>
- Ribas, J. E., & Tomazatti, E. M. (2024). Filosofia do Ensino de Filosofia: algumas provocações sobre a constituição epistemológica do campo. *Educação e Filosofia*, 38, 1-

18. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v38a2024-68024>

Rodrigues, A., Velasco, P. D. N., & Gelamo, R. P. (2024). Filosofia do Ensino de Filosofia: o debate da cidadania-filosófica a partir dos movimentos histórico-discursivos do campo. *Educação e Filosofia*, 38, 1-40. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v38a2024-68026>

Rodrigues, B. P. (2025). Infância e natureza: leituras de Rousseau para a Educação Infantil. *Ensino em Perspectivas*, 6(1), 1-21. <https://doi.org/10.52521/enpe.v6i1.16507>

Sarmiento, M. J. (2005). Crianças: educação, culturas e cidadanias activa: refletindo em torno de uma proposta de trabalho. *Perspectiva*, 23(1), 17-40. Recuperado em 20 de novembro de 2025 em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732005000100003&lng=pt&tlng=pt

Türcke, C. (2010). *Sociedade excitada: filosofia da sensação*. Campinas: Editora da Unicamp.

Recebido: 25/07/2025

Aceito: 14/12/2025

Publicado: 26/04/2026

NOTA:

Os autores foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.