



childhood & philosophy

núcleo de estudos de filosofias e infâncias [nefi/uerj]
international council of philosophical inquiry with children [icpic]

e-issn: 1984-5987 | p-issn: 2525-5061

artigo

o jardim da infância do pensamento: para onde vão as perguntas quando filosofamos com crianças da educação infantil?

cínthia de liz carniel

universidade do planalto catarinense
(uniplac), brasil.
e-mail: cinthializ@uniplaclages.edu.br
<https://orcid.org/0009-0005-9007-7080>

vinicius bertoncini vicenzi

universidade do planalto catarinense
(uniplac), brasil.
e-mail: viniciusvicenzi@uniplaclages.edu.br
<https://orcid.org/0000-0001-8208-2131>

doi: 10.12957/childphilo.2025.91737

resumo

Este artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado que buscou pensar as potencialidades de experiências de pensamento com crianças pequenas de 5 e 6 anos. A partir de 10 sessões de rodas de filosofia, o texto acompanha o movimento de pensamentos que se expressam por gestos, imagens, silêncios e ficções, resistindo à lógica escolarizante da resposta correta. As crianças, em suas falas e escutas, inventam modos próprios de existir e aprender, revelando que pensar é também um gesto ético, estético e político. Inspirado por autores como Kohan, Foucault, Larrosa, Skliar, Malaguzzi e Vicenzi, o artigo propõe o jardim da infância do pensamento como um território das pequenas coisas – um espaço onde o invisível, o comum e o imprevisível se tornam matéria filosófica. O trabalho se desenvolve a partir de uma pesquisa participante, com base em investigações narrativas, na qual a pesquisadora é também professora da turma. O personagem Ágape – figura ficcional criada no contexto da pesquisa – participa como um interlocutor simbólico, provocando a imaginação e a escuta das



crianças, e ajudando a sustentar uma atmosfera onde a dúvida e a criação têm lugar. As discussões mostram que, ao serem convidadas a filosofar, as crianças pequenas não apenas dizem o que pensam, mas também inventam modos próprios de linguagem e compreensão, muitas vezes não verbais, que transbordam o esperado e o didático. O jardim da infância do pensamento, nesse sentido, não é um lugar de preparo para o futuro, mas um território de presença, onde o pensamento se abre ao mundo com leveza, intensidade e espanto.

palavras-chave: filosofia com crianças; infância do pensamento; invenção; linguagem do pensamento; educação infantil.

**the kindergarten of thought:
where do the questions go when we
philosophize with young children?**

abstract

This article is an excerpt from a master's research project that sought to explore the potential of thought experiences with young children aged 5 and 6. Based on 10 sessions of philosophical circles, the text traces the movement of thoughts expressed through gestures, images, silences, and fictions, resisting the school-centered logic of the "correct answer." In their words and listening, children invent their own ways of existing and learning, revealing that thinking is also an ethical, aesthetic, and political gesture. Inspired by authors like Kohan, Foucault, Larrosa, Skliar, Malaguzzi, and Vicenzi, the article proposes the "kindergarten of thought" as a territory of small things - a space where the invisible, the common, and the unpredictable become philosophical material. The work is developed through participatory research, based on narrative investigations, in which the researcher is also the teacher of the group. The fictional character Ágape - created within the context of this research - acts as a symbolic interlocutor, provoking the

children's imagination and listening, and helping to sustain an atmosphere where doubt and creation find their place. The discussions show that, when invited to philosophize, young children not only say what they think but invent their own modes of language and understanding, often non-verbal, that overflow the expected and the didactic. In this sense, the kindergarten of thought is not a place of preparation for the future, but a territory of presence, where thinking opens to the world with lightness, intensity, and wonder.

keywords: philosophy with children; infancy of thought; invention; language of thought; early childhood education.

**el jardín de infancia del pensamiento:
¿a dónde van las preguntas cuando
filosofamos con niños de la educación
infantil?**

resumen

Este artículo presenta un recorte de una investigación de maestría sobre experiencias de pensamiento con niñas y niños de 5 y 6 años. A partir de diez círculos de filosofía, el texto acompaña pensamientos que se expresan en gestos, imágenes, silencios y ficciones, en resistencia a la lógica escolarizante de la respuesta correcta. En sus palabras y escuchas, las niñas y los niños inventan modos propios de existir y aprender, mostrando que pensar es también un gesto ético, estético y político. Inspirado en autores como Kohan, Foucault, Larrosa, Skliar, Malaguzzi y Vicenzi, el artículo propone el jardín de infancia del pensamiento como un territorio de lo pequeño, donde lo invisible y lo imprevisible se vuelven materia filosófica. La investigación se basa en un enfoque participativo y narrativo, en el que la investigadora es también docente. El personaje Ágape - figura ficcional creada para la investigación - actúa como interlocutor simbólico, provocando la imaginación y la escucha. Las discusiones revelan que, al filosofar, las niñas y los

niños no solo dicen lo que piensan, sino que inventan modos singulares de lenguaje y comprensión, muchas veces no verbales, que desbordan lo esperado y lo didáctico. Así, el jardín del pensamiento no prepara para el futuro, sino que afirma el presente como territorio de presencia, asombro e intensidad.

palabras clave: filosofía con niños; infancia del pensamiento; invención; lenguaje del pensamiento; educación infantil.

o jardim da infância do pensamento: para onde vão as perguntas quando filosofamos com crianças da educação infantil?

“O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo.”
– Manoel de Barros

introdução

Durante muito tempo, o termo “jardim de infância” esteve associado a um lugar de assistência, cuidado e preparação para o que viria depois: a escola, o mundo adulto, a vida dita séria. Inspirado pela proposta original de Fröbel (2001), formulada em 1826, mas moldado por contextos sociais e históricos, esse jardim se tornou, ao longo do tempo, um lugar tensionado entre o cuidado e o ensino, o brincar e o estudar. É importante lembrar, como aponta Bastos¹, que a obra de Fröbel sofreu, ao longo da história, diversas interpretações equivocadas, sendo esquecida por questões que vão desde sua linguagem místico-especulativa até a lenta expansão da Educação Infantil no Brasil. No entanto, reconhecer as bases filosófico-pedagógicas que orientaram o ideal de jardim de infância é importante para repensar o sentido desse espaço hoje.

O cuidado, muitas vezes entendido apenas como proteção ou contenção; o ensino, associado à lógica da transmissão de coisas. Assim, a creche e a pré-escola emergem como espaços da Educação Infantil, marcados por uma dicotomia que nos coloca, enquanto professoras e professores, em um constante jogo de justificativas e defesas. Entendemos que essa polarização esvazia a potência das relações e das experiências na infância. O que se vive atualmente é um terreno permanentemente tensionado entre a liberdade e a produtividade, entre o acolhimento e a exigência de resultados.

Mas... e se pensássemos esse jardim dissociado do assistencialismo e da lógica produtivista ou desenvolvimentista? Se pensássemos esse jardim como um território do agora, da existência plena e potente da infância do

¹ Ver a esse respeito: BASTOS, Maria Helena Camara. A educação do homem: Fröbel. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 15, n. 29, p. 87-108, jan./jun. 2001.

pensamento? Um lugar onde cabem as perguntas que não se apressam em virar respostas, onde o pensamento cruza caminhos imprevisíveis? O jardim das pequenas coisas. O jardim da infância do pensamento.

Como aponta Kuhlmann Jr. (1998), o jardim de infância passou a organizar suas rotinas com vistas à preparação para o ensino escolar posterior, transformando o brincar em meio para alcançar finalidades educativas. Ao contrário dessa lógica finalística e escolarizante, o jardim da infância do pensamento que aqui propomos se ancora no agora da infância, em sua potência de existir e de pensar, deslocando-se da lógica da antecipação para se enraizar no presente vivido e inventado pelas crianças.

Este artigo nasce do desejo de contar uma experiência. Trata-se de um recorte de uma pesquisa de mestrado realizada com uma turma de crianças da pré-escola da Educação Infantil, em um bairro da cidade de Lages (SC). Através das chamadas *experiências de pensamento* – encontros filosóficos com crianças pequenas da Educação Infantil –, pudemos testemunhar o nascimento de pensamentos que se expressam para além da palavra dita e do código escrito: se expressam na linguagem do corpo, do gesto, do silêncio, da imaginação.

Neste texto usamos a expressão “crianças pequenas” para referir-nos ao grupo de crianças de 5 e 6 anos da Educação Infantil, conforme terminologia recorrente nos documentos curriculares mais atuais, como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). A escolha é intencional e busca dar visibilidade à primeira etapa da Educação Básica como território possível para a filosofia com crianças dessa faixa etária.

A partir dessa experiência, propomos pensar o jardim como um espaço de escuta, invenção e pensamento. Um território onde o sensível se insinua nas brechas do cotidiano, e onde as pequenas coisas – aquelas que cabem na palma da mão ou escapam ao olhar apressado – emergem como potentes acontecimentos filosóficos. É nesse sentido que nos inspiramos em Manoel de Barros (2018a, 2018b) para propor o jardim como “território das pequenas coisas”, um território poético do pensamento, onde o invisível deixa rastros e o improvável ganha voz na linguagem da infância.

O que se apresenta aqui não é um estudo sobre como ensinar crianças a pensar, mas sim o relato de uma travessia experimentada com elas, em torno do que pode o pensamento quando se veste de infância. Pois

una pedagogía de la pregunta se vuelve una pedagogía de la infancia, para la infancia, con la infancia, desde la infancia, por la infancia, a partir de la infancia. No es una pedagogía que toma la infancia como objeto, sino una pedagogía que se inspira en la infancia, que toma de la infancia su fuerza cuestionadora y vive así la potencia de una vida infantil; una educación que encuentra en la infancia un principio para educar; una educación que busca, a partir de preguntas e indagaciones, la infantilidad de la vida a través de una pedagogía en y de la infancia (Kohan, 2021, p. 16).

Este artigo não se constrói sobre a infância, mas com ela – sustentando sua potência como modo de existir e filosofar. É nesse terreno que o jardim se torna chão ético, político e inventivo. Portanto, buscamos apresentar aqui as discussões que emergiram ao longo da pesquisa sobre o modo como as crianças pensam, sentem e expressam suas ideias quando convidadas a filosofar com o outro e escutadas verdadeiramente não só com os ouvidos, mas também com o corpo, com as sensações e os sentimentos.

O argumento central que atravessa este texto é o de que o pensamento tem sua própria linguagem. Uma linguagem que se manifesta em gestos, silêncios, imagens, ficções e invenções. Uma linguagem que não se limita à palavra, à lógica verbal ou racional, mas que se faz presença e corpo, imaginário e afetação, tremor e suspensão. Ao pensarem com essa linguagem nascente, curiosa e inventiva, as crianças produzem pensamentos que se afirmam como experiências filosóficas, desafiando a lógica adulta de compreender a infância sob uma ótica unívoca, linear ou instrumental.

Entendemos, portanto, que as perguntas das crianças não costumam caber nas molduras escolares. Elas escapam às lógicas adultas, atrapalham o tempo das atividades planejadas e insistem em dizer que há mais mundo do que nos é permitido enxergar. Nesse movimento, propomos tensionar as práticas produtivistas e desenvolvimentistas que ainda regem a Educação Infantil.

O jardim aqui proposto acolhe o presente, escuta o que é pequeno, permite o tempo do pensamento e da existência em sua singularidade e potência criadora. Reabrimos o sentido do jardim, deslocando-o de uma

concepção funcional para uma perspectiva sensível e ética: o jardim como território de pensamento, onde cada encontro cotidiano pode se tornar uma dobra do tempo, um acontecimento do sensível. Um espaço que não classifica as crianças por competências e habilidades, mas que se abre às perguntas como quem cultiva espantos.

Pensar esse jardim é também um gesto de resistência e de cuidado. Resistência não como oposição barulhenta, mas como liberdade que se experimenta em cada olhar e escuta verdadeira. E cuidado não como tutela, mas como gesto ético: como forma de estar com as crianças, de ser afetado por elas e de pensar com elas. Aqui a filosofia com crianças pequenas não entra pela porta da razão ou da verdade, mas se infiltra pelos cantos, caminha pela beira, acolhe a brincadeira, a imaginação e a curiosidade. Um lugar onde a experiência se sobrepõe à explicação, e onde pensar é, antes de tudo, *estar com*.

Este artigo propõe, assim, um olhar outro para a infância e para a filosofia, entendendo ambas como modos de habitar o mundo com sensibilidade, escuta e abertura ao imprevisível. O invisível aqui se apresenta como um gesto de atenção àquilo que não se vê, ou não se consegue dizer, mas que pulsa nas perguntas das crianças, nos silêncios e ficções. O invisível, frequentemente trazido pelas crianças como o mundo das coisas mágicas, dos pensamentos, do divino ou de Ágape², nos convoca a pensar esses invisíveis como um campo filosófico capaz de gerar reflexões profundas, desorganizar certezas e instaurar outras possibilidades de pensar a educação.

Nesse jardim das infâncias do pensamento não se esperam respostas acabadas, mas se acolhem perguntas em seu estado mais vivo. E talvez, mais do que perguntar “o que é a infância?” ou “o que fazer com ela?”, possamos acompanhar as crianças em suas próprias indagações – não porque elas sejam a infância em si, mas porque nelas o pensamento ainda pulsa em estado de começo.

² Ágape é um personagem – um boneco laranja – criado no contexto da pesquisa que embasa este artigo. Apresentado como integrante das rodas de filosofia, sua presença simbólica provocava a curiosidade e o pensamento das crianças, instaurando um espaço lúdico e imaginativo para as experiências de pensamento.

As crianças, com seus modos próprios de perguntar, imaginar e pensar o mundo, nos fazem vislumbrar aquilo que aqui nomeamos de infância do pensamento (Kohan, 2021) – não como fase ou essência da infância, mas como possibilidade que emerge na relação com o outro, com o mundo, com as palavras, com as coisas. Trata-se de uma experiência que, por vezes, escapa às formas instituídas e se sustenta na curiosidade, no espanto e na invenção, por tensioná-las, por desviar-se delas, por afirmar outras formas de presença e de pensamento.

Afinal, um ponto importante a se pensar é: para onde vão as perguntas? Para onde nos levam? É possível transver o mundo, quando caminhamos com as perguntas?

o jardim como território democratizante: o invisível, o pensamento e as pequenas revoluções

Há jardins que não se veem. Jardins onde o tempo não corre em linha reta e onde o que mais importa pulsa. Jardins que, antes de preparar para o futuro, sustentam o agora como tempo legítimo de existência e pensamento. Nesse jardim da infância do pensamento, a escola não apenas instrui, ela escuta; não apenas avalia, mas também acompanha e se deixa afetar. Importa esclarecer que a crítica não é a uma possível preparação para um futuro, ou para a avaliação ou a instrução em si, mas aos modos como essas práticas têm sido capturadas por lógicas produtivistas e performativas cada vez mais cedo na Educação Infantil.

O jardim, neste artigo, é compreendido como lugar de delicadezas e movimentos, de presenças e de ausências, onde as crianças fazem filosofia com o que têm: perguntas, gestos, olhares e silêncios. Inspirados na infância do pensamento proposta por Kohan (2021), entendemos que pensar esse jardim como território democratizante é resistir à lógica que mede, desenvolve e classifica. É afirmar que há pensamento onde não se exige resposta; que há vida nas frestas, nos silêncios, nos gestos invisíveis. E que, quando escutadas em sua linguagem própria, as crianças nos ensinam que toda escuta verdadeira é já uma pequena revolução.

Kohan (2021) propõe que filosofar com crianças é acolher a infância como força de mundo – uma infância que não se reduz à idade cronológica, mas que se realiza na abertura ao outro, na dúvida, na escuta e na travessia. É nessa abertura que o jardim se torna chão ético e político, onde o pensamento se mistura com o viver. Nesse sentido, Costa Carvalho, M. & Santos, A. I. (2022) também nos convidam a pensar o jardim de infância não como espaço de contenção, mas como campo de possibilidades filosóficas, onde o tempo não se organiza apenas pela rotina, mas pelo interesse das crianças, por aquilo que emerge e interpela. A filosofia, nesse jardim, aparece como linguagem viva – um modo de perguntar junto, de habitar o comum e de transformar o que parecia inquestionável.

Pensar o jardim da infância do pensamento como um território mais democratizante pode deslocá-lo de sua função histórica de preparação para o Ensino Fundamental, para a alfabetização, para a vida “real”. Pode ser um gesto de recusar a lógica que exige da infância um fim útil. Nesse jardim não se espera apenas pelo que virá. Sustenta-se o que já pulsa: o agora da infância como forma legítima de existência, como modo de pensamento e como gesto de mundo. Esse jardim não se delimita por cercas curriculares rígidas e prescritivas, nem pelos relatórios de desempenho, mas se constitui como currículo vivo, em processo – desenhado junto com as crianças e sustentado pelas perguntas que emergem do encontro. Ele se desenha no chão onde as crianças pisam, nos tempos que inventam, nos pensamentos que escorrem entre perguntas e silêncios. Um jardim onde a infância não é moldada, mas escutada, sentida, provocada. E, sendo assim, ele propõe outra escola, outro tempo, outra escuta, outra ética.

A partir deste ponto, o texto se entrelaça com as vozes das crianças, não para explicá-las ou interpretá-las definitivamente, mas para escutá-las em sua força de provocação. O que dizem – e o modo como dizem – mobiliza em nós outras formas de pensar e de sentir. Entre perguntas, gestos e silêncios, surgem lampejos que abrem brechas no já sabido.

As falas que seguem foram registradas em diário de bordo, durante as rodas de filosofia realizadas com as crianças, e estão atribuídas a nomes

fictícios, todos escolhidos pelas próprias crianças, em conformidade com as exigências do Comitê de Ética da pesquisa da universidade. Ainda que se reconheça a complexidade envolvida na substituição dos nomes reais por pseudônimos – especialmente em contextos em que a autoria e a palavra da criança também são formas de existência –, optou-se por atender rigorosamente às normas éticas estabelecidas, preservando a identidade dos participantes sem desconsiderar sua potência de expressão.

“Os adultos pensam que as crianças não pensam”, disse Natan Maromba, com a precisão de quem denuncia uma estrutura inteira. Mas sua fala não para na crítica – ela se desdobra. Ao afirmar que “os adultos só pensam em trabalhar” e que “os pensamentos das crianças são muito mais felizes”, Natan parece desenhar uma diferença entre modos de pensar que coexistem no mundo: um, muitas vezes atravessado pelas exigências de produção, desempenho e utilidade; outro, atravessado por perguntas livres, desejos não inteiramente nomeáveis e pensamentos que se permitem brincar. Suas palavras talvez apontem para uma experiência que resiste à captura total pelas lógicas adultas. Nessa comparação, o que parece estar em jogo é a possibilidade de outros modos de habitar o pensamento – menos lineares, mais abertos ao encantamento e ao que escapa.

Mario, ao afirmar que “o mundo do Ágape é invisível e mágico”, faz do invisível um lugar habitável e possível. Sua fala não busca explicação: ela afirma. E, ao afirmar, desloca a lógica do visível, do comprovável, do mensurável. Reconhecer o invisível como real, legitimar o pensamento que não se mostra como produto e acolher a pergunta que não busca resposta, mas companhia – tudo isso constitui um gesto filosófico, mas também político. Porque, ao fazer isso, esse jardim da infância do pensamento pode se descolar da escola que mede, classifica e desenvolve, e se aproximar de uma escola que escuta, acolhe, cria, imagina e se transforma junto com quem pensa. Mario não está apenas falando de Ágape: está nos dizendo que o pensamento não precisa ser visível para existir, nem lógico para ser verdadeiro. Está nos dizendo que talvez o que mais importa não se vê – mas se sente, se imagina, se compartilha.

Natan Maromba, ao dizer “Tem o fio redondinho e o fio bagunçado na cabeça dos outros”, nos oferece uma imagem corporal do pensamento: ora fluido, ora caótico, como se o que pensamos tivesse formas, texturas, caminhos que atravessam e afetam o corpo. Neimar Jr., ao dizer “Quando acabam os pensamentos bons, só ficam os ruins. E se a gente soltar da gaiola, a gente vira do mal”, revela uma inquietação que mistura medo e ética, como se pensar pudesse libertar – mas também ferir.

Já Homem-Aranha Vermelho, ao questionar Ketlen (“Mas por que ficar com saudade se ele te fez mal?”), abre espaço para pensarmos a complexidade das relações afetivas. Essas falas não apenas ilustram, mas também mostram que pensar é um exercício delicado, por vezes conflituoso, de existir com o outro e consigo mesmo.

A força dessas falas não está apenas nas imagens da “gaiola” ou do “fio redondinho e bagunçado”, mas também no gesto de quem reconhece que pensar pode ser perigoso, pode doer, pode transformar. O pensamento aparece ali como algo que precisa ser cuidado – uma força viva, que se organiza entre o bem e o mal, entre o contido e o que escapa.

Neimar Jr. parece dizer que o pensamento não é inofensivo, e, por isso, pensar é também um risco ético. Sua fala desloca a ideia de pensamento como algo sempre positivo, progressivo ou esclarecedor. Ao contrário, ele reconhece que o pensamento pode ser atravessado por angústias, pelo medo, pela sombra. Há aí uma dimensão ética, sensível e trágica, em que pensar também é se expor, é sair da “gaiola”, é enfrentar o que há de inquietante, dentro e fora de si.

As crianças não pensam para cumprir uma tarefa. Pensam por que o mundo as convoca. Porque há algo que vibra e precisa ser dito, mesmo que não se saiba como. Mario, em algumas das experiências de pensamento, diz: “Deixa pra lá”; “Pergunta aí pra outro amigo, eu preciso pensar” – não por desistência, mas por respeito ao tempo do pensamento. Um tempo que não se acelera, que não se exibe, mas que pede espaço para respirar.

É nesse respiro que o jardim se reconfigura. Ele já não se limita a ser uma pré-escola; torna-se uma certa “escola de si”. Em vez de reduzir a experiência presente a um treino para o que virá, sustenta o agora como tempo legítimo de

vida, de pensamento e de encontro. O futuro não é negado, mas deslocado como horizonte único: ele se desenha nas pegadas do presente, e não à revelia dele. É lugar onde se atravessa com o pensamento, sem saber onde se vai chegar. E, ao ser assim, ele se democratiza – não no sentido de oferecer o mesmo a todos, mas no sentido mais radical da palavra: um espaço comum onde cada um pode pensar como é, como sente, como sonha. Juntos e em comum.

“Eu penso quando quero desenhar.”

“O pensamento das crianças é mais feliz, elas querem brincar.”

“Os bebês pensam; quando querem mamar, eles choram.”

Essas afirmações, espalhadas entre as rodas, não pedem explicação. Pedem escuta. E escutá-las como pensamento é também um gesto de reexistência pedagógica. Uma pequena revolução no coração da escola.

Pensar o jardim da infância do pensamento como território democratizante é não esperar que ele desenvolva competências e habilidades, mas vidas que pulsam em suas próprias linguagens, que regem tempos, que escapam às normalizações, que corrompem aquilo que a escola espera delas. Um território assim exige escuta e descolonização dos modos de ver, pois nele a infância se apresenta como forma de existência, como modo outro de habitar o mundo. Assim, pensar junto não é buscar consenso, mas sustentar o dissenso como possibilidade de encontro e de diferença.

Ao longo das experiências de pensamento vividas nesta pesquisa, foi possível acompanhar como as crianças constroem e inventam mundos – não por meio de conteúdos aprendidos, mas pela força do que sentem, pressentem, imaginam, percebem e enunciam. Esse jardim que aqui pensamos é, portanto, um território estético e político, no qual o pensamento das crianças não é controlado ou domesticado, mas acompanhado em sua forma própria de se dar – nas palavras, mas também nos silêncios, nos gestos, nos objetos ofertados, nos espantos partilhados. Nesse movimento, em vez de respostas, as crianças nos entregam mundos. Em vez de caminhos prontos, abrem brechas. Em vez de adaptação, ensaiam resistência sensível.

Neste jardim, pensar é brincar com o invisível, é dar corpo à dúvida, é transformar o comum em extraordinário. É inventar uma forma de existir que

não cabe nas caixas do currículo ou nos critérios de avaliação. É criar uma pedagogia que, em vez de classificar, sustenta o mistério e reorganiza o real. É exercício de filosofia em voz de infância.

E, talvez, seja disso que trate a busca de uma escola mais democrática: reconhecer que há pensamento onde menos se espera, que há existência onde não se mede, que há potência em cada gesto de invenção – mesmo que pequeno, mesmo que silencioso. Talvez o desafio seja aprender a escutar onde antes só se esperava resposta.

pensar com as pequenas coisas: filosofia, escuta e transformação

Entre personagens, imagens, conchas, pedras, tesouros, pins e ocarinas, as experiências de pensamento foram também encontros com os pequenos objetos do mundo. Esses elementos, carregados de materialidade e simbologia, não funcionavam como “gatilhos” para ensino, mas como companheiros provocadores de perguntas, mobilizando ideias e argumentos. O som da concha, o peso de uma pedra, o silêncio provocado por um apito, tudo isso criava ressonâncias que mobilizavam sentidos e afetos. Pensar, nesses momentos, era um gesto corporal, sensível, que se dava no toque, no olhar, no som.

A filosofia, nesse contexto, emergiu como uma prática estética e ética, marcada por uma escuta que não busca respostas, mas sustenta o que ainda não se diz, o que talvez nem tenha sido pensado ainda. Como aponta Larrosa (2011), escutar é deixar-se atravessar pelo outro, acolher o que vem sem tentar imediatamente nomear. Foi nesse tipo de escuta, aberta, ética, disponível, que as crianças puderam criar suas próprias formas de filosofar. Como disse Bruna: “Antes eu tinha vergonha de falar na rodinha, agora não tenho mais”. Falar, pensar, existir: tudo isso se tornou possível dentro de um espaço que se apresentava seguro, onde o tempo era outro, o ritmo era outro, e a presença era inteira.

Essas experiências de pensamento não eram conduzidas por um tema pré-definido, mas pelo que emergia da relação entre corpo, objeto, palavra e silêncio. O tema, muitas vezes, era uma pequena coisa: o barulho, o pensamento

silencioso, o sentimento, a existência da formiga, as imagens dispostas na roda, a história intrigante, o objeto desconhecido, o pensamento que não se separa do corpo, a ideia que não vinha, o sonho acordado, o “e se”, o mundo do Ágape...

Pensar é estar em movimento, é ser afetado. A filosofia se faz como prática de transformação de si e do mundo. Como afirma Foucault (2006), “o cuidado de si” é um gesto ético e estético, voltado à criação de modos de vida. Nesse contexto, o papel do adulto de referência não é o de guiar por caminhos já traçados, mas o de sustentar um espaço onde o pensamento possa ganhar forma e força, sem pressa, sem moldes prévios. Como o mestre de que fala Foucault (2006) – aquele que cuida do cuidado de si do outro –, trata-se de um gesto ético, porque implica presença e atenção; e também estético, porque se faz junto ao outro, compondo uma forma de vida que não se ensina, mas se compartilha.

As crianças, ao pensarem juntas, não estavam apenas refletindo sobre o mundo: estavam se constituindo em relação com ele, com os outros e consigo mesmas. Estavam, de algum modo, ensaiando a liberdade, a humanidade e a comunidade. A pesquisadora-professora que aqui lhes conta, em parte, esta experiência, também foi atravessada pelas experiências de pensamento, tanto quanto as crianças. Percebeu que pensar com elas exigia um deslocamento: abandonar as normas que antes guiavam os planejamentos, abrir espaço para o imprevisto, sustentar o que emergia. Com o tempo, foi aprendendo a escutar o que já estava ali – nos olhares, nos gestos, nas perguntas que se faziam mundo. Passou a ver de outro modo, talvez de forma oblíqua, menos reta, mais sensível. Como se filosofar com as crianças também fosse uma forma de se reinventar, de transver a escola, a infância e a si mesma.

Ao pensarmos com as pequenas coisas, afirmamos a potência de uma filosofia que nasce no cotidiano, que escuta o mundo que pulsa ao redor, que se curva às miudezas, que caminha de pés descalços pelo chão do mundo, e que, justamente por isso, é capaz de produzir grandes deslocamentos. Nesse jardim da infância do pensamento, pensar é brincar com o invisível, é fazer do comum um acontecimento, é sustentar o estar-junto como modo de existir.

Mas, talvez, seja preciso dizer com mais clareza: se há algo que convocou tantas perguntas e pensamentos ao longo da pesquisa, foi o personagem Ágape (Figura 1).



Figura 1: Personagem Ágape. Fonte: Acervo da pesquisadora.

Ele não foi apenas um recurso lúdico ou simbólico, mas um outro com quem pensar. Sua presença – invisível, mágica, misteriosa – permitiu às crianças expandirem o que pode um pensamento. Ágape se tornou um viajante entre mundos, que provocava perguntas. E foi nessa relação com o presente e o ausente que os pensamentos se firmaram. A cada objeto enviado por Ágape, uma nova travessia se iniciava; a cada fala sobre seu mundo, um novo modo de habitar o nosso se esboçava. Foi com ele – ou por causa dele – que pensar se tornou também um exercício de imaginação, de fabulação, de invenção pela linguagem.

Pensar com as pequenas coisas, então, não é apenas um modo de começar: é um modo de continuar. É ali, onde o pensamento se mistura ao invisível, que começa também a linguagem que o sustenta.

a linguagem do pensamento e a ficção como invenção

Ao longo das rodas de filosofia, as crianças expressaram pensamentos que escapam à estrutura racional que comumente se espera do discurso filosófico. A linguagem do pensamento, como se revelou nesta pesquisa, não se dá apenas por palavras, ou codificações, mas também por pausas, repetições, retornos, comparações, imagens poéticas e relação com a vida. Como afirmou Mario: “O pensamento é meio que infinito e não infinito, ele pode dar voltas e voltas e voltar no mesmo lugar”. Tais falas não são apenas curiosas, mas

enunciações que revelam concepções e entendimentos de mundo atravessadas por percepção, sensibilidade, ética e imaginação.

A ficção, nesse contexto, não aparece como fuga da realidade, mas como forma legítima de invenção do pensamento. O personagem Ágape, criado para provocar os pensamentos nos encontros com as crianças, tornou-se um interlocutor simbólico que permitiu a elas transitar entre mundos possíveis e as impossibilidades do nosso mundo. As perguntas em torno de Ágape e desses dois mundos instauraram um campo de ficcionalidade que abria espaço para modos de pensar que não precisavam se submeter à coerência lógica ou a categorizações adultocêntricas. Como disse Mario, certa vez: “O mundo do Ágape é invisível, mas eu acho que existe porque ele é mágico”.

Ao assumirmos a ficção como invenção, nos afastamos da ideia de que pensar é apenas raciocinar. Pensar, com as crianças, é também fabular, criar mundos, imaginar sentidos. Como disse Manoel de Barros (2018a), “o olho vê, a lembrança revê e a imaginação transvê”. Essa “transvisão” do ver – palavra que escapa da norma e se abre como invenção – parece ser o que as crianças exercitam com naturalidade: transver o mundo, atravessá-lo com olhos de dentro, com olhos que não apenas observam, mas inventam. Pensar, assim, pode ser um ato poético.

Durante uma das experiências de pensamento, por exemplo, Natan Maromba propôs: “A gente pode pegar uma varinha mágica e falar ‘sim sa la bim plim plim’, daí vai lá pro mundo do Ágape”. E a resposta de Guilherme, ampliando ainda mais a possibilidade imaginada por Natan Maromba: “Eu tenho outra ideia melhor que a do Natan Maromba. Oh, nós pegamo o carro, entramo, daí fazemo o ‘sim sa la bim plim plim’, daí nós ficamos pequenos, daí entramos no baú e mandamos lá pro mundo do Ágape. Daí ele joga o pó mágico em nós pra ficar do tamanho de nós de novo”.

A discussão entre Natan Maromba e Guilherme revela não só a potência da ficção como invenção, mas o pensamento em ação como gesto criador, que se recusa a escolher entre o real e o imaginário. O que Natan Maromba e Guilherme constroem ali é um raciocínio lúdico, sim, mas profundamente inventivo e dialógico, combinando linguagem, corpo, imaginação e lógica

própria, ou seja, a ficção inventiva se mostra como modos de raciocínio que operam por imagens, associações e invenções que desafiam a linearidade lógica. São exemplos vívidos de uma filosofia que se faz narrativa.

Como expressa Loris Malaguzzi (1999) em seu poema “Ao contrário, as cem existem”, “A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo. Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar, de compreender sem alegrias, de amar e de maravilhar-se só na Páscoa e no Natal”. Essa crítica à fragmentação das linguagens e à padronização do saber escolar reforça a necessidade de sustentar uma linguagem do pensamento que, como mostram as crianças, se dá no corpo, no gesto, na fabulação e na invenção. Fabular pode ser forma legítima de pensar e, talvez, uma das mais profundas.

As rodas de filosofia se transformaram, assim, em espaços onde a narrativa não servia apenas para expressar saberes, contar histórias, memórias ou experiências, mas para pensar o mundo, reorganizá-lo, habitá-lo de outras formas. Ali se instaurava uma atmosfera sensível, em que ser e existir se entrelaçavam, e em que se ousava desejar da vida algo além do previsível.

Nesse percurso, a escrita e a leitura apareceram também como narrativas, não no sentido escolarizado da alfabetização precoce, mas como modos de inscrição e existência no mundo. Frases ditas pelas crianças carregavam o gesto de interrogar o mundo: “Se eu tinha visto as pessoas mortas lá no céu, quando viajei de avião” ou “Eu acreditava em coisas invisíveis” eram frases que compunham uma escrita do pensamento que não cabia em cadernos com linhas. Era um pensamento que se escrevia no ar, nos olhares, nos objetos observados e nas perguntas deixadas no caminho.

Essa linguagem-própria-do-pensamento, atravessada pela ficção, pela invenção e pelos “E se” desafia a forma como a escola tradicionalmente reconhece o saber. Escutar as crianças, nesse contexto, exige deslocamento e disponibilidade para o que não se traduz de imediato. A filosofia, aqui, é presença sensível, é mais escuta do que fala; mais pergunta do que resposta; mais presença do que conteúdo, mais pensamento do que palavra. Como propõe Skliar (2003, p. 47), “nenhum saber previamente dado é capaz de compreender o estar sendo do outro”; a alteridade acontece como ruptura da

mesmidade, exigindo de nós menos afirmações e mais presença silenciosa, uma escuta que acolhe o que ainda não pode ser dito, mas pulsa como possibilidade.

“O único jeito de acabar os pensamentos é cortando a cabeça fora, mas daí a gente morre”, disse Mario. Em suas palavras, Mario dá corpo ao pensamento. As experiências revelaram que, quando o pensamento é atravessado pela infância, talvez fale outra língua. Uma língua que não obedece às regras da gramática, mas que se faz compreender por imagens, por invenções, por paradoxos. Uma língua que não separa razão e imaginação, lógica e sonho, filosofia e ficção. Uma linguagem do pensamento que se aproxima mais da poesia do que da explicação.

A filosofia com crianças, nesse sentido, não se limita a traduzir o que dizem - ela precisa escutar o que não está dito, o que se insinua, o que vibra entre uma palavra e outra. É aí que entra a potência da ficção. Quando assumimos a ficção como invenção, não estamos fugindo do real, mas alargando seus contornos. Inventar, nesse caso, é uma forma de afirmar mundos, de dizer o indizível, de experimentar outras maneiras de estar no mundo.

Pensar, para as crianças, é mover-se com o mundo. Não por fora dele, mas junto, com as mãos, os olhos, a fala, o silêncio. Cada gesto, cada pergunta, cada invenção é uma forma de escrever-se no tempo.

a linguagem das perguntas: quando o pensamento se faz em voz de infância

Se afirmamos que o pensamento tem sua própria linguagem, é preciso reconhecer que, na infância, essa linguagem também se faz pergunta, não como um degrau para a resposta certa, mas como um modo de se relacionar e olhar as coisas do mundo.

Como reflete Vicenzi (2017), desde a Antiguidade determinadas vozes foram silenciadas ou consideradas menores dentro da prática filosófica e pedagógica. Em sua análise sobre o sentido e o poder de ensinar, o autor evidencia como esse silenciamento se atualiza nos modos como a infância é tratada na escola, como se pensar filosoficamente fosse um privilégio apenas de adultos autorizados. Ao escutar as perguntas das crianças como acontecimentos

filosóficos, desafiamos essa lógica hierarquizante e reconhecemos que o pensamento não tem idade nem forma fixa. Ele se manifesta em quem ousa perguntar.

Nas experiências de pensamento vividas com as crianças, as perguntas não funcionavam como instrumentos ou estratégias para desencadear “aprendizagem”, mas como forças que movimentavam o pensamento, abriam brechas e desviavam rotas. Na lógica escolar, a pergunta costuma ser instrumentalizada como ponto de partida de uma sequência didática que leva a uma resposta esperada. Esse modelo reduz o pensamento ao percurso mais curto entre o enunciado e a conclusão, e não um espaço de habitação do “não sei”; “pergunta aí, para outro amigo enquanto eu penso aqui”; “essa história de existe ou não existe está me deixando confuso”; “mas como pode”; “faz sentido”; “concordo”; discordo”.

Nas rodas de filosofia, as perguntas não queriam necessariamente chegar em algum lugar. Elas circulavam, voltavam, se misturavam umas às outras. A pergunta não objetivava encerrar ou validar um pensamento, ela tensionava outras perguntas. Como um fio que, puxado, não revela um nó, mas uma rede. É nesse sentido que dizemos que as perguntas que surgem da infância do pensamento não apenas provocam argumentos, mas também provocam outras perguntas, e, com isso, expandem o campo do pensamento.

Como Mario explicou em uma das rodas: “O pensamento fala pela cabeça”; “Não é que tem uma boca lá dentro do cérebro que consegue falar. É tipo assim como se fosse um pensamento. Tipo quando eu e minha mãe tava fazendo uma oração... eu rezei pela cabeça”. Ele não está apenas oferecendo uma explicação, ele está buscando uma forma de dizer e dar sentido à discussão sobre o pensamento silencioso. Sua fala é argumento, sim, mas é também um modo de perguntar com o corpo, com a lembrança, com a experiência. Ao afirmar que rezou “pela cabeça”, Mario não está apenas narrando um fato: ele está tentando dizer o indizível – traduzir em linguagem uma experiência silenciosa, íntima, invisível. E é nessa tentativa que o pensamento se revela enquanto pergunta.

A resposta de Luiza Rafaela, que diz “não fala aqui pelo rosto, fala aqui pela cabeça”, mostra que esse argumento gerou, nela, uma escuta afetada, que talvez não seja uma pergunta formulada, mas é um pensamento que pulsa, que reverbera. Às vezes o argumento é uma forma de pergunta em travessia, um pensamento que se diz na tentativa, no “péra, deixa eu pensar”, e que assim abre, gira e tensiona outros pensamentos, gerando acontecimentos filosóficos em forma de pergunta, capazes de reorganizar o modo de sentir e perceber o mundo.

Nessa perspectiva, pensar com crianças é também estar disposto a acolher e sustentar a pergunta como forma de presença e de encontro. É resistir à tentação de responder rápido, ou explicar o que é. É cultivar o espaço do “não entendi, quem pode me dar outro exemplo”. É acompanhar a pergunta até onde ela quiser nos levar, é perceber *insights* gerados em seus corpos e, às vezes, nem saber onde se quer chegar. No início deste artigo, perguntamos: para onde vão as perguntas? Para onde elas nos levam? Talvez não saibamos exatamente. Talvez o que importa seja não fechá-las, mas seguir com elas, mesmo quando não há mapa, não há roteiro, não há linha de chegada. Talvez, como as crianças nos ensinam, as perguntas não estejam a caminho de um lugar: talvez elas sejam um caminho.

considerações

Entre pequenos gestos e grandes perguntas, a filosofia com crianças se revelou uma prática viva, sensível e partilhada de pensamento. Mais do que um método, ela se fez acontecimento: uma experiência que atravessa, que desloca e que convida à escuta. Esta pesquisa, rememorada e discutida neste artigo, permitiu afirmar que as crianças pensam com sua própria linguagem – uma linguagem que fabula, que inventa, que escapa ao controle e que exige da escuta adulta um reposicionamento ético: menos condução, mais abertura; menos expicação, mais presença.

O jardim da infância, compreendido aqui como território de invenção, de ficção e de linguagem, se reconfigura como espaço democrático. Em vez de ser um lugar de preparação para o futuro, ele se torna espaço de presença plena,

onde o pensamento se dá no encontro, no jogo, no silêncio, no gesto e na dúvida. Nesse jardim da infância do pensamento, o tempo desacelera, a escuta se alarga, e o próprio pensamento se cruza, se entrelaça, se suspende no ar e habita o *entre*.

As experiências de pensamento vividas com as crianças foram marcadas por amizade, cuidado e partilha. Não se tratou apenas de filosofar, mas de constituir-se sujeito em relação – com o outro, com o mundo e consigo mesmo. Como propõe Foucault (2006), cuidar de si é também criar modos de vida. E como mostraram as crianças, pensar pode ser um exercício de liberdade, de invenção e de transformação.

Concluímos – ou melhor, seguimos pensando – que a filosofia com crianças pequenas não é uma técnica, uma metodologia ou um objetivo a ser alcançado. Em vez disso, é uma disposição, uma forma de estar no mundo, uma aposta no comum e no imprevisível. Talvez não se trate de ensinar a pensar, mas de sustentar o pensamento quando ele nos visita. Talvez a pergunta não precise ser respondida, apenas acolhida. E, quem sabe, mais do que saber para onde vão as perguntas, o que importa mesmo é quem nos tornamos quando caminhamos com elas.

referências

- BARROS, Manoel. *Memórias inventadas*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018a.
BARROS, Manoel. *O livro das ignorâncias*. São Paulo: Alfaguara, 2018b.
BASTOS, Maria Helena Camara. A educação do homem: Fröbel. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 15, n. 29, p. 87-108, 2001. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/822>. Acesso em: 4 maio 2025.
BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017.
COSTA CARVALHO, M. & SANTOS, A. I. (2022). Estes materiais tornam a filosofia verdadeira porque me ajudam a pensar: voos filosóficos de um conceito no Jardim de Infância. In M. C. Carvalho & P. A. Vieira (Orgs.), *Arriscar-se na filosofia, acolhendo infâncias: encontros com Gabriela Castro* (pp. 233-252). Ponta Delgada: Letras Lavadas.
FOUCAULT, Michel. Estratégia, poder-saber. In: FOUCAULT, M. *Ditos e escritos IV*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
FRÖBEL, Frisdrich. *A educação do homem*. Tradução Maria Helena Camara Bastos. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2001. Obra original publicada em 1826.
KOHAN, Walter Omar. ¿Paulo Freire infantil? Notas para una pedagogía infantil de la pregunta. *Revista del IICE*, Buenos Aires, v. 49, p. 11-24, 2021. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/90232>. Acesso em: 4 maio 2025.

- KUHLMANN JR, Moysés. Pedagogia e rotinas no "jardim da infância". In: KUHLMANN JR, M. *Infância e Educação Infantil*: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/rea.v19i2.2444>. Acesso em: 21 jun. 2023.
- MALAGUZZI, Loris. (1999). Histórias, ideias e filosofia básica. Entrevista concedida a L. Gandini. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 59-104.
- SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos outros: diferença, alteridade, diversidade e o outro "outros". *Ponto de Vista*, Florianópolis, v. 5, p. 37-49, 2003.
- VICENZI, Vinicius Bertoncini. *Fala, gesto, silêncio: uma questão pedagógica*. A discussão entre sofistas e filósofos pelo sentido e poder de ensinar. Rio de Janeiro: Nefi, 2017.

cínthia de liz carniel:

Mestra em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense. Professora da Rede Pública Municipal de Lages/SC. Licenciada em Pedagogia pela UNIFACVEST. Integrante do Núcleo de Pesquisas em Educação Básica da UNIPLAC (NUPEB - políticas, estéticas e diferenças).

vinicius bertoncini vicenzi:

Docente permanente do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. Doutor em Filosofia da Educação pela Universidade do Porto. Mestre em Educação pela UERJ. Bacharel e licenciado em Filosofia pela UFSC. Coordenador do GT 17 de Filosofia da Educação da Anped/Sul.

como citar este artigo:

ABNT: CARNIEL, Cínthia de Liz; VICENZI, Vinicius Bertoncini. O jardim da infância do pensamento: para onde vão as perguntas quando filosofamos com crianças da educação infantil? *childhood & philosophy*, v. 21, p. 1-23, 2025. Disponível em: _____. Acesso em: _____.

APA: Carniel, C. L., & Vicenzi, V. B. (2025). O jardim da infância do pensamento: para onde vão as perguntas quando filosofamos com crianças da educação infantil? *childhood & philosophy*, 21, 1-23. 10.12957/childphilo.2025.91737

créditos

- **Reconhecimentos:** Não aplicável.
- **Financiamento:** Não aplicável.
- **Conflitos de interesse:** Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
- **Aprovação ética:** Não aplicável.
- **Disponibilidade de dados e material:** Não aplicável

- **Contribuição dos autores:** Conceitualização: LIZ, C. de; VICENZI, V. B.; Redação: LIZ, C. de; Análise formal: LIZ, C. de; Investigação: LIZ, C. de;; Metodologia: LIZ, C. de; Recursos: LIZ, C. de; Supervisão: VICENZI, V. B.; Validação: VICENZI, V. B.; Revisão e edição do texto: VICENZI, V. B.
 - **Imagen:** Não aplicável.
 - **Preprint:** Não houve publicação de *preprint*.
-

artigo submetido ao sistema de ::plagium™ similaridade

submetido em: 12.05.2025 *aprovado em:* 11.09.2025 *publicação:* 30.09.2025

editora: fabiana martins

revisor 1: anónimo; **revisor 2:** rosana aparecida fernandes.