

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA (PPGEEB)

**CAROLINY SANTOS LIMA**



**CRIANÇAS FILOSOFANDO:** uma proposta metodológica de ensino à luz de Matthew Lipman

São Luís  
2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA (PPGEEB)

**CAROLINY SANTOS LIMA**

**CRIANÇAS FILOSOFANDO:** uma proposta metodológica de ensino à luz de  
Matthew Lipman

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão, na Área de concentração: Ensino na Educação Básica, linha de pesquisa Filosofia da Educação, como requisito para a obtenção do Grau de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Rita de Cássia Oliveira

São Luís  
2018

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Lima, Caroliny Santos.

CRIANÇAS FILOSOPANDO: : uma proposta metodológica de ensino à luz de Matthew Lipman / Caroliny Santos Lima. - 2018.

181 f.

Orientador(a): Rita de Cassia Oliveira.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2018.

1. Crianças. 2. Filosofia. 3. Pensar filosófico. I. Oliveira, Rita de Cassia. II. Título.

**CAROLINY SANTOS LIMA**

**CRIANÇAS FILOSOFANDO:** uma proposta metodológica de ensino à luz de  
Matthew Lipman

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão, na Área de concentração: Ensino na Educação Básica, linha de pesquisa Filosofia da Educação, como requisito para a obtenção do Grau de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Rita de Cássia Oliveira

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Rita de Cássia Oliveira** (Orientadora)  
Doutora em Filosofia – PPGEEB/UFMA

---

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Joelma Reis Correia**  
Doutora em Educação – PPGEEB/UFMA

---

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Marly Cutrim de Menezes**  
Doutora em Ciências Sociais – PROF-FILO/UFMA

A Deus, que em infinita misericórdia, até aqui me ajudou, dando forças para prosseguir e persistir acreditando nos meus sonhos.

A minha família, por todo o incentivo e por sempre estarem ao meu lado nos momentos em que precisei.

E a todos que acreditam na Educação.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, o autor de todas as coisas, que por misericórdia, nunca me abandonou, e que nos momentos em que a teoria me faltou deu-me a fé para continuar; a Ele que em todos os momentos desde a minha gestação esteve ao meu lado, orientando-me no melhor caminho a trilhar, sem Ele este sonho não poderia ser concretizado. A minha gratidão a Ti, Senhor, é eterna.

À minha família, ambiente onde pude adquirir os primeiros conhecimentos, aprendi os primeiros passos, as primeiras palavras, os primeiros rabiscos de letras, os princípios, a perseverança em um mundo melhor, ensinaram-me a lutar e acreditar nos meus sonhos. Em especial à minha mãe Rosilene Santos Lima, por ter me educado em meio a tantas dificuldades; à minha avó Maria Luiza Santos Lima, por todo mimo, carinho e a mãe nos momentos que precisei; a minha tia Marilene Lima Rodrigues, meu primeiro modelo de educadora. A vocês palavras não podem expressar os meus sentimentos de gratidão. À minha família, agradeço pelo zelo, amor, carinho, incentivo, apoio e acompanhamento em todo esse trajeto.

Aos meus “tios” e amigos da Paróquia São Vicente de Paulo, que, durante esses anos, me ajudaram a entender que fé e razão podem andar juntas, e compartilharam comigo experiências, alegrias, preocupações e vários momentos até aqui. A vocês toda minha gratidão.

À UEB Henrique de La Roque Almeida, por ter permitido de bom grado a realização desta pesquisa. A pessoa da diretora Rodvania Macedo, pela disponibilidade e abertura proporcionada e a todos que nesse espaço, direta e indiretamente, foram contribuindo para a pesquisa.

À professora Rita de Cássia Oliveira, os meus sinceros agradecimentos por todas as orientações que foram dadas até o momento, por ter aceitado orientar uma pessoa de formação diferente da sua e não ter tido medo desse desafio, ajudando-me em todos os momentos. Obrigada pela dedicação e disposição que me rendeu durante todo esse processo encaminhando-me no mundo da pesquisa com muita seriedade e paciência em todas as atividades até chegarmos à finalização desse trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, nas pessoas do Coordenador Antonio de Assis Cruz Nunes, que se

empenhou incansavelmente para que esse mestrado se tornasse realidade e para que a primeira turma fosse consolidada com sucesso e honras. À vice-coordenadora, Vanja Maria Dominices Coutinho, pelos trabalhos e conhecimentos compartilhados.

À professora Joelma Reis Correia, pelas sugestões e encaminhamentos significativos realizados na pré-qualificação e qualificação desta dissertação.

Aos alunos da 1ª Turma do Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, a vocês o meu especial agradecimento, por comigo vivenciarem e partilharem todo o processo de aprendizado deste curso. Pelos momentos vividos e conhecimentos compartilhados que me ajudaram durante todo o 1º ano de aulas. Em especial a pessoa do: Luís Felix de Barros Rocha, por ver sempre o melhor em mim e pelos momentos de alegria. Aos amigos, Kátia Cilene Amorim Gomes, pelas partilhas, caronas, pela escuta nos momentos de angústia e pela voz no momento em que eu precisava ouvir; Francisco Rokes Sousa Leite, pelas trocas de informação, pelos trabalhos construídos juntos e a amizade dedicada; Diego Ted Rodrigues Bodega, pelas descontrações proporcionadas ao longo das aulas e por ser um amigo sempre presente; Eulania Maria Ramos Bastos, por sua docilidade e companheirismo, mesmo estando distante; Francisca das Chagas dos Passos Silva e Margareth Santos Fonseca, por terem me acolhido e cuidado de mim como só quem é mãe pode fazer; Claudileude de Jesus Silva e Débora Suzane Gomes Mendes, obrigada pela dedicação à nossa amizade. Obrigada a todos, pelos momentos vividos.

Aos amigos do Grupo de Pesquisa em Ensino de Filosofia na Educação Básica (GRUPEFEB), por me ajudarem a percorrer toda essa trajetória de estudos, compartilhando conhecimentos e angústias. Em especial, as pessoas da Ginia Kenia Machado Maia, pelas palavras de estímulo, pelas leituras, pelas horas abdicadas para me ajudar, por acreditar no meu potencial quando eu mesma já não acreditava; George Ribeiro Costa Homem, pelas aulas de Filosofia, pelos empréstimos de livros, pela paciência, por ter me tolerado nos momentos de estresse, e pelos momentos de conversa e companheirismos; a Otainan da Silva Matos agradeço pela cumplicidade, carinho e ajuda mútua durante toda nossa caminhada.

Agradeço aos professores do Programa, especialmente os professores que ministraram disciplinas, compartilhando conosco os seus saberes e as suas experiências.

Aos funcionários do PPGEEB, em especial, Ronny Gabriel Silva Lobato e Juston Monteiro, pelas palavras de motivação, pela mão amiga, por sempre se mostrarem disponíveis a ajudar, a vocês os meus sinceros agradecimentos.

A todos, que direta ou indiretamente, contribuíram na realização deste momento. Dessa forma agradeço a todos pelo carinho e preocupação, pois esta não é uma realização só minha, é também de cada um de vocês que em mim acreditaram e acreditam.

Assim Eu Vejo a Vida

A vida tem duas faces:

Positiva e negativa

O passado foi duro

mas deixou o seu legado

Saber viver é a grande sabedoria

Que eu possa dignificar

Minha condição de mulher,

Aceitar suas limitações

E me fazer pedra de segurança  
dos valores que vão desmoronando.

Nasci em tempos rudes

Aceitei contradições

lutas e pedras

como lições de vida

e delas me sirvo

Aprendi a viver.

(Cora Coralina)

## RESUMO

O presente estudo aborda a temática: CRIANÇAS FILOSOFANDO: uma proposta metodológica de ensino à luz de Matthew Lipman. Essa pesquisa nasce no seio do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB, Mestrado Profissional da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Para essa dimensão, objetivamos de forma geral: construir uma proposta metodológica de ensino de Filosofia para crianças à luz de Matthew Lipman na perspectiva de formar um estudante que desenvolva uma educação para o pensar. Como objetivos específicos buscamos compreender que concepções teóricas e metodológicas do ensino de Filosofia materializadas em forma de temas transversais a escola que será investigada possui; assim como, apreender como a Unidade de Educação Básica Henrique de La Roque Almeida articula criança e ensino de Filosofia. Ademais, elaboramos um produto que possa atender a proposta pedagógica e filosófica de Matthew Lipman na Unidade de Educação Básica Henrique de La Roque. Seguindo essa delimitação, a pesquisa caracterizou-se como intervenção por utilizar passos metodológicos da pesquisa-ação tendo como delimitação o espaço da UEB Henrique de La Roque Almeida, no 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Fundamental. Os sujeitos da pesquisa foram: professores, pais e alunos. Nesse percurso, desenvolvemos o referencial teórico, fazendo a relação entre a Filosofia e a infância, seus aspectos legais e características. Em seguida, partimos para os pressupostos teóricos estudados por Matthew Lipman, abordando as influências que Sócrates, Charles Pierce, Vygotsky e John Dewey tiveram sobre sua proposta de Filosofia para Crianças. Discorreremos, ainda, sobre o criador da proposta, sua vida e o que o impulsionou a criar o seu programa e a metodologia pautada em uma comunidade de investigação. Para encaminhar a intervenção, traçamos os passos metodológicos para as análises e interpretações dos sujeitos à luz dos eixos teórico-metodológicos firmados ao longo da mesma. Nesse caminho da intervenção pedagógica, usamos os instrumentos de pesquisa como as observações, entrevistas, grupo focal, questionários e intervenções em sala até chegar ao produto da intervenção pedagógica: o Caderno de Orientações Didáticas. Dito isso, percebemos que a Filosofia é o espaço ideal para o desenvolvimento de investigações filosóficas.

**Palavras – chave:** Filosofia. Crianças. Pensar filosófico.

## ABSTRACT

The present study deals with the theme: CHILDREN PHILOSOPHY: a methodological proposal of teaching in the light of Matthew Lipman, this research is born within the Postgraduate Program in Management of Basic Education – PPGEEB, Professional Master of the Federal University of Maranhão– UFMA, for this, we have a general objective: to construct a methodological proposal of teaching Philosophy for children in the light of Matthew Lipman in the perspective of forming a student who develops an education for thinking. And as specific objectives: To understand that theoretical and methodological conceptions of the teaching of Philosophy materialized in the form of themes transversal to the school that will be investigated possesses; To apprehend how the Basic Education Unit Henrique de La Roque Almeida can articulate child and Philosophy teaching; Elaborate a product that can meet the pedagogical and philosophical proposal of Matthew Lipman in the Basic Education Unit Henrique de La Roque. Following this delimitation, the research was characterized as being an intervention and for using the action-research methodology having as a delimitation the space of the UEB Henrique de La Roque Almeida, in the 3rd year of the 1st Cycle of Elementary Education. The subjects for the research were: teachers, parents and students. In this course, we develop the theoretical reference, making the relationship between Philosophy and childhood, its legal aspects and characteristics. We then proceed to the theoretical assumptions studied by Matthew Lipman, addressing the influences that Socrates, Charles Pierce, Vygotsky, and John Dewey had on their Philosophy for Children proposal. We also talked about the creator of the proposal, his life and what propelled him to create his program and methodology based on a research community. In order to direct the intervention, we draw the methodological steps for the analysis and interpretations of the subjects in light of the theoretical and methodological axes established along the same path, in this way of the pedagogical intervention we use the research instruments such as observations, interviews, focus groups, questionnaires and interventions in the classroom until reaching the product of the pedagogical intervention, the Notebook of Didactic Orientations. Having said this, we realize that Philosophy is the ideal space for the development of philosophical investigations.

**Keywords:** Philosophy. Children. Philosophical thinking.

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1: Habilidades de pensamento .....	63
Tabela 1: Dados de identificação .....	74
Tabela 2: Dados Socioeconômicos .....	76
Tabela 3: Dados Educacionais .....	78
Quadro 2: Entendimento sobre Filosofia para crianças.....	79
Quadro 3: Desenvolvimento da capacidade do pensar e do questionar. ....	81
Quadro 4: Recursos de ensino.....	83
Quadro 5: Metodologias para trabalhar o pensamento filosófico .....	84
Quadro 6: Pontos favoráveis e desfavoráveis de sua prática .....	88

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Sugestão de repertório temático de Filosofia para a Educação Básica. ....	91
Figura 2: Grupo focal.....	98
Figura 3: Momento de registro das perguntas.....	107
Figura 4: Pesquisa sobre a vida doTucano .....	108
Figura 5: Perguntas sobre o texto: “Tucano-de-bico-verde” .....	109
Figura 6: Produção do aluno C: Tucano.....	110
Figura 7: Produção da aluna S: Tucano.....	110
Figura 8: Produção da aluna J: Tucano .....	111
Figura 9: Produção do aluno M: Tucano .....	111
Figura 10: Processo de investigação .....	114
Figura 11: Encenação da peça teatral.....	117

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2 FILOSOFIA E INFÂNCIA: aspectos legais e caracterizações</b> .....	21
<b>3 LIPMAN E O PENSAR A FILOSOFIA PARA CRIANÇAS: pressupostos teóricos</b>	36
<b>3.1 Lipman e Sócrates</b> .....	40
<b>3.2 Lipman e Charles Peirce</b> .....	45
<b>3.3 Lipman e Vygotsky</b> .....	47
<b>3.4 Lipman e Dewey</b> .....	51
<b>4 PROGRAMA DE MATTHEW LIPMAN: Filosofia para crianças</b> .....	57
<b>4.1 Comunidade de Investigação Filosófica com Crianças</b> .....	60
<b>5 O AMBIENTE FILOSÓFICO E A METODOLOGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM FILOSOFIA PARA CRIANÇAS NA UEB HENRIQUE DE LA ROQUE ALMEIDA</b>	67
<b>5.2 A experiência da Filosofia para Crianças na UEB Henrique de La Roque Almeida</b> .....	73
5.2.1 Perfil socioeconômico: o olhar sobre a realidade extraescolar .....	74
5.2.2 As vozes dos professores: o que dizem e pensam .....	79
5.2.3 O diálogo com as crianças: perspectivas para o pensar .....	90
5.2.3.1 O que dizem as crianças: a visão do aluno sobre a rotina da sala de aula ...	93
5.2.4 O ato de pensar: o processo de intervenção .....	103
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	119
REFERÊNCIAS .....	123
APÊNDICES .....	132
Apêndice A: Produto – Caderno de Orientações Didáticas: pensar filosoficamente	133
Apêndice B: Roteiro de entrevista aplicado aos(as) professores(as) da escola anexo- UEB Henrique de La Roque Almeida .....	174
Apêndice C: Roteiro do questionário aplicado aos pais dos alunos da escola anexo - UEB Henrique de La Roque Almeida .....	175
Apêndice D: Roteiro de observação .....	176
Apêndice E: Roteiro para o grupo focal .....	177
ANEXOS .....	178
Anexo A: Carta de apresentação na escola .....	179

## 1 INTRODUÇÃO

Um dia, a humanidade brincarà com o direito, como as crianças brincam com os objetos fora de uso, não para devolvê-los a seu uso canônico e, sim, para libertá-los definitivamente dele (AGAMBEN, 2004, p. 98).

Para debruçar-nos sobre a temática da proposta de Matthew Lipman, intitulada Filosofia para crianças, convém primeiramente discorrer sobre o que suscitou o interesse por estudar essa temática. Primeiramente convém situar que o desejo em propor a Filosofia para Crianças nasce no campo das experiências profissionais. Formada em Pedagogia, sempre gostei de estudar os textos da Filosofia da Educação. Mais tarde, tive acesso ao Programa de Lipman e vislumbrei que essa proposta pudesse ser implantada em meu local de trabalho.

Dessa atuação como professora de crianças (3º ano do Ensino Fundamental) em uma escola pública municipal, comecei a trabalhar com os alunos fábulas e situações de investigação filosóficas, por meio das quais pude perceber que os alunos se mostraram interessados pelas atividades, solicitando que fossem feitas constantemente. Por acreditar que a criança é um ser com potencial de pensar e agir conforme a cultura em que está inserida nos impulsionou realizar uma pesquisa que pudesse contribuir com o desenvolvimento do pensar dessas crianças dos anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Dito isso, na nossa experiência, observamos que muitos docentes<sup>1</sup> no seu fazer pedagógico com crianças não as incentivam a dialogarem, não as ajudam a superar suas dificuldades em assimilar determinado conteúdo e de auxiliá-las em desenvolver um pensamento crítico, a questionar e fazer perguntas. Dessa forma, acredito que a proposta filosófica de ensino para crianças de Matthew Lipman permitirá aos professores incentivarem o exercício do pensar por meio da Filosofia.

A Filosofia desde o seu surgimento prezou pela busca de soluções bem fundamentadas para as perguntas que incomodam as pessoas; pois sempre tentou nutrir-se com a convicção de que as respostas encontradas deveriam ser tratadas como prováveis e não como absolutamente certas e acabadas.

Logo, a Filosofia não pode ser vista como um conjunto de conhecimentos prontos, acabados, fechados em si. Este conhecimento se importa mais com o levantamento de problemas relativos à vida e ao mundo e de uma tomada de

---

<sup>1</sup>Nos referimos aos docentes das escolas em que trabalhamos.

posição diante do mundo, do que em dar respostas prontas e acabadas. Ela é uma forma de problematizar a realidade, procurando pensar os acontecimentos além da sua aparência imediata. Dessa forma, a Filosofia pode se voltar para qualquer objeto, pode pensar sobre a ciência, seus valores e seus métodos; pode pensar sobre religião, arte, o próprio homem em sua vida cotidiana, questionando os fundamentos da realidade, os processos históricos e as contradições e ações do ser humano.

Nesses processos históricos vividos, Ariés (2006) destaca que estamos vivendo momentos caracterizados por transformações, seja nas ordens tecnológico-científica e/ou ético-social, e a forma de ver a infância perpassa por essas mudanças. Contudo, a fase da infância passou despercebida por muito tempo pela sociedade e pelas próprias famílias. A educação na infância demorou a ser reconhecida como válida e a própria criança nesse contexto demorou a ser vista enquanto sujeito social, legitimando-a como competente e sujeito de direitos.

A ideia de infância apareceu a partir das fortes mudanças sociais, culturais e políticas que a sociedade foi passando e pelo papel social que a criança foi conquistando ao longo dos séculos. Nesse sentido, Zabalza (1998, p.20) aborda essa questão, enfatizando que se está diante da "infância recuperada". Do exposto, o citado autor ainda assinala sobre a compreensão de criança: "visão de criança reprimida, adulto em miniatura, criança-aluno, criança-filho renasce uma criança verdadeira e visível, exigindo viver como criança e, para ser reconhecida e vista como sujeito que também constrói história" (ZABALZA, 1998, p. 20).

Nesse sentido, partimos da premissa de que a criança está inserida em um contexto histórico e em um meio social. Para Vygotsky (2005), a criança ao nascer já é inserida em um meio social, que é a família, e é nela que se formam as primeiras interações com os outros. Nessas primeiras interações cotidianas, a mediação com o adulto acontece espontaneamente pela utilização da linguagem oral e gestual.

John Dewey (1959) também deixou grandes contribuições para o entendimento da criança e da sua forma de compreender o mundo das ideias partindo da perspectiva que "aprender é aprender a pensar", sendo essa uma das principais tarefas da educação. Assim, as "pessoas que pensam", assegura Dewey (1959, p.84): "são cautelosas, não precipitadas; olham em torno, são circunspectas, não andam às cegas".

Dessa forma, a Filosofia de Dewey tem por base uma prática docente pautada na liberdade do aluno para elaborar suas próprias certezas, seus próprios conhecimentos, suas próprias regras morais. Contudo, isso não denota reduzir a importância do currículo ou dos saberes do educador que fazem parte desse processo. Dewey (1959) enfatizava que o professor deveria abandonar a concepção de que pensar é algo estanque, imutável.

À luz do exposto, na perspectiva de que a criança é um sujeito produtor e reproduzidor de culturas, e um ser que detém capacidades cognitivas, o filósofo Matthew Lipman desenvolveu uma proposta metodológica de ensinar Filosofia para crianças.

Somos cientes que em São Luís – Maranhão, não há um currículo escolar para a disciplina de Filosofia, colocando-a como obrigatória no Ensino Fundamental, como tema transversal. Consideramos, também, que não é qualquer pessoa que pode ser um professor de Filosofia, pois este deve ter conhecimentos e habilidades para que se possa construir uma aula interessante e capaz de manter a atenção dos alunos, possibilitando formar um aluno crítico. Partimos das premissas já frisadas por Lipman (apud Kohan 1998, p. 19): "trata-se de pedir aos professores e administradores escolares que repensem aquilo o que entendem por educação".

Para melhor compreendermos o contexto específico em que está se realizando a pesquisa, convém apontar que o ensino de Filosofia em nível de Brasil, A Lei nº 9.394/96 em seu artigo 36 dispõe que o currículo do Ensino Médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

(...)

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

(...)

III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1996, p. 8).

Dessa forma, com diretrizes e bases da educação nacional, foi estabelecida a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio.

Contudo foi tardiamente que a Filosofia de fato ganhou espaço no cenário educacional brasileiro. Com o Parecer CNE/CEB nº 38/2006, aprovado em 7 de julho

de 2006, houve a inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio (BRASIL, 2006).

A Lei nº 11.684/08 criada para alterar o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio.

A Resolução CNE/CEB nº 1, de 18 de maio de 2009 dispõe sobre a implementação da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, a partir da edição da Lei nº 11.684/2008, que alterou a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), definindo que os componentes curriculares Filosofia e Sociologia são obrigatórios ao longo de todos os anos do Ensino Médio, qualquer que seja a denominação e a organização do currículo, estruturado por sequência de séries ou não, composto por disciplinas ou por outras formas flexíveis (BRASIL, 2009).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) colocam a Filosofia como ferramenta primordial para o processo de aprimoramento do educando e sua formação cidadã, e não deve ser trabalhado simplesmente como tema transversal, mas como eixo principal do conteúdo programático (BRASIL, 1998).

Assim, a Filosofia visa apresentar uma visão globalizante, interdisciplinar e mesmo transdisciplinar, auxiliando o educando a lançar outro olhar sobre o mundo e a transformar a experiência vivida em uma experiência compreendida.

No cenário atual, voltamos a ver a Filosofia sendo atingida por mudanças no cenário das políticas educacionais, como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação e homologada pelo Ministério da Educação em dezembro de 2017 (BRASIL, 2017). Na arquitetura reformada do Ensino Médio, a Filosofia passa a ter o significado da obrigatoriedade dos “estudos e práticas”. Isso implica dizer que o decreto que implantou a Base simplesmente retira do horizonte os anos de debate que consideram a Filosofia disciplina fundamental para a formação cidadã, algo presente nas manifestações de algumas emendas parlamentares, muitas delas sustentadas pelo Parecer CNE/CEB nº 38/2006 que recomenda a obrigatoriedade da disciplina na matriz escolar, uma vez que se trata do valor para um processo educacional consistente e de qualidade na formação humanística de jovens que se deseja que sejam cidadãos éticos, críticos, sujeitos e protagonistas. (BRASIL, 2006).

Eis, pois, o significado da obrigatoriedade dos “estudos e práticas” da Filosofia: uma forma vazia de discurso contrária a toda força da dúvida, da real flexibilidade que opera a educação de um sujeito em suas questões para além das metas inalcançáveis de um delírio burocrático, o que vemos é o declínio dessa e o retrocesso de lutas travadas pelo campo da Filosofia, e quem tem mais a perder nessas disputas é o aluno em sua formação humanística.

Como podemos ver, a Filosofia é sempre campo de disputas, no que diz respeito à Filosofia para crianças, esse foi um movimento tardio no Brasil. O programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman foi concebido ao final da década de 60, no contexto dos Estados Unidos. Foi gestado visando uma proposta de Educação para o Pensar, pensada para desenvolver as habilidades cognitivas, esclarecer conceitos filosóficos como verdade, tempo, justiça, a usar o processo de investigação e diálogo, objetivando a construção de significados sociais, morais e culturais (SOUZA, 2013).

Segundo Kohan (1998), o programa pioneiro de Matthew Lipman de Filosofia para Crianças, chegou ao Brasil em 1984, por intermédio da professora Catherine Young Silva, filósofa americana naturalizada brasileira. Esta desenvolveu seus estudos de mestrado em Filosofia para Crianças na Montclair State University, USA que era dirigida por Lipman.

Em 1985, as professoras Catherine Young juntamente com outros professores de Filosofia começaram uma empresa visando à difusão e prática do diálogo filosófico. Este grupo criou o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC); nesse ambiente realizou-se a tradução dos materiais e divulgação da proposta, assim como, formaram-se professores para desenvolver o programa nas escolas. Para que houvesse a inserção do programa, teve-se que realizar traduções das novelas filosóficas e dos manuais dos professores. O programa se espalhou por várias capitais no Brasil, inclusive em São Luís do Maranhão (KOHAN, 1998).

Em São Luís do Maranhão, a professora Elza Maria Brito Patrício, então professora de Filosofia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), iniciou juntamente com outras colegas, um trabalho de formação de professores e implantação do programa de Filosofia para Crianças em cinco escolas particulares e uma escola pública da cidade (KOHAN, 1998).

Os educadores são os mais entusiasmados com a proposta do ensino de filosofia para crianças e estão preocupados em desenvolver o pensamento delas.

Isto porque a Filosofia na perspectiva de Lipman se converte em uma comunidade de investigação, em que estudantes e professores possam dialogar com pessoas e membros da mesma comunidade; possam ler juntos, apoderar-se das ideias conjuntamente, levantar hipóteses sobre as ideias dos outros; possam pensar independentemente, possam procurar razões para seus pontos de vista, explorar suas pressuposições, e “trazer para suas vidas uma nova percepção de o que é descobrir, inventar, interpretar e criticar” (LIPMAN, 1990, p. 61).

Com base nessa ideia, o ato de realizar Filosofia para as crianças trata-se de possibilitar, mediante o diálogo com as crianças, o pensar filosófico, Lipman (1990, apud Kohan, 1998, p. 30) destaca que “costuma-se ensinar o pensamento dos grandes filósofos, sem deixar espaço para o desenvolvimento dos pensamentos próprios dos alunos”.

À luz do exposto, nossa pesquisa buscou uma proposta metodológica de Filosofia para Crianças com base em Matthew Lipman. A investigação foi na Unidade de Educação Básica (UEB) Henrique de La Roque Almeida, localizada no Bairro da Vila Embratel, na escola Anexo.

Problematizamos que em São Luís não há um currículo escolar para a disciplina de Filosofia, colocando-a como obrigatória no Ensino Fundamental, apenas como tema transversal. Nesse sentido, a nossa pesquisa, como proposta do Mestrado Profissional buscará construir um produto que insira a proposta de Filosofia para crianças na perspectiva de Matthew Lipman.

Por tanto, levantamos os seguintes questionamentos a serem respondidos nessa Dissertação de Mestrado: Que concepções teóricas e metodológicas do ensino de Filosofia materializadas em forma de temas transversais a Unidade de Educação Básica Henrique de La Roque Almeida possui? Como a Unidade de Educação Básica Henrique de La Roque Almeida poderá articular criança e ensino de Filosofia? De que forma a pesquisa a ser realizada poderá desenvolver um produto que possa atender à proposta pedagógica e filosófica de Matthew Lipman?

Com base nessas problemáticas, traçamos os seguintes objetivos para essa pesquisa, como objetivo geral:

- Construir uma proposta metodológica de ensino de Filosofia para crianças à luz de Matthew Lipman na perspectiva de formar um estudante que desenvolva uma educação para o pensar.

E como objetivos específicos:

- Compreender que concepções teóricas e metodológicas do ensino de Filosofia materializadas em forma de temas transversais a escola investigada possui;
- Apreender como a Unidade de Educação Básica Henrique de La Roque Almeida poderá articular criança e ensino de Filosofia;
- Elaborar um produto que possa atender à proposta pedagógica e filosófica de Matthew Lipman na Unidade de Educação Básica Henrique de La Roque.

Para alcançar os objetivos aqui traçados, realizamos uma pesquisa do tipo intervenção, na qual utilizamos pressupostos da pesquisa-ação. Para obter os dados necessários para os resultados, entrevistamos duas professoras do 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Fundamental no anexo da UEB “Henrique de La Roque Almeida”, do ano letivo de 2017. Como instrumento de coleta e dados utilizamos entrevista, observação participante, análise dos documentos presentes no espaço escolar, análise do grupo focal e das intervenções realizadas em sala de aula.

Para tanto, ao longo de toda a pesquisa usamos como referência para a proposta metodológica de Filosofia para crianças, os estudos de Matthew Limpam, idealizador do programa, como outros autores que coadunam com sua proposição.

De tal modo, estruturamos nossa pesquisa nas seguintes seções: na primeira parte realizamos a presente introdução, na qual descrevemos a configuração teórica e metodológica de nosso objeto de estudo. Na segunda seção teórica trouxemos um olhar sobre a Filosofia e Infância, abordando seus aspectos legais e sua caracterização.

Na terceira seção, apresentamos uma abordagem sobre Lipman e o pensar a Filosofia para crianças, as ideias dos principais autores que influenciaram a sua proposta. Na quarta seção, fizemos a abordagem sobre o idealizador do Programa, Matthew Lipman, quais os problemas que ele identificou ao longo da sua experiência profissional e de vida que o impulsionaram a criar um método de ensino de Filosofia.

Na quinta seção, trabalhamos com o ambiente filosófico e a metodologia de ensino-aprendizagem pensada para a escola campo de pesquisa. Para tanto, delimitamos a metodologia escolhida para a pesquisa, na qual discorreremos como se dariam as análises e interpretações dos dados em articulação com eixos teóricos. Nesse momento trouxemos as intervenções e as análises dessa etapa, enfatizando também o produto, sua construção e aplicabilidade, apresentamos, ainda, como foi o

processo de intervenção. Por fim, apresentamos as considerações finais a que chegamos ao logo da pesquisa realizada.

Em suma, com essa pesquisa, pretendemos não só apresentar uma investigação crítica a partir de informações sustentadas em diferentes fontes teóricas no intuito de que possamos trazer contribuições metodológicas e reflexivas sobre a área da Filosofia da Educação e da Educação Básica, mas também demonstrar que a Filosofia está para a infância, assim como está para a vida adulta, de tal modo que, as crianças não podem ficar distanciadas de discussões filosóficas.

## 2 FILOSOFIA E INFÂNCIA: aspectos legais e caracterizações

Uma criança alcança o verdadeiro no próprio instante em que aparece como alguém singular e irrepetível, como uma pura diferença irreduzível a qualquer conceito, como uma pura presença irreduzível a qualquer causa, condição ou fundamento, como uma realidade que não pode, jamais, ser tratada como um instrumento, como um puro enigma que nos olha cara a cara (LARROSA, 1999, p.196).

A fim de melhor definir o nosso ponto de partida em relação à proposta de uma Filosofia para Crianças, convém, primeiramente, delimitarmos quem é esse ser chamado criança, e que fase é essa de sua infância. Entraremos no mundo que muitos estudiosos se debruçaram a estudar, e ainda hoje é foco de pesquisas, que também estamos nos predispondo a fazer neste trabalho. Já que tomamos a criança como sujeito de nosso estudo, não poderíamos deixar de nos debruçar sobre ela, compreender suas inquietações, seu universo, seus desejos e sua visibilidade perante a sociedade, e principalmente o modo de ver a sua infância.

Para tanto, buscaremos ao longo dessa seção realizar um estudo que tem o intuito de apresentar reflexões sobre as concepções de criança e infância, os aspectos legais e suas caracterizações, presentes nos estudos de autores que se debruçaram em analisar essa temática na legislação brasileira.

Dos autores estudiosos da Infância, buscaremos para esse estudo autores clássicos e contemporâneos da Filosofia e da Pedagogia. Os clássicos Comenius (1592-1670), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), e Froebel (1782-1852), perpassando ainda por outros autores e pelos contemporâneos como Kramer, Agamben, Larrosa; Kohan, dentre outros.

Os principais documentos que traremos serão: Constituição Federal (BRASIL, 1988), Estatuto da Criança e Adolescente (ECA, 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) e as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI, 2009).

Assim, percebemos de modo geral que as concepções de criança e infância foram construídas ao longo da história, e por isso variaram bastante ao longo do tempo até chegarmos à concepção atual, sofrendo com as mudanças ocorridas na organização social e familiar, pois em cada época o modo de pensar a infância foi compreendido de acordo com o contexto social e a partir das estruturas familiares vigentes, que serão observadas de modo explícito ao longo desta seção.

É assim que a infância assume vários significados e valores conforme o desenvolvimento material e imaterial que cada sociedade imprime ao longo de sua constituição histórico-social. Por algum tempo a criança foi considerada adulto em miniatura ou um ser passivo que se desenvolve de acordo com o que o ambiente possibilita. Isso implica dizer que a criança não tinha autonomia, pois lhe era cobrado que executassem as mesmas atividades que os adultos, sendo ignorada qualquer ideia de infância.

Dito isso, trouxemos algumas perspectivas de infância. Maia (2012, p. 23) traz o significado do termo,

A palavra infância (etimologicamente originária do latim, significa ausência de fala, e ainda dependência). Trata-se de um termo cujo significado é difícil precisar, pois são muitas as definições, por sua diversidade, por ser de um tempo passado entrelaçado de geração em geração.

Dessa maneira, a própria palavra infância por muito tempo não teve um significado consistente. Destacamos que as concepções de infância foram construções sociais que foram se formando ao longo do tempo. Vale dizer que essas concepções nem sempre expressam os mesmos significados; elas carregam “histórias, ideias, representações, valores, modificam-se ao longo dos tempos e expressam aquilo que a sociedade entende em determinado momento histórico por criança, infância, educação, política de infância e instituição de Educação” (KRAMER, 1999, p. 207).

Lajolo (2006, p. 230) traz uma perspectiva subjetiva da infância quando diz que,

[...] por não falar, a infância não se fala e, não se falando, não ocupa a primeira pessoa nos discursos que dela se ocupam. E, por não ocupar esta primeira pessoa, isto é, por não dizer eu, por jamais assumir o lugar de sujeito do discurso, e, conseqüentemente, por consistir sempre em ele/ela nos discursos alheios, a infância é sempre definida de fora.

A infância por muito tempo não foi pensada, e não podemos pensar em um sentimento de infância, sem vê-lo atravessado por diversas dimensões que não podem ser vistas separadamente, ou seja, a infância é culturalmente determinada e historicamente construída.

Esses traços de infância seriam as representações com conotações passivas da criança nas relações sociais. Todavia, nos campos epistemológico e histórico, têm-se outras descrições que mostram mudanças de representações acerca da

infância. Assim, a criança tem papel ativo no seu processo de socialização e, por meio das interações sociais, significa e interpreta o mundo, na medida em que, “em suas práticas, existe, para além da estereotipia, uma singularidade nas produções simbólicas e artefatos infantis que configuram o que a Filosofia da infância define como cultura infantil.” (SARMENTO, 2004, p. 20).

Sarmiento (2004) expõe que a cultura infantil se dá quando ela exprime a cultura da sociedade onde está inserida. No entanto, essa cultura é muito diversificada, pois depende de experiências e possibilidades. Com esse estudo queremos destacar que a escola é um lugar privilegiado de socialização da cultura infantil, de estímulo à criação e desenvolvimento de potencialidades, buscando compreender fatores que possam contribuir para a organização do sistema educacional e atuações pedagógicas capazes de intervir nos diferentes períodos do desenvolvimento da criança.

Contudo, antes de chegarmos à visão atual de infância, perpassaremos pela constituição da história da infância, pois as crianças por muito tempo foram vistas como adultos em miniatura, sujeitos incapazes, que só viriam a ser alguém quando se tornassem adultos. Dessa forma criou-se das crianças uma infância de possibilidades, de vivências e exploração do meio; de produção e recriação de brincadeiras, conhecimentos e cultura.

Ao pensarmos a infância em seu caminho histórico, o que percebemos é uma trajetória tardia. Desde os gregos, a infância tem sido ajuizada dentro de um dispositivo muito particular: o da negatividade e ausência. Sendo a ela delegado esse lugar nos discursos filosóficos, faz-se necessário lembrar que outras formas e espaços para a criança foram pensados em diferentes momentos da Filosofia. Apesar de nos debruçarmos nesta seção sobre as diferentes perspectivas da infância, objetivamos, principalmente, ressaltar uma imagem da infância firmada por conceitos que a coloque sobre uma construção social e cultural, ou seja, em que a infância se configura nas vivências e experiências que meninas e meninos têm com outras meninas e meninos quando crianças, ou seja, a socialização e a interação destes, sobretudo a ideia de que a infância, mais do que uma etapa, é uma condição da experiência humana. (AGAMBEN, 2005).

Nesse sentido, partimos da compreensão da infância defendida por Kohan (2003) quando destaca que não se deve ver a infância como um vir a ser adulto, não

mais como uma noção capturável, numerável, tecnicamente explicada pelo conjunto de saberes, mas como um “outro”, como o que ela é.

Nessa perspectiva, as crianças são pensadas como sujeitos, como pensantes, e a Filosofia, que antes discorria sobre elas, agora é uma via para a afirmação da própria infância. Assim, não mais olhamos para ela a partir da nossa própria imagem.

Vista como expressão da alteridade, a infância, como destaca Larrosa (1999) é o que nos questiona no que somos e no que tentamos nela imprimir. Ela não seria, portanto, o que sabemos, pois não podemos antecipá-la, predizê-la.

Foi com Rousseau (2004) – considerado a partir da área da Pedagogia um dos primeiros pedagogos da História –, que a infância começou a ser vista de maneira diferenciada do que até então existia, de passividade e invisibilidade. Rousseau propôs uma educação para a infância sem juízes, sem prisões e sem exércitos.

Rousseau (2004, p. 4), teceu uma crítica ao conhecimento sobre a infância, alegando que não se conhece a infância no caminho das falsas ideias. O autor destacava que o grande problema está em “procurar sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem”. Dessa forma, o mundo “dos adultos” estabelece alguns paradoxos em relação à infância ao considerar as crianças, suas circunstâncias e condições de vida. Espera-se que as crianças desvendem o mundo e se fecha a porta da descoberta, da curiosidade e da experiência tateante, com encaminhamentos definidos e impostos pelo adulto. Há uma dicotomia, pois ao mesmo tempo em que se incentivam as crianças à autonomia, à livre expressão e à comunicação, em seu cotidiano elas não podem fazer escolhas, manifestar seus sentimentos e expor suas ideias e desejos. Por outro lado, as crianças devem ser educadas para a liberdade e para a democracia, todavia, em prol do controle e da disciplina, os limites são impostos.

Sobre esse aspecto, Rousseau (2004, p. 25) assim revela:

Ao nascer, uma criança grita; sua primeira infância passa chorando. Ora o sacodem e a mimam para acalmá-la, ora a ameaçam e lhe batem para que fique quieta. Ou lhe fazemos o que lhe agrada, ou exigimos dela o que nos agrada; ou nos submetemos às suas fantasias, ou a submetemos às nossas: não há meio termo, ela deve dar ordens ou recebê-las. Assim, suas primeiras ideias são as de domínio e de servidão [...]

Sobre esse mesmo aspecto da infância e do domínio exercido sobre ela, o renomado estudioso da Psicanálise, Freud (apud KOHAN, 2010, p.9), já denunciava que a “infância é nascer exageradamente nu, antes de poder se defender. Infância é ter nascido dos outros e para os outros antes de nascer para nós mesmos”. Isso implica dizer que a infância é uma fase a ser reprimida, onde a criança é vista como adulto em miniatura, que não nasce como criança, e sim como um ser para a vida adulta.

O estudioso contemporâneo Plínio (2010, p.9) conjectura que apenas a arte e o pensamento podem honrar essa dívida que temos com a infância, ao reprimi-la. Nesse sentido, somente por meio do pensar e seu fazer artísticos as crianças conseguiram expressar-se e tornaram-se crianças.

Plínio (2010) em seus estudos sobre o suplício da infância, ao abordar o poder que os adultos exercem sobre ela, principalmente sobre como o adulto transforma a infância num suplício, aborda que:

A deploração testemunha da calamidade que é o domínio, a confiscação que exerce um adulto sobre a infância, a existência infantil. Um desastre do qual o adulto não tem a medida, ele próprio obrigando em si, sem saber, uma infância suplicada. O suplício infantil, tal é a herança mais bem partilhada no mundo, transmitida (infligida) regularmente de geração em geração. (PLÍNIO, 2010, p.59).

Diante disso, pode-se perceber que a infância foi, por muito tempo, considerada uma fase da incapacidade de não poder movimentar-se com sobriedade e com coerência no mundo, sendo abandonada aos outros (adultos), antes de poder dispor dos meios de reagir, de responder-lhes ou de resistir-lhes, ou seja, da infância é retirada a melhor parte, as brincadeiras, os jogos, o faz de conta, tudo isso é substituído pela cobrança que os adultos têm em apressar a infância.

Percebe-se, então, que a primeira preocupação com a infância se ligou à disciplina e à difusão da cultura existente, limitando todo e qualquer movimento infantil destinado ao prazer e ao aprendizado. A criança, tida como irracional, não teria meios psicológicos para realizá-los, bem como deixaria de aproveitar tal momento para aprender atitudes socialmente valorizadas.

Deste modo, convém situar alguns momentos dessa construção histórica do sentimento de infância, que foi assumindo diferentes significados ao longo do tempo, a partir das relações sociais e não apenas em função das especificidades da criança.

Ariès (2006) expressa que a infância na Idade Média era apenas o período em que a criança nascia até os sete anos de idade, depois disso, não era mais considerada infância, e a partir dessa idade, as crianças das classes inferiores começavam a trabalhar para ajudar no sustento da família, sendo percebidas, como adultos que têm responsabilidades e começando a participar do mundo dos adultos. Assim, a infância se resumia apenas à fase em que as crianças eram tidas como seres frágeis, em que necessitavam da ajuda dos adultos para sobreviver. Essa dependência das crianças era o único fator que as diferenciavam dos adultos na Idade Média.

Essa definição só irá mudar com as transformações ocorridas no século XV, onde acontece a Reforma Luterana e com isso, a transformação da relação entre homem e a igreja e o advento de novas concepções. Nesse momento, o homem passa ao conhecimento de si mesmo e do mundo por meio da razão e passa a privilegiar sua vida privada em decorrência da religiosa.

Ariès (2006) constatou que o sentimento de infância era ausente até o século XVI, praticamente em todos os países, inclusive no Brasil, surgindo a partir dos séculos XVII e XVIII. A partir desse momento, as crianças recebem outras denominações e novos nomes como “fanfarrs”, “pitchouns” e “bambins”.

Até o século XVII, a ciência desconhecia a infância, pois não havia lugar para elas nesta sociedade. Fato caracterizado pela inexistência de uma expressão particular a elas. Foi, a partir das ideias de proteção, amparo, dependência, que surge então, a infância. As crianças, até então, vistas apenas como seres biológicos, necessitados de grandes cuidados e, também, de uma rígida disciplina, a fim de transformá-las em adultos socialmente aceitos (LEVIN, 1997).

Sabemos que a infância existiu desde os primórdios da humanidade, mas a sua percepção como uma categoria e construção social, deu-se a partir dos séculos XVII e XVIII. Carvalho (2003) destaca em seus estudos o surgimento da infância, quando afirma que:

[...] A aparição da infância ocorreu em torno do século XIII e XIV, mas os sinais de sua evolução tornaram-se claras e evidentes, no continente europeu, entre os séculos XVII e XVIII no momento em que a estrutura social vigente (Mercantilismo) provocou uma alteração nos sentimentos e nas relações frente à infância (CARVALHO, 2003, p. 47).

A visão da infância como uma construção social foi sendo iniciada e tomando espaço, possibilitando o reconhecimento de uma natureza presente na criança, colocando-a como parte do coletivo da infância e como sujeito particular; se expressa nesse momento, o surgimento de diferentes tentativas para definir e descrever a infância. A história da infância foi relatada por muitos pedagogos, como os destacados por Kuhlmann (1998), quando destaca os nomes significativos dos estudiosos, principalmente na história do pensamento pedagógico dos séculos XVII e XVIII, como Comenius (1592-1670), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), e Froebel (1782-1852). No intuito de melhor delimitar essas ideias, destacaremos os principais pressupostos defendidos por esses autores.

Em Comenius (1997), considerado o fundador e pai da didática moderna, a infância é o ponto de partida para o desenvolvimento adequado do ser humano:

[...] assim como uma árvore frutífera pode se desenvolver por si mesma, mas ainda silvestre e dando frutos também silvestres; é preciso que, se devem dar frutos agradáveis e doces, seja plantada, regada e podada por um agricultor experiente. Do mesmo modo, o homem desenvolve-se por si próprio em sua figura humana (COMENIUS, 1997, p. 45).

Comenius (1997) vê a infância como um momento indispensável, pois não representa um objeto a ser teorizado; ela existe porque é necessariamente um ponto de partida, logo, a infância precisa ser educada em sua totalidade. Nesse sentido, percebemos que a infância comeniana é uma infância pedagogizada. Ele abstrai da infância todas as suas características sociais, raciais, de gênero, vendo todas as crianças com iguais possibilidades de educabilidade, ou seja, toda criança é educável, porque possui capacidade de aprender e trocar experiências com o outro.

Já Rousseau (2004) destaca que a infância não é um lugar de passagem para outros estágios mais desenvolvidos, e precisa ser considerada como uma etapa de valor próprio. Para ele, da mesma forma que “a humanidade tem lugar na ordem das coisas, a infância tem o seu na ordem da vida humana: é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança” (ROUSSEAU, 2004, p. 69).

A infância deve ser vista como uma fase de valor e relevância para a formação do ser humano como ser social e de direitos, devendo ser considerada em a sua totalidade.

Froebel (1782-1852) foi um dos primeiros educadores a considerar o início da infância como uma fase decisiva na formação das pessoas, ficando consagrado no

campo da Psicologia, ciência da qual foi precursor, considerado o pioneiro na utilização da Psicologia do Desenvolvimento como fundamento da educação, através dos estágios identificados como primeira infância, infância e idade escolar. Foi o criador dos jardins de infância e acreditava em um ensino sem obrigações, para ele, o aprendizado depende dos interesses de cada um e se faz por meio da prática. Ele acreditava que as crianças trazem consigo uma metodologia natural que as leva a aprender de acordo com seus interesses e por meio de atividade prática, que pode ser desde varrer uma sala a fazer um experimento. Ele combatia o excesso de abstração da educação de seu tempo, argumentando que ele afastava os alunos do aprendizado.

Outro precursor nos estudos da infância é Pestalozzi (1746-1827). Sobre os princípios educacionais desse estudioso buscamos em Arce (2002) algumas considerações acerca das contribuições deixadas por ele. Arce aborda primeiramente, que o educador dividiu a infância em primeira infância e idade escolar. Defendia que os sentidos da criança são importantíssimos para sua aprendizagem, porém devem-se ajustar as exigências para elas, respeitando seu desenvolvimento natural, ou seja, fornecer o que for necessário para o seu desenvolvimento em conformidade com a natureza.

Para Pestalozzi, a ação educativa deve ser a mesma da natureza, isto é, a função principal do ensino é levar as crianças a desenvolverem suas habilidades que são naturais e inatas, assim como na natureza. O pensador suíço costumava comparar o ofício do professor ao do jardineiro, que devia providenciar as melhores condições externas para que as plantas seguissem seu desenvolvimento natural. Logo, para ele era preciso retirar a sabedoria e a metodologia necessária para educar o lado animal do humano, um desenvolvimento natural que vai se formando aos poucos, do mais simples para o mais complexo. O centro de todo esse processo educativo é a criança, um ser em desenvolvimento.

Além dos autores já citados, tivemos outro grande precursor do estudo da história da infância: Philippe Ariès (2006). Para esse estudioso, a infância foi uma invenção da modernidade. O autor registra que o nascimento do sentimento de infância nasce da consciência da criança decorrente de um processo histórico, e não uma herança tradicional.

Esse sentimento de infância surge também a partir de uma universalização dos métodos reguladores da infância, os estudos, as teorias, as legislações, e até

mesmo as questões mercadológicas; assim, pode-se identificar o surgimento de uma cultura infante que supere a cultura local, e para cada criança, há uma só infância no espaço mundial, com todas as crianças partilhando dos mesmos gostos (SARMENTO, 2003).

Portanto, trata-se de entender as culturas produzidas para as crianças a partir de duas dimensões: a cultura infantil produzida pelas grandes corporações internacionais e a cultura infantil escolar. Diante disso, o que se espera é que a infância na sociedade moderna contemporânea chegue a um modelo produzido a partir dos interesses não somente dos adultos, mas também daquilo que representa seu interesse. A concepção descrita por esse autor marcou grandes mudanças no que se considera infância, que, segundo ele, reserva outra vertente deste sentimento de infância, marcada por uma busca da moralidade na base da educação das crianças, por um interesse psicológico, juntando a razão das ações a certa docilidade.

Dessa forma, o que observamos é que foram múltiplos os fatores que contribuíram para o processo de formação do sentimento de infância. Destacam-se, entre eles, o processo de escolarização como principal objetivo, separando as crianças do ambiente a que eram submetidas no convívio só com os adultos. O segundo fator é a fabricação de brinquedos específicos para as crianças e, por fim, o crescimento do sentimento de família.

Sobre o primeiro aspecto, citamos o processo de institucionalização da escola, na qual as crianças passariam a ser educadas. Esse foi um momento decisivo para o crescimento do sentimento de infância.

No aspecto que se refere à fabricação de brinquedos específicos para crianças, destacamos que a partir desse momento, com o desenvolvimento da tecnologia propiciou-se um aumento enorme na produção em série de brinquedos e bonecas. Nesse processo, a brincadeira e os brinquedos foram cada vez mais sendo reservados às crianças, assim, certos brinquedos que faziam parte somente do universo dos adultos, passam por meio do desenvolvimento tecnológico e do surgimento da noção de infância, passam a serem transformados em objetos exclusivos das crianças. Para Ariès (2006) a trajetória dos brinquedos e brincadeiras pode ser relacionada com os diferentes conceitos da infância ao longo da história, dando uma primeira contribuição, para o melhor entendimento da evolução do conceito de infância.

Sobre a família, é a primeira instituição que a criança atravessa; nela ocorre a possibilidade de estruturar-se como sujeito e desenvolver suas chances de sobrevivência e adaptação no mundo. Mas somos cientes também que é na família que a criança perde suas possibilidades de ser infante quando esta recebe as projeções dos adultos que se encontram nos seus anseios e frustrações.

Aqui destacamos o crescimento do sentimento de família destacado por Ariès (2006), com tais mudanças na conjuntura da sociedade, surgem novas concepções de homem, de sociedade e família, e conseqüentemente uma nova imagem e significância da infância:

[...] houve uma evolução: o antigo costume se conservou nas classes sociais mais dependentes, enquanto um novo hábito surgiu entre a burguesia, onde a palavra infância se restringiu a seu sentido moderno. A longa duração da infância, tal como aparecia na língua comum, provinha da indiferença que se sentia então pelos fenômenos propriamente biológicos: ninguém mais limitaria a infância pela puberdade (ARIÈS, 2006, p.11).

Nesse sentido, a configuração em que se pensou e definiu a infância nos discursos educativos esteve marcada pelas ênfases filosóficas, biológicas ou psicológicas e posteriormente encontramos a cultural e social dos pensadores que se ocuparam desse assunto; como citamos anteriormente, os estudos e métodos próprios para infância, como os de Comenius (1592-1670), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), e Froebel (1782-1852) e outros que vieram posteriormente.

Em Kramer (1999) encontramos uma noção de infância bem próxima ao conceito atual, mesmo esse sendo relativamente novo. A autora aponta que podemos encontrar no século XVIII o início da ideia de infância como uma idade profundamente singular a ser respeitada em suas diferenças. Afirma, portanto, que a noção de infância e sua conceituação não são um fato natural que sempre existiu.

Nesse sentido, a infância é:

[...] produto de evolução da história das sociedades, e o olhar sobre a criança e sua valorização na sociedade não ocorreram sempre da mesma maneira, mas, sim, de acordo com a organização de cada sociedade e as estruturas econômicas e sociais em vigor (KRAMER, 1999, p. 244).

Dessa forma, a reflexão sobre a construção da história da infância mostra-nos a peculiaridade do ser criança como sujeito histórico no mundo social. Contudo, o reconhecimento da infância como uma fase da vida, ajudou a construir uma suposta

homogeneidade nas experiências das crianças, assim como, a produção de um conjunto de noções dominantes para modelar e regular essa infância.

Nessas concepções, a infância é compreendida como aquilo que nos inquieta, abala nossas convicções de saber e poder, pondo em questão os “lugares” que construímos para ela. É, portanto, em uma perspectiva distanciada da imagem que comumente a infância assume em nossa linguagem cotidiana, qual seja uma imagem ingênua, prematura, inexperiente e, conseqüentemente, desacreditada e indigna de atenção, que concebemos suas falas, as quais apontam para questões sobre elas e suas experiências, inclusive as escolares, convidando-nos à investigação de novas possibilidades pedagógicas e filosóficas.

Contudo, o autor contemporâneo Gallo (2010) alerta para uma preocupação: a de a instituição escolar ser incapaz de ouvir a voz das crianças, pois para esse autor, a escola está orientada para a conformação política da infância, concepção desenvolvida ao longo da modernidade. Ele defende a premissa de que uma instituição escolar na qual a criança esteja inserida deve oferecer um ambiente em que possam desenvolver integralmente e isso se tornou muito importante para a formação e desenvolvimento da infância, fim último de todas as etapas educacionais que atendem.

Assim, num processo lento e gradativo, passaram a olhar de outro modo as crianças e a sua infância, considerando-as “como ser competente, em sua inteireza, capaz de sofisticadas formas de comunicação, mesmo quando bebê, estabelecendo trocas sociais com coetâneos e adultos, através de uma rede complexa de vínculos afetivos” (FARIA, 2003 apud PRADO, 1999, p.111).

Percebemos que na realidade histórica, o que marcou o processo educacional da infância por muito tempo foi a questão educacional de a criança ficar esquecida, à margem dos discursos. A partir do advento das legislações, foi se instaurando um pensamento de valorização das experiências da infância, considerando-as importantes para o desenvolvimento e construção de valores éticos e morais da criança. Desse modo, foram deliberadas políticas e práticas em consonância com as concepções atuais a respeito da infância e do atendimento mais adequado nessa faixa etária, passando a mesma a ocupar espaço nas discussões. No entanto, é preciso frisar que a infância está para além da definição de uma faixa etária específica, é uma fase de relevância no processo de desenvolvimento do ser humano.

Assim, com o passar do tempo a sociedade foi mudando e exigindo alterações em sua forma de funcionamento e na forma de olhar esses sujeitos. Inúmeros estudiosos realizaram pesquisas, por meio de organizações sociais e do poder público, passando a exigir direitos da infância ao Estado.

Atualmente no Brasil, o atendimento de nossas crianças possui cunho de política educacional permeado pelos cuidados que sua condição exige. Delineando a história de lutas, de avanços e retrocessos, pelos direitos das crianças, estes direitos revelam-se também como garantia de proteção social que deve superar o discurso assistencialista e compreender as evoluções das concepções de criança, infância, educação e cuidado nesse cenário.

Dentre os marcos legais brasileiros, destacamos a Constituição Federal de 1988 que concebe a criança em sua condição própria e de modo mais abrangente, tendo suas particularidades atendidas pela lei. Sendo uma conquista resultante da participação dos movimentos sociais e trabalhistas em embates políticos na luta por uma educação de qualidade e acessível a todos, a partir deste cenário, surge a preocupação e necessidade de políticas públicas voltadas para a educação da criança como direito, que oferecessem maior estrutura e qualidade.

No caso da infância, com o intuito de reafirmar e garantir os direitos das crianças, foi criado o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) promulgado em 13 de Julho de 1990, pela Lei n.º 8.069 em cumprimento constitucional, no Art.1º diz que: “esta lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente” (BRASIL, 1990, p. 13).

O ECA foi criado pensando também nas normativas internacionais propostas pela Organização das Nações Unidas (ONU). O Estatuto da Criança e do Adolescente serve como um mecanismo de proteção das crianças (até os 12 anos de idade) e adolescentes (entre 12 e 18 anos), delimitando direitos e deveres.

De tal modo, o ECA é considerado um marco na proteção da infância e tem como base a doutrina de proteção integral, reforçando a ideia de “prioridade absoluta” da Constituição. No ECA estão determinadas questões como os direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes; as sanções, quando há o cometimento de ato infracional; quais órgãos devem prestar assistência; e a tipificação de crimes contra a criança. Nos Artigos 3º e 4º, a proteção integral refere-se ao desenvolvimento e formação nos aspectos: cognitivos, afetivos, físicos, sociais, moral, espiritual e cultural em condições de liberdade e dignidade. Esse

estatuto reconhece a criança na infância e o adolescente na adolescência como pessoa de direito a gozarem de todos os demais direitos fundamentais da pessoa humana: direito à vida, à saúde, à alimentação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito e a convivência familiar e comunidade (BRASIL, 2008, p. 14).

Nessa conjuntura, em 20 de dezembro de 1996 foi sancionada a Lei de Diretrizes Bases da Educação que definiu e regularizou o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição.

A LDB 9.394/1996, por meio das políticas educacionais para a Educação Infantil, considera a concepção de criança pensada pela Constituição Federal e pelo Estatuto de Criança e Adolescente, assegurando o direito ao ingresso escolar com propostas voltadas especificamente a cada faixa etária reconhecendo e respeitando a particularidade da criança.

Em 2009, tivemos a Resolução n.º 05/2009 de criação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil, que em seu artigo 4º, traz a seguinte concepção de criança:

[...] Criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p.1).

Dessa forma, o reconhecimento da infância e a valorização da criança como ser social e diferente do adulto fez com que surgissem estudos e saberes sobre a infância. Nesse contexto, surgem estudos psicológicos com o propósito de caracterizar e definir a infância e seus contornos, suas necessidades de desenvolvimento, aprendizagem e socialização.

Houve assim, mudanças em todo cenário social, desde a estruturação familiar, onde agora passa a desfrutar o lado privado e não mais coletivo, até as novas concepções de conhecimento, o próprio conhecimento de si e da natureza e, uma nova visão da educação é colocada em voga: a de que a escola é o local onde a criança em sua infância será preparada para o mundo. E a sociedade assume responsabilidades no que se refere ao cuidado e a educação formal de nossas crianças.

Sarmiento (2004, p.21) expõe que “a partir das interações entre pares e com os adultos, as crianças experimentam a cultura em que se inserem distintamente da cultura adulta, assim como veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo”.

Nesse sentido, concordamos com a perspectiva de Sarmiento (2004), quando diz que a criança no contexto de um determinado desenvolvimento histórico-social de infância é potencialmente capaz de assimilar de forma ativa múltiplas formas de aprendizagens. Nesse sentido, a escola como um espaço propício de produções e reproduções de saberes acumulados por diferentes atores sociais, pode contribuir com um ensino de Filosofia voltado para crianças.

É nesse sentido, que acreditamos e defendemos que a infância é o momento ideal para as crianças terem acesso à Filosofia, como oportunidade de refletirem sobre o conhecimento desde cedo. Por isso, o autor Matthew Lipman, fundador da proposta de Filosofia para Crianças destacava que “as crianças pensam de forma tão natural quanto falam ou respiram – disso eu não tinha dúvida. Mas como ajudá-las a pensar bem?” (LIPMAN, 2001, p. 5).

A Filosofia é o meio de possibilitar às crianças pensarem bem. Na proposta de Lipman, a Filosofia seria o conhecimento ideal para ajudar as crianças a pensarem, e as salas de aula, o espaço ideal para as investigações e diálogos necessários para um ambiente educacional que visa formar para o pensar, sendo a infância o momento ideal para desenvolver o pensamento crítico e criativo de forma prematura na criança (LIPMAN, 1998).

Lipman, Sharp e Oscanyan (2001) enfatizam ainda que a Filosofia não poderia estar distanciada da infância. Advogam que as crianças podem fazer investigações por meio da Filosofia, haja vista que podem desenvolver a inteligência emocional, cognitiva e social. Dessa forma, acreditamos que a proposta filosófica de ensino para crianças de Matthew Lipman poderá permitir o exercício do pensar desde a infância, afastando a ideia de um ensino tradicional, onde os alunos apenas recebem o conhecimento e não colaboram com a sua construção e com o desenvolvimento do seu pensamento.

Concordamos com Lipman (1998) quando ele assevera que há algo em comum entre a criança e o filósofo: a capacidade de se maravilhar com o mundo. Penetramos assim, num novo panorama de diálogos e reflexões, pois as crianças se tornam protagonistas de seu crescimento intelectual. Para ele, a criança e a Filosofia

são aliados naturais. Os filósofos são levados a descobrir e investigar os problemas da experiência humana. Tais problemas giram em torno de conceitos centrais, comuns e controversos da nossa experiência que são sempre problematizados pela própria Filosofia.

Assim, os filósofos conseguem criar e reconstruir conceitos e buscar formas de explicação mais abrangentes para os problemas da vida. As crianças, na infância, ficam constantemente intrigadas com os mesmos conceitos problemáticos tratados no campo da Filosofia, questões como a verdade, as regras, a justiça, a realidade, a amizade, o poder, a morte, a beleza, o conhecimento, a linguagem, etc. Assim, a infância está para a Filosofia, assim como a Filosofia está para a infância.

### **3 LIPMAN E O PENSAR A FILOSOFIA PARA CRIANÇAS: pressupostos teóricos.**

[...] Ensinar não é transferir inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o entendido. É neste sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele (FREIRE, 1997, p. 45)

Nesta seção de nosso trabalho de dissertação trataremos de como o pensar filosófico foi elaborado por Matthew Lipman para o seu programa de Filosofia para Crianças, destacando a preocupação especial dada à infância. Em seguida, abordaremos as principais ideias dos autores que influenciaram o pensamento e a proposta de Lipman; elencamos as abordagens de Sócrates, logo em seguida de Charles Peirce, Vygotsky e John Dewey. Lipman ainda chegou a ser influenciado por ideias de outros estudiosos, mas delimitamos somente os quatro citados, por maior aproximação com a nossa proposta de pesquisa.

A proposta elaborada por Matthew Lipman visa levar não só jovens e adultos, mas principalmente crianças a aprenderem a pensar por meio da Filosofia. Lipman defendia e acreditava que as crianças também podem filosofar. Essa sua vontade de levar a Filosofia a todos, incluindo as crianças, nasceu de sua experiência enquanto professor da disciplina de Introdução à “Lógica e Teoria do Conhecimento”, na Universidade de Colúmbia, quando identificou um déficit cognitivo dos estudantes para compreender o exposto, apresentando grandes dificuldades de leitura e compreensão dos conteúdos. Diante dessas dificuldades existentes, ele propôs atividades que desenvolvessem as inferências lógicas com o intuito de educar o pensamento dos seus alunos, mediante uma organização lógica, pautada na linguística.

Elias (2005) ressalta que vários professores em outras disciplinas, ao ministrarem as aulas, observavam as mesmas dificuldades cognitivas observadas por Lipman, tanto no Ensino Superior como no Ensino Médio. No contexto vivenciado por Lipman, os conteúdos estudados nas instituições educacionais não apresentavam, em sua maioria, significado para os alunos, derivando em baixos resultados e pouco rendimento escolar. Incomodado com essa situação, Lipman começou a fazer várias interferências nesse cenário por meio da Filosofia.

Kohan e Wuensch (1999) comentam que Lipman constatou tal problema e desenvolveu o projeto de elaboração de narrativas que ativassem o ato de pensar dedutivamente. Porém, ainda não se assegurava de que forma os relatos deveriam despertar nas crianças a sua curiosidade nata para perguntar sobre o desconhecido. Lipman reconheceu em Sócrates o “partejar das ideias”<sup>2</sup> como método inicial para a sua teoria, que identificou no momento em que se reuniam as crianças e dialogavam entre si, a inspiração para a criação das novelas filosóficas.

Partindo desse princípio, Matthew Lipman cria o programa pedagógico que aponta a necessidade do desenvolvimento das capacidades de raciocínio e do pensamento em geral. Essa atividade do pensar é realizada por meio da criação de um diálogo, promovendo o pensamento de investigação na sala de aula. As crianças são encorajadas a falar e a ouvir umas às outras e discutir as ideias filosóficas com a orientação de um professor, que é o mediador, sendo o ensino resultado do processo de investigação.

Sobre a proposta de Filosofia para Crianças, Lipman (2001, p. 35) e seus colaboradores enfatizam que é:

Um programa confiável de habilidades de pensamento deveria fazer mais que capacitar as crianças a lidarem de modo efetivo com as tarefas cognitivas imediatas, tais como problemas a serem solucionados, ou decisões a serem tomadas. Deveria buscar consolidar as potencialidades cognitivas das crianças, de modo a prepará-las a um pensar mais efetivo no futuro. O objetivo de um programa de habilidades de pensamento não é transformar as crianças em filósofos, em tomadoras de decisões, mas ajudá-las a pensar mais, ajudá-las a terem mais consideração e serem mais razoáveis. As crianças que foram ajudadas a serem mais criteriosas não só têm um senso melhor de quando devem agir, mas também de quando não devem fazê-lo. Não só são mais discretas e ponderadas ao lidarem com os problemas que enfrentam como também se mostram capazes de decidir quando é apropriado adiar ou evitar tais problemas em vez de enfrentá-los diretamente. Assim, um dos objetivos de um programa de habilidades de pensamento deveria ser o desenvolvimento do juízo, pois ele é o vínculo entre o pensamento e a ação. As crianças que refletem estão preparadas para emitir bons juízos e crianças capazes de realizar bons julgamentos, dificilmente agirão de maneira inadequada ou sem consideração.

Nessa perspectiva, o programa de filosofia para crianças, criado por Matthew Lipman, enfatiza a ideia de que a filosofia e seu ensino não podem ser atividades

---

<sup>2</sup>O método Socrático começa pela parte chamada ironia (que em grego significa - “perguntar”). Parte então para a segunda etapa do método, a Maiêutica (em grego, “parto”). Dá esse nome em homenagem a sua mãe, que era parteira, acrescentando que, se ela fazia parto de corpos, ele “dava à luz”, ou seja, ideias novas. Essa era a sua maneira de filosofar, sua “arte de partejar”, de ajudar as pessoas a parir, a dar à luz as novas ideias, arte que dizia ter aprendido com sua mãe, que ajudava as mulheres a dar à luz aos seus filhos. A ironia tinha que ser acompanhada da maiêutica.

destinadas somente para jovens e adultos, mas deve, também, fazer parte do universo infantil, desenvolvendo nelas a capacidade de pensar e de julgar.

Assim, como programa de Lipman, o que queremos mostrar é que as crianças também podem filosofar. Nesse sentido, nossa pesquisa se justifica e se fundamenta em torno da ideia de que o ensino de Filosofia para crianças deve certamente contribuir para a formação de uma consciência crítica; abrir o entendimento para a identificação da existência de formas atuais de dominação e opressão que estão presentes em todas as relações sociais da vida, manifestadas por ideologias e convenções; aprender a pensar por meio da Filosofia, fazendo-se uma crítica constante à cultura dominante e às manifestações que nos levam a um pragmatismo reducionista da vida.

Por outro lado, Lipman postula o interesse das crianças como o ponto de partida de toda investigação nas salas de aula. Assim sendo, o programa “filosofia para crianças” seria o produto da interação entre os interesses, problemas e inquietudes das diferentes faixas etárias, visto que a metodologia lipmaniana preconiza desenvolver nas crianças o pensar bem.

Lembrando que, “pensar bem” é uma denominação do próprio Lipman, no sentido de caracterizar a forma pela qual utilizamos nossas habilidades de raciocínio. Para ele, pensar bem é diferente de um pensar qualquer, comum; trata-se de um pensar de ordem superior. Vejamos o que ele nos diz nessas linhas: “Eu não tinha dúvidas de que as crianças pensavam tão naturalmente como falavam e respiravam. Mas como conseguir que pensasse bem?” (LIPMAN, 1998, p.22).

Chauí (2003) pondera sobre o conceito de pensar e pensamento. Vejamos suas palavras na íntegra:

Se reunirmos os vários sentidos dos três verbos – pensare, cogitare e intelligere – veremos que pensar e pensamento sempre significam atividades que exigem atenção: pesar, avaliar, equilibrar, colocar diante de si para considerar, reunir e escolher, colher e recolher. O pensamento é, assim, uma atividade pela qual a consciência ou a inteligência coloca algo diante de si para atentamente considerar, avaliar, pesar, equilibrar, reunir, compreender, escolher, entender e ler por dentro (CHAUÍ, 2003, p. 158).

Nesse sentido, o pensamento filosófico parte do que existe para – por meio de seus questionamentos, hipóteses e problemas –, criticar e lançar dúvidas, fazendo-nos prever outros mundos e outros meios de ver os fatos.

A Filosofia, na perspectiva de Lipman, se converte em uma comunidade de investigação, em que estudantes e professores possam dialogar como pessoas e membros da mesma comunidade; possam ler juntos, apoderar-se das ideias conjuntamente, levantar hipóteses sobre as ideias dos outros; possam pensar independentemente, possam procurar razões para seus pontos de vista, explorar suas pressuposições; e “trazer para suas vidas uma nova percepção de o que é descobrir, inventar, interpretar e criticar” (LIPMAN, 1990, p. 61).

Nesse sentido, o estudioso Dinis (2011, p.15) contribui com as ideias de Lipman, afirmando que:

As crianças devem aprender a pensar por si mesmas. Aprender a pensar por si mesmas leva-as a refletir e criticar. Isso implica não dependerem de simples informações exteriores, sem primeiro investigarem por elas próprias a veracidade dessas informações. A Filosofia para Crianças é um programa que procura essencialmente, estimular as crianças e jovens a pensar bem, a ter um pensamento bem estruturado, isto é, aprender procedimentos que os ajudem a pensar, cada vez mais, de maneira crítica, reflexiva, criativa e autônoma. Este aperfeiçoamento cognitivo deve, na óptica de Lipman, começar desde a mais tenra idade, passando pelas várias etapas do ensino e prosseguir até ao fim da vida.

A proposta de Mathew Lipman tem como influências os pensamentos de Sócrates, John Dewey, Charles Peirce e Vygotsky. Em relação a Sócrates, Lipman incorpora o método do pensamento a partir do diálogo (refutação e maiêutica). Em John Dewey têm-se as categorias de pensamento reflexivo, a experiência e a lógica da investigação, e a concepção de educação. De Charles Peirce, tomou por base os conceitos de comunidade e de investigação presentes na Filosofia. Sobre Vygotsky, Lipman incorpora a ideia do desenvolvimento da criança a partir do meio em que vive ou a partir da história e da cultura onde está inserida (BROCANELLI, 2010).

Nessa perspectiva, os educadores assumem papel fundamental na proposta de Lipman, e demonstram interesse pelo ensino da Filosofia. Assim destacamos que:

Alguns educadores veem hoje a filosofia para crianças prefigurando uma reavaliação radical da educação e estão ansiosos em relacionar as características da filosofia da escola primária que o processo educacional como um todo, segundo eles, deve exibir. Essa é, sem dúvida, uma abordagem atraente, mas deve ser acompanhada por uma análise de princípios (LIPMAN, 1990, p. 34).

Nessa perspectiva, o professor não é apenas mais um interlocutor, tem a tarefa de orientar a discussão, ajudar a mantê-la dentro de certos parâmetros de

racionalidade, ajudar a conduzir a investigação para que resulte em construção de conhecimento, sem ter, contudo, total domínio sobre os caminhos que ela deverá tomar.

### 3.1 Lipman e Sócrates

Sócrates nada escreveu. Foi um homem que não deixou traço, nem marca visível em um único texto que tivesse ele mesmo escrito, porém marcou profundamente os seus contemporâneos, ao falar sobre suas ideias e extrair dos outros, perguntas e respostas emitidas a partir do “partejar das ideias” que o filósofo meticulosamente desempenhou em seu fazer filosófico.

De fato, torna-se complicada a análise de Sócrates pela ausência de obras de sua autoria. Quanto a isso, devemos a três personagens, inicialmente, a validade do estudo de Sócrates, como ressaltam os historiadores da Filosofia Clássica, a saber: Aristófanes, Xenofonte e Platão.

Um olhar sobre Sócrates pode ser feito a partir da visão de Platão, que sem dúvidas, foi o maior apologeta de Sócrates. Platão considerava Sócrates o homem mais justo que ele conhecera e escreveu muito sobre Sócrates. Dos 29 diálogos de Platão, 27 falam de Sócrates e em quase todos, ele é o personagem condutor da discussão. Referimo-nos então ao Sócrates platônico, mas especificamente à *Apologia de Sócrates*, escrita por Platão, concebendo a Filosofia como caminho de busca, exame e interrogação.

Sobre a importância que Sócrates teve para Platão, destacamos no diálogo *Fédon*, como Platão via a figura de seu mestre, Sócrates, considerado por ele, alguém que tinha grande preocupação com a verdade, por isso se colocou a ensinar nas praças públicas, exortando os jovens a viver a virtude, por isso fora condenado a uma morte injusta, em 399 a.C. Platão ficou profundamente abalado, como podemos perceber quando escreveu no diálogo *Fédon*: “Tal foi o fim de nosso companheiro [...]. Os homens de quem podem bendizer que, entre todos os de seu tempo, que nos foi dado conhecer, era o melhor, o mais sábio e o mais justo” (PLATÃO, 1991, p.118).

Ainda no diálogo *Fédon*, vemos que Platão destaca em Sócrates que quando alguém se dedica essencialmente à verdadeira Filosofia, está preparado para morrer e em estar morto: “o homem que realmente consagrou a sua vida à filosofia é senhor

de legítima convicção no momento da morte, possui esperança de ir encontrar para si, no além, excelentes bens quando estiver morto.” (PLATÃO, 1991, p. 65).

Em Sócrates vemos a provocação do movimento do pensar, ao elaborar perguntas que exigiam reflexão do indivíduo para além da aparência. Ele instigava a busca pela essência das coisas. Os questionamentos se referiam a ideias, valores, práticas e comportamentos que a *pólis* entendia como certos e verdadeiros. Assim, os seus questionamentos exigiam a racionalidade do pensar na investigação de questões e conceitos que são concebidos como verdades atemporais e universais.

Com efeito, parte-se do juízo de “parir ideias”, iniciado por Sócrates, promovendo a construção do pensamento lógico. O raciocínio produzido possui teor crítico e reflexivo que permite ao indivíduo não se deixar alienar.

Sócrates fez uma analogia da ideia de parir com o “parir o saber” ou “parir ideias”. Podemos analisar essa relação no começo do diálogo *Teeteto*, em que Sócrates dá sua definição de maiêutica, e faz isso porque afirma que algo dentro da alma do jovem *Teeteto* está querendo vir à luz. Sócrates começa então a explicar o que afirmava ele, estar acontecendo com o jovem. Então, Sócrates começa a elucidar que assim como sua mãe fora uma famosa parteira, ele também praticava semelhante arte. A diferença principal é que, sua mãe praticava o parir do corpo, ao passo que ele, o da alma, e os frutos da alma são o saber, e é isso que ele pretende fazer, ajudar jovens a parir o saber que sai de sua alma, pois, segundo Sócrates “é na alma que reside todo o saber pertinente ao ser humano” (SÓCRATES apud REALE, 1993, p. 99).

Reflitamos sobre o diálogo *Teeteto* para compreendermos o tema principal da Maiêutica. Para fazer com que *Teeteto* entendesse o que ele queria dizer, Sócrates explanou sobre a arte das parteiras, disse que cabe às mulheres que um dia conceberam, e que, todavia hoje não mais possuem tal capacidade, a arte de parir. Assim, segundo Sócrates nos narra, somente as mulheres que já haviam um dia parido poderiam ajudar no parto de outra, pois é necessário que quem esteja realizando o parto saiba mais sobre isso, ou melhor, seja mais experiente do que a parturiente. Já podemos ver os primeiros pontos da analogia socrática, pois, o que ele quer dizer, é que, quem ajuda no parir do saber deve ter mais experiência do que quem está parindo, ou seja, é necessário que já tenha superado esta fase, para que, com a certeza daquilo que já fez, possa ajudar quem ainda está em tal atividade. (PLATÃO, 2007).

As semelhanças entre a arte da velha parteira e o “parir o saber” não acabam por aí. Por isso, Sócrates afirma que se uma parteira colhe o fruto, a criança, se sente muito mais orgulhosa de tê-lo plantado. Isso também se compara com a alma e o saber. Por meio da maiêutica, o filósofo colhia o fruto da alma de alguém, que era o saber de algo, mais se sentiria honrado por ser responsável pela arte completa, ou seja, por ter também plantado a semente do conhecimento na alma fértil.

Deste modo, vemos em Sócrates um método de ensino no qual o educador não é visto como a “fonte” a ser bebida pelo aluno, pelo contrário, ele é aquele que media o aluno a gerar sua autonomia enquanto homem, cidadão e discente.

É dessa premissa que Lipman se apoia em Sócrates para pensar o diálogo filosófico dirigido para as crianças, na perspectiva de possibilitar o exercício da criticidade. Lipman recria o compromisso sócrático da Filosofia, ao propor nas aulas a pergunta e o exame sobre os valores que sustentam a vida, pessoal e social (KOHAN, 1998).

No método de Lipman, com influências do método socrático, percebe-se quando o educador-mediador se esforça para levar o grupo de educandos, constituindo-se uma comunidade investigativa<sup>3</sup>, no aprofundamento dos questionamentos – os quais devem se tornar, gradativamente e respeitando o nível intelectual dos educandos, mais rigorosos e claros –, conduzindo a temática em questão, mas não intervindo na discussão em torno do que é questionado, a não ser para direcioná-los para perguntas mais aprofundadas.

O educador se torna um mediador, ou seja, não pode ser visto como um detentor pleno da verdade, mas como um condutor dos educandos rumo à verdade. Contudo, é indispensável que ele possua elementos importantes sobre o assunto que está sendo questionado e que intervenha sempre que necessário. É imprescindível que o educador seja um mediador, assim como Sócrates agia. Por meio do diálogo, é possível levar as crianças, de pergunta em pergunta, a alcançar as habilidades cognitivas dentro de um contexto significativo, fazendo-o por meio de

---

<sup>3</sup> Para Pierce, a investigação começa a partir de um estudo de dúvida, no qual não se consegue escolher entre dois cursos de ação. A dúvida, da qual a investigação parte é uma dúvida real, genuína, e não simplesmente uma dúvida de um "faz de conta". A investigação científica constitui um esforço para colocar fim à dúvida e voltar a um estado de crença. A verdade seria, então, um estado de crença inatacável pela dúvida. A investigação tem por objetivo único o acordo de opiniões. A teoria da investigação também pode ser chamada de teoria do método científico. O método científico pode nos levar à verdade, num longo percurso, que constitui o processo dinâmico da investigação (PEIRCE, 1998).

assuntos triviais e cotidianos, até temas que enfatizem valores morais, a vida em sociedade e aspectos humanos importantes.

Assim, a investigação filosófica começa no questionamento e não se encerra nele. Sobre esse aspecto Kohan (1998, p. 101) endossa que:

O modo socrático de perguntar marca o espaço do professor proposto por Lipman. A filosofia é entendida, aqui e lá, como uma busca, um exame, um caminho, e o professor de filosofia como alguém cuja função primordial é promover e facilitar essa busca gerando as condições para que o outro aprenda a percorrer um caminho de perguntar e perguntar-se.

Aranha e Martins (2006) acentuam que Sócrates interagiu com todas as pessoas da sociedade, não importava a idade ou a classe social. O filósofo abordava os indivíduos com perguntas instigantes e irônicas. Na ocasião, se colocava como não conhecedor do que era posto. Posteriormente executava a etapa que foi nomeada maiêutica, enquanto construção de conceitos ou parto das ideias, fruto das indagações que estimulam o pensar. Assim, a reflexão e a crítica se destacavam no processo de busca do saber.

A maiêutica socrática tem por objetivo perceber a sabedoria como movimento constante, visto que estimula o pensar e visa levar o indivíduo à elaboração de inferências por meio das quais é possível construir o próprio conhecimento de forma autônoma. Nesse sentido, Lipman parte dessa ideia socrática, concebendo que a criança deve ser instigada e mediada, a fim de deixar de lado a passividade diante da aprendizagem e que deve representar constantemente o esforço de elaboração ativa do saber.

Para compreendermos melhor como se dava esse processo. Exemplificaremos, por meio de um diálogo socrático, a condução de perguntas que evidenciam contradições e problemas que surgem a cada resposta do interlocutor. Vejamos no diálogo *Eutífron ou religiosidade de Platão* (1991, p. 36 - 37):

**Sócrates:** Explica-me, então, o que consideras piedoso e impiedoso?

**Eutífron:** Digo que piedoso é isso mesmo que farei acusando meu pai de homicídio. A piedade impõe o castigo do culpado, seja este pai, mãe ou outra pessoa. Agir de outra forma é errado e contra os deuses.

**Sócrates:** Crês, por acaso, que entre os deuses sucedem guerras, horríveis inimizades, lutas e discórdias?

**Eutífron:** Não somente isso, Sócrates, mas muito mais coisas.

**Sócrates:** Mas recordas que te pedi para demonstrar a natureza de todas as coisas piedosas e não uma ou duas coisas dessas.

**Eutífron:** Se é isso o que queres, farei imediatamente, pois é piedoso tudo aquilo que é agradável aos deuses, e impiedoso o que os desagradam.

**Sócrates:** Se o piedoso e o impiedoso são coisas completamente diferentes, sendo coisas que se opõem entre si, e os deuses, como anteriormente afirmastes, também lutam entre si devido a discórdias podendo até se detestar, não haveria, portanto, divergências entre eles quanto ao justo, o belo, o que é bom ou mau?

**Eutífron:** Teu raciocínio é correto.

(...)

Com base nesse aporte, Platão (1991) desataca que a análise sobrecarrega sobre as argumentações, as ideias, os conceitos, os problemas levantados, contra-argumentos, refutações etc. Desse modo, o filósofo vai desconstruindo a concepção inicialmente apresentada, como também a postura arrogante e presunçosa. Essa fase do diálogo chamamos de refutação ou ironia.

Como podemos notar, a atividade filosófica de Sócrates se dava em duas etapas. Na primeira, conhecida como ironia, o filósofo se expressava parecendo indicar o oposto do que pensava ou conhecia sobre algo, levando o interlocutor a apresentar a sua posição ou opiniões a respeito de uma determinada temática. Sócrates levava o interlocutor a desembocar em sua própria ignorância, ou seja, a pessoa que conversava com Sócrates se percebia como quem na verdade não sabia muito ou muito pouco a respeito do objeto da discussão, e que possuía na verdade um conjunto de afirmações mal estruturadas, confusas, vazias e contraditórias.

A segunda etapa do método socrático, conhecida como maiêutica, já abordada anteriormente, permite ao interlocutor se despojar de tudo aquilo que se diz saber; era o que Sócrates fazia para conseguir desmascarar a pessoa e pôr a frente de sua vaidade. Era uma das finalidades de seu método, a ironia, sendo uma espécie de reconhecer a sua própria ignorância.

As fontes inspiradoras para Lipman são o aporte da maiêutica e da dialética socrática por meio da análise, crítica, refutação e indução. Pretendendo recuperar a curiosidade, a admiração e o deslumbramento sufocados pela educação impositiva, não dialógica, procurando resgatar o entendimento da filosofia como a dimensão

privilegiada da pergunta, instaurando um campo fértil para a indagação, o combate ao tradicionalismo exacerbado, ao acomodamento intelectual e aos preconceitos estagnados pelos costumes.

É utilizando da maiêutica, por meio de situações de simulação, que Lipman pode chegar a esses caminhos traçados por Sócrates, com a finalidade de discernir as aptidões dos alunos, sendo um método de análise crítica e, sobretudo, um método pedagógico na busca pela verdade mediada pelo diálogo.

### **3.2 Lipman e Charles Peirce**

Charles Sanders Peirce nasceu no dia 10 de setembro de 1839 e faleceu em 1914. Estudioso disciplinado, Peirce pesquisou cuidadosamente os métodos de investigação, dedicando especial atenção às ciências exatas. Conviveu com as mais ilustres mentes das ciências físicas. Foi um filósofo e físico norte-americano que assentou as bases da Semiótica. Era filho do eminente matemático Benjamin Peirce, professor da Universidade Harvard. cursou estudos de Química nesta universidade. Entre 1864 e 1884 deu aulas de Lógica e Filosofia de maneira intermitente nas universidades de Harvard e Johns Hopkins, mas nunca chegou a ocupar um cargo estável como professor. Em 1877 foi o primeiro delegado norte-americano no Congresso Internacional Geodésico.

Peirce é conhecido, sobretudo, por seu sistema filosófico, posteriormente chamado de pragmatismo. Segundo a sua filosofia, nenhum objeto ou conceito possui validade inerente ou tem importância. Sua transcendência encontra-se somente nos efeitos práticos resultantes de seu uso ou aplicação. O conceito foi ampliado pelos filósofos norte-americanos William James e John Dewey, e influenciou de maneira importante o moderno pensamento filosófico e sociológico.

Em Pierce, Lipman busca elementos para dar maior consistência a sua teoria, como os conceitos de “comunidade” e de “investigação” presentes na filosofia de Charles S. Peirce; destacando sua importância no processo de produção do conhecimento. Mas o que influenciou Lipman fortemente foi a caracterização do processo de investigação e o valor dado à comunidade.

Sobre as comunidades de investigação, Wonsovicz (2005, p. 36-37), comentando Pierce destaca que:

O termo comunidade de investigação foi usado por Charles Sanders Peirce junto a outros profissionais da investigação científica, mostrando que os cientistas formavam uma comunidade por terem algo em comum, estavam todos dedicados à utilização de procedimentos idênticos no desenvolvimento de objetivos comuns. [...] Assim, entendemos a colocação 'converter a sala de aula em uma comunidade de investigação', como o espaço onde se dão as investigações [...].

Nessa perspectiva, a comunidade desempenha papel crucial no processo do conhecimento, fixando antecipadamente as metas e os limites de cada investigação. Para Peirce, a dúvida é o elemento inicial de uma investigação científica, parte de uma dúvida e da ausência de respostas de antemão, que envolverá a comunidade num processo de busca por respostas (crenças). Porém, essas respostas (crenças) também devem ser continuamente confrontadas com as experiências vividas (empíricas) que as questionam, fazendo com que o processo de conhecimento seja uma infinita busca por argumentações e contra-argumentações, ou uma investigação sempre aberta a novas verdades e possibilidades, através da sequência: crença-dúvida-questionamento-investigação-crença. (KOHAN, 1998).

Assim, a dúvida é o elemento inicial de uma investigação científica que envolve a comunidade num processo de busca de respostas (crenças). Porém, é necessário que o processo de conhecimento seja uma investigação sempre aberta a novas verdades e possibilidades. Dessa forma, as respostas a serem produzidas (crenças), quando consolidadas depois de alguns confrontos, tornam-se mais firmes, mais consistentes. Essas crenças se solidificam, encontrando na comunidade seu solo e suas possibilidades de interpretação.

Dessa forma, as respostas produzidas pelas crenças, quando consolidadas depois de alguns confrontos, serão as crenças consideradas verdadeiras e mais consistentes. Porém, como é no âmbito da própria comunidade que essas crenças se solidificam, nela encontrando seu solo e suas possibilidades de interpretação, a comunidade desempenha um papel crucial no processo do conhecimento, fixando, antecipadamente, as metas e os limites de cada investigação.

Percebe-se, assim, que a transposição operada por Lipman do ideal peirciano de comunidade científica para o campo da filosofia não se dá sem um custo ideológico bastante alto, pois irá propor uma abordagem na escola que propicie o esclarecimento de ideias obscuras, ou que são claras, mas difíceis de serem entendidas, propondo converter a sala de aula em uma comunidade de investigação, ou seja, sendo um espaço possível para investigar (WONSOVICZ, 2005).

Destarte, Lipman utilizou-se das ideias de Pierce, desenvolvendo sua Pedagogia da Comunidade de investigação:

Para desenvolver a ideia de Filosofia para Crianças, Lipman criou o que chama de Pedagogia da Comunidade de Investigação. Nesta perspectiva, a sala de aula tradicional deve se transformar numa Comunidade de Investigação com a participação ativa de crianças e professores no diálogo sobre os problemas em questão, ou seja, conceitos de fundo de nossa existência, aqueles que são centrais, comuns e controversos. O diálogo filosófico é a pedagogia do pensar bem, ou seja, um pensar crítico, criativo, ético e político. É nessa prática de filosofia que as crianças formam as atitudes democráticas, tornando-se cidadãos críticos, reflexivos e participantes do processo deliberativo (SOUZA, 2013, p. 14).

Nessa perspectiva, a proposta de Lipman visa propiciar às crianças a possibilidade de demonstrarem seu pensar, possibilitando um ambiente onde elas possam demonstrar suas ideias e (re) descobrir novas ideias.

Partindo desse entrelaçamento, Lipman destacava que a comunidade é o lugar do diálogo filosófico, sendo esse um caminho autêntico para se fazer filosofia. O autor entende que uma pessoa se constitui pelas normas e valores que adquire no convívio social, por isso, é de suma importância cultivar atitudes democráticas e filosóficas na sala de aula, ou seja, na comunidade de investigação, para que se possam formar alunos com ideais democráticos e atitudes filosóficas. É de suma importância o estabelecimento de tal comunidade, já que ao estimular o diálogo filosófico, ela forneceria desenvolvimento de um modelo ideal de sociedade, que, por sua vez, produziria o modelo ideal de indivíduos. Toda a proposta de Lipman é assim definida, pela busca de um ideal de homem a ser alcançado através da educação filosófica das crianças.

Assim como Lipman, acreditamos que a Filosofia pode ser usada com crianças para realização de uma educação para fazer as crianças pensarem bem.

### **3.3 Lipman e Vygotsky**

Lev Vygotsky<sup>4</sup> nasceu em 17 de novembro em 1896 e morreu precocemente, aos 37 anos de idade, em 11 de junho de 1934. Nasceu na cidade de Orsha, na Rússia, e sendo filho de uma família culta, teve desde muito cedo uma riqueza intelectual que o fazia questionar-se sobre o homem e a criação de sua

---

<sup>4</sup>As informações sobre a vida de Lev Vygotsky foram retiradas do Livro de Van Der Veer e Valsiner (2001), que traz uma síntese da vida de Vygotsky.

cultura. Passou a adolescência na cidade de Gomel e mostrava-se, desde então, interessado por literatura, poesia e filosofia. Estudou francês, hebraico, latim e grego. Foi educado em casa até os 15 anos, quando ingressou no curso secundário.

Em 1914, matriculou-se em Medicina na Universidade de Moscou e, paralelamente, estudou Direito. Coursou, ainda, Filosofia, Psicologia, Literatura e História na Universidade Popular de Shanyavsky. Em 1917, em plena Revolução Russa, volta para Gomel, onde começa a lecionar Literatura, História da Arte e onde funda um Laboratório de Psicologia, na escola de professores.

Em 1924, foi convidado a trabalhar no Instituto de Psicologia de Moscou. É quando conhece e começa a trabalhar com Aleksander Luria e Aleksei Leontiev, seus seguidores, colaboradores e amigos. Em 1925, embora estando gravemente doente (tuberculose), inicia um período de intensas produções, conferências e pesquisas direcionadas principalmente às crianças portadoras de deficiências visuais e auditivas.

Lev Vygotsky contribuiu com a Filosofia para crianças de Lipman principalmente com a definição de mediação, um processo que promove e amplia o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos por meio dos conteúdos. Conforme a teoria histórico-cultural<sup>5</sup>, formulada inicialmente pelo psicólogo e pedagogo russo Lev Vygotsky, o objetivo do ensino é o desenvolvimento das capacidades mentais e da subjetividade dos alunos por meio da assimilação consciente e ativa dos conteúdos, em cujo processo se leva em conta os motivos dos alunos. O ensino é o meio pelo qual os alunos se apropriam das capacidades humanas formadas historicamente e objetivadas na cultura material e espiritual. Essa apropriação se dá pela aprendizagem de conteúdos, habilidades, atitudes, formadas pela humanidade ao longo da história.

Segundo Vygotsky, a aprendizagem e o ensino são formas universais de desenvolvimento mental. É importante esclarecer que, na teoria histórico-cultural elaborada entre outros, por Vygotsky, Leontiev e Davídov, o pensamento teórico ou conceitual não tem o sentido se estudar teoria, ou seja, de lidar com o conteúdo só na teoria. Nessa perspectiva, o conceito não se refere apenas às características e

---

<sup>5</sup>A teoria histórico-cultural é uma corrente da psicologia fundada pelo psicólogo e pedagogo russo Lev Vygotsky (1896-1934) e desenvolvida teoricamente juntamente com outros psicólogos e pedagogos como Leontiev, Luria, Galperin, Davídov, a partir dos anos 1920. Essa teoria busca compreender o desenvolvimento da mente humana como vinculado à cultura, ou seja, atribui um papel decisivo da cultura na formação das funções psicológicas superiores (e dentro da cultura, o ensino e a aprendizagem). (LIBÂNEO, 2002).

propriedades dos fenômenos em estudo, mas a uma ação mental peculiar pela qual se efetua uma reflexão sobre um objeto que, ao mesmo tempo, é um meio de reconstrução mental desse objeto pelo pensamento. (LIBÂNEO, 2008).

Lipman e Vygotsky pertencem a correntes epistemológicas distintas, mas que podem ser tratadas dentro de uma discussão referente à educação, pois abordam a aprendizagem que se dá em um ambiente de interação dos indivíduos. Lipman vem de uma corrente que segue a tradição do progressivismo e pragmatismo norte-americano, principalmente partindo das ideias de John Dewey, e ocupa-se com as questões da aprendizagem e do pensar dentro de princípios de democracia liberal. Essa educação visa à formação do indivíduo para uma sociedade pragmática onde cada um deve buscar o entendimento da realidade social para o bem individual. Vygotsky (2005), por sua vez, propõe o pensar e a educação interacionista numa realidade em que a formação de cada indivíduo deve contribuir coletivamente para o desenvolvimento da sociedade.

Mesmo partindo de princípios filosóficos, pedagógicos e ideológicos diferentes, Lipman e Vygotsky concebem que a educação vai além de ensinar conteúdos, e que pode ser tratada dentro de uma discussão referente à aprendizagem que se dá em um ambiente de interação dos indivíduos, aspectos que partem da fundamental proposta sócio interacionista: a interação social.

Assim, a interação social se torna fundamental para a construção da linguagem, buscando na oralidade, o desenvolvimento da cultura escrita. É nesse percurso que ocorre os processos indispensáveis para alcançar o objetivo da *oralidade-memória-oralidade*. Esse processo parte da ideia de que a pessoa depende da seletividade de sua memória, aspectos que influenciaram a proposta de Lipman.

Voltando a Vygotsky (2005), em sua concepção sócio histórica aborda o conceito de mediação, ou seja, a relação que existe do homem/mulher com o mundo, numa visão mediadora; para ele, a construção da linguagem tem uma função culturalmente mediada.

As ideias de Vygotsky sobre a intersecção entre o pensamento e a linguagem são também determinantes para as posições de Lipman. Ao procurar incentivar os alunos a pensarem bem, a educação deve esclarecer o que significa pensar bem, ou pensar reflexivamente ou racionalmente; ter claro como o pensamento se processa

e, ainda, ter claro quais os procedimentos para gerar pensamentos cada vez mais aprimorados.

Para Vygotsky (2007), a racionalidade constitui-se a partir da autodeterminação infantil em compreender a produção cultural do contexto social em que vive. Cada etapa conquistada no desvendamento do mundo implica em uma transformação no processo de articulação do pensamento. Ao se encontrarem, pensamento e falas dão origem ao pensamento verbal. Nesse momento, a linguagem cumpre o papel de mediadora do símbolo produzido culturalmente, possibilitando o aprimoramento das funções psicológicas superiores e a compreensão de conceitos.

Eis o que revela esse pensador:

[...] antes de controlar o comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos (VYGOTSKY, 2007, p. 33).

Dentro dessas premissas, observamos que a linguagem na criança reorganiza os processos do funcionamento cognitivo. Diante disso, a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis e a controlar seu próprio comportamento.

Assim, a proposta de Vygotsky privilegia o processo de mudança, levando em consideração que o homem é participante ativo e vigoroso de sua própria existência. Em cada estágio do desenvolvimento, a criança adquire meios para intervir de forma competente em seu mundo e em si mesma. O estudo de Vygotsky é uma tentativa de afirmar que a atividade humana tem consequências voltadas para a transformação da natureza e da sociedade. Lipman se interessou pelos estudos de Vygotsky justamente por valorizar o desenvolvimento da criança com base no meio em que ela vive, ou seja, por considerar o desenvolvimento a partir da história e cultura de forma crescente e constante.

Na visão de Lipman (1997), Vygotsky compreendia o pensamento como uma atividade internalizada. Essa era primordialmente social: suas conexões são representadas na vida mental por um processo de internalização. Dessa forma, nossos pensamentos e as relações que fazemos entre eles correspondem ao que nós e os outros dizemos e fazemos do mundo. A exposição de Vygotsky (2007)

sobre as origens sociais do pensamento requer, segundo Lipman (1997, p.12), uma reconstrução da sala de aula para que haja a construção de um diálogo “vigoroso e razoável” para que se forme uma “matriz que, por sua vez geraria o pensamento das crianças”. Essa reconstrução se faz necessária, pois a forma de pensar das crianças se encontra “empolada”, consequência do comportamento “estupidificado e stupidificador” de seus colegas de classe, pois até aquele momento não se permitiu que se comportassem como uma comunidade reflexiva.

Lipman (1997, p.13) percebe em Vygotsky a “interconexão do modo de intervenção experimental ou pedagógica resultante da mente da criança”. Isto significa que a mente da criança não pode ser uma mente em repouso e impassível, mas definida analogamente pelo modo como ela age quando investigada e estimulada por diversas formas de intervenção.

Para esses dois autores, não há estágios determinados, sendo possível avançar sempre mais, tendo sempre o cuidado para não adiantar bruscamente as idades, mas levar a criança a aprender e a descobrir o maior número de conceitos e ideias possíveis dentro dos limites de suas capacidades. Como Vygotsky (2007), Lipman vê na internalização dos discursos, ou diálogos na concepção, o impulso necessário para a reflexão e desenvolvimento da criança.

### **3.4 Lipman e Dewey**

John Dewey nasceu em Burlington, Vermont, no dia 20 de outubro de 1859, falecendo em 01 de Junho de 1952. Viveu em Burlington até 1875, com exceção dos anos de 1864 e 1867 onde viveu no estado de Virgínia. Estudou na Universidade de Vermont, nos anos de 1875 e 1879 tornou-se professor do High School. Em 1882, realizou seu doutorado em Filosofia na Universidade Johns Hopkins, e sua tese era “A Psicologia de Kant”, que nunca foi publicada.

Integrou o Departamento de Filosofia da Universidade de Michigan, e no ano de 1888 e 1889, foi professor de Filosofia Mental e Moral na Universidade de Minnesota; depois retornou a Michigan, onde se tornou chefe de seu departamento.

Dewey foi convidado para ser responsável pelo Departamento de Filosofia, Psicologia e Pedagogia da Universidade de Chicago, onde participou do Ciclo de Chicago, desenvolvendo uma escola-laboratório, que ficou conhecida como Lab

School. Fez parte do corpo docente da Universidade de Columbia, e em 1887, John Dewey publicou seu primeiro livro, *Psicologia (Psychology)*.

Na Universidade de Chicago, onde organizou a escola-laboratório, extraiu dessa experiência elementos para a defesa do método científico a ser aplicado também na educação, na qual as escolas deveriam fazer uso de atividades manuais e criativas, além de experimentos que despertassem o interesse dos alunos em criar e pesquisar, assumindo, assim, um grande papel no processo educacional.

A sua obra revela um pensador preocupado com o conceito de experiência, que constitui o fundamento da realidade. Conceito que, entendido em sentido lato, o leva a romper com a perspectiva tradicional de entendimento de experiência: o vínculo entre o ser vivo e seu ambiente, na dimensão física e social. Dewey investigou a experiência em seu aspecto essencialmente dinâmico. Toda a experiência modificada ocorre pelo meio, concepção que leva o autor a admitir a existência de processo contínuo de criação de conexões e continuidades, propiciando permanentes recriações dos elementos envolvidos.

Outra contribuição deixada por Dewey foi à concepção do “Aprender Fazendo” (“learning by doing”), na qual a educação, assim como qualquer conhecimento, precisa ser construída pela criança, e nada melhor para uma construção do que associar a teoria à prática, permitindo, assim, que o aluno se torne um ser crítico.

Outro aspecto importante abordado por Dewey diz respeito a sua posição pela democracia e liberdade. Neutzling (1984) afirma que Dewey, manifestando-se “contra a mudança revolucionária de cunho violento e contra o uso de métodos de violência”, empresta apoio à reconstrução social, política e econômica de “feitio ora mais radical, ora mais gradual, através da participação, da experiência, do livre debate, da educação, do empenho inteligente, ou seja, através de métodos democráticos.” Para o autor, essa posição de Dewey:

Permite a manifestação de todos os segmentos sociais (...) dentro do processo democrático da participação. É (...) uma proposta de mudança que não é fruto de fatalidades, dogmas (...) ou métodos violentos, mas de uma mentalidade democrática, onde há lugar para a liberdade e a tolerância da diversidade (DEWEY, 1979, p.115).

A afirmação de Neutzling (1984) considera a concepção filosófica de Dewey, da qual também extrai a sua concepção de liberdade, designando “(...) mais uma atitude mental do que a ausência de restrição exterior de movimentos, mas (...) esta

qualidade espiritual não pode desenvolver-se sem grande produção de movimentos para os atos de explorar, experimentar, aplicar, etc". Uma sociedade escorada nos "costumes utilizará as variações individuais até certo limite, conforme aos seus usos; a uniformidade é o principal ideal no interior de cada classe". Por sua vez, uma sociedade "progressiva considera preciosas as variações individuais desde que nelas encontre meios para o seu próprio desenvolvimento. Por conseguinte, uma sociedade democrática deve (...) permitir a liberdade intelectual e a manifestação das várias aptidões e interesses." (DEWEY, 1979, p.337).

Dewey acreditava que um homem que não aprende a exercitar seu pensamento reflexivo e deixa-se guiar pelos impulsos pode facilmente estar à mercê das influências exteriores. É por meio da educação que o homem pode desenvolver o pensamento reflexivo, pois a escola deve garantir este desenvolvimento pela formação da capacidade lógica disciplinada de pensar. Disciplina e liberdade são duas instâncias que podem e devem ser conjugadas no ato de educar para o pensar. Dessa forma, Dewey (1959, p.96) defendia que: "a verdadeira liberdade (...) é intelectual; reside no poder do pensamento exercitado, na capacidade de 'virar as coisas ao avesso', de examiná-las deliberadamente (...)" (DEWEY, 1959, p.96).

Assim, Dewey (1959, p.13) define: "a melhor maneira de pensar, a ser considerada nesta obra, é chamada pensamento reflexivo: a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva".

O ato de pensar deve ser guiado por um objetivo, uma busca por solução: "a necessidade de esclarecer uma perplexidade controla também a espécie de investigação a proceder. (...) A natureza do problema a resolver determina o objetivo do pensamento e este objetivo orienta o processo do ato de pensar." (DEWEY, 1959, p.24).

O pensamento precisa ser provocado, mais do que isto, é preciso estar disposto a dar sequência à investigação, à pesquisa intelectual. E aqui surge o conceito do "pensar bem" em Dewey, que fará o pensamento reflexivo diferente do pensamento não orientado, desordenado ou mal orientado:

Para pensar verdadeiramente bem, cumpre-nos estar dispostos a manter e prolongar este estado de dúvida, que é o estímulo para uma investigação perfeita, na qual nenhuma ideia se aceite, nenhuma crença se afirme positivamente, sem que lhes tenham descoberto as razões justificativas (DEWEY, 1959, p.25).

O conceito de “pensar bem” ou de “pensamento eficiente” aparecerá em outros autores, como Matthew Lipman – autor da proposta de Filosofia para Crianças, no final da década de 1960 –, e com significado aproximado, como em Paulo Freire, o conceito de “pensar certo”<sup>6</sup>. Assim como Lipman, Dewey também acreditava que o ato de pensar reflexivo nos emancipa, nos tornando capazes de planejar nossas ações, prevermos nossas atividades, evitando, assim, a atitude impulsiva, e obtendo domínio sobre situações distantes.

Lipman, assim como Dewey, acreditava que no mundo em que vivemos, uma criança que desde sua infância aprenda a ser crítica, a construir suas próprias ideias e a lutar por elas, alcance uma formação enquanto cidadã. Ele também acreditava que o ato do pensar reflexivamente nos emancipa. Assim, o pensar reflexivo como corrobora Dewey, transforma ação impulsiva em ação inteligente.

É nessa perspectiva que Matthew Lipman pensa a infância, numa concepção de um sujeito interativo que elabora seus conhecimentos sobre os objetos, em um processo mediado pelo outro.

Quanto a Dewey, sua influência sobre Lipman se faz especialmente visível em sua definição de educação. Dewey vê a educação como uma forma de aprimorar a experiência do estudante, reorganizando-a, reconstruindo-a, enriquecendo-a. Esse enriquecimento se dá por meio das ferramentas que a educação propicia ao estudante para o aprimoramento de suas experiências futuras. Para isso, é preciso que a educação escolar forneça os instrumentos que propiciem ao aluno o estabelecimento de contínuas conexões entre a experiência do passado, do presente e do futuro, entre a experiência social e individual. Dewey vê na escola o espaço de construção do pensamento do aluno. Por isso, critica a concepção de ensino-aprendizagem baseada apenas na transmissão de conteúdos, a educação tradicional, que ele considera um processo passivo de aprendizado. Longe de desprezar o conhecimento, ele o considera como um meio para aprimorar o desenvolvimento do pensamento e julgamento do aluno, que seriam as atividades principais do processo educativo. Enfim, para Dewey a educação é um processo de

---

<sup>6</sup>Segundo Paulo Freire, o pensar certo é um pensamento revolucionário, crítico e autônomo, que leva ao agir certo, deve ser a compreensão crítica dos seres humanos como existentes no mundo e com o mundo. Na concepção de Freire, a educação ideal é aquela, progressista libertadora, fomentadora do pensar certo (ser crítico), que necessariamente se desdobra em agir certo (ser social) (FREIRE, 1981).

troca entre os interesses dos estudantes, suas inquietações e as demandas sociais que a escola representa.

Nesses termos, estabelece-se a importância que Dewey atribui à proposta da Filosofia, como disciplina que, por excelência, cultiva o pensar e problematiza a experiência. O autor rejeita a concepção especulativa da Filosofia que não se compromete com a experiência social. Para ele, esta disciplina está intimamente relacionada à concepção de educação, com a qual compartilha suas finalidades, promovendo o enriquecimento da experiência e seu questionamento. Porém, são evidentes os limites que a Filosofia recebe na formulação de Dewey, que a concebe como uma teoria geral da educação, não reservando à disciplina qualquer lugar especial na prática educativa – ao contrário do que é levado a fazer em relação às ciências, para as quais reserva um espaço mais do que central. Lipman fundamenta-se na estreita relação que Dewey constrói entre educação e democracia. Para ambos os autores, a democracia é a forma de vida mais apropriada ao enriquecimento humano, pois apenas num contexto democrático é possível ao homem problematizar e recriar os diversos aspectos de sua experiência.

Como as instituições educativas atuam na ordem social, os autores propõem uma educação “para” e “na” democracia, à medida que uma provê as ferramentas necessárias aos estudantes para o desenvolvimento da outra, e vice-versa. A educação deve cumprir uma função democratizante na vida social dos alunos, possibilitando a compreensão dos fundamentos da ordem social, suas causas e consequências. Somente o contexto democrático garante a liberdade e a possibilidade da investigação e do pensamento.

Lipman, seguindo Dewey, prioriza o desenvolvimento do pensamento e do julgamento no processo educacional. Por considerar a Filosofia como a disciplina dedicada ao pensamento, reserva-lhe lugar de destaque de máxima importância no currículo escolar, pois ela seria capaz de problematizar a realidade, contribuindo inclusive para a problematização dos diferentes conteúdos das outras disciplinas e construindo uma ponte de significados capaz de unificar o currículo escolar. Assim, a Filosofia seria, mais ainda, capaz de transformar o modo de vida das pessoas, por fazê-las capazes de pensar melhor, de investigarem com espírito crítico e criativo, de serem mais razoáveis e de serem mais cuidadosas em suas relações sociais e intelectuais.

Nesse sentido, notamos que Lipman faz da própria Filosofia o modelo e a fonte privilegiada da sua ação pedagógica, buscando devolver à Filosofia o papel que lhe foi usurpado pelo desenvolvimento das ciências e da racionalidade técnica na tarefa educativa. Lipman indica principalmente que é possível e, não só, que é imprescindível, a ajuda educacional para o desenvolvimento do pensar bem das crianças.

#### 4 PROGRAMA DE MATTHEW LIPMAN: Filosofia para crianças

Fazer filosofia não é questão de idade, mas de habilidade em refletir escrupulosa e corajosamente sobre o que a gente considera importante (LIPMAN, 2001, p. 84).

Quando se fala de ensino de Filosofia para crianças, muitos se surpreendem, pensando que tal objetivo se torna quase impossível. Isso se dá mediante o fato de que muitos veem a Filosofia apenas como uma disciplina escolar para Ensino Médio e superior, visão que nasce da própria concepção que se tem de criança, como já abordado em nossa primeira seção. Nesta seção nos debruçaremos sobre o Programa de Matthew Lipman e essa nova perspectiva de Filosofia.

Matthew Lipman (1922-2010), filósofo americano, quis propor um método que tivesse por foco o ensino de Filosofia para crianças desde as idades escolares iniciais, levando-as a discutirem temas filosóficos importantes, explorando conceitos constituintes da racionalidade humana.

Matthew Lipman foi um filósofo norte-americano, de ascendência alemã, pelo lado paterno. Seus pais foram grandes incentivadores em sua vida estudantil, não deixando com que faltasse essa dimensão em sua vida, independentemente de constituírem uma família de agricultores. Apesar disso, ao se falar da vida estudantil de Lipman, deve-se considerar que sua relação com a escola não foi das melhores, dado que ele era indisciplinado (como ele próprio assevera em algumas de suas falas).

Segundo Castro e Lopes (2002, p. 67), Lipman dizia que “... era constantemente repreendido e até expulso pelo seu comportamento e isso fazia com que não gostasse muito da escola”. Depois do secundário (que se deu durante o período da Grande Depressão norte-americana, de 1929), serviu o exército, inscrevendo-se em um programa para soldados que almejassem se tornar professores da infantaria, sendo transferido, alguns anos, depois para Stanford, onde as salas eram abarrotadas de soldados-alunos, as aulas eram monótonas e os alunos dormiam (CASTRO; LOPES, 2002).

Foi aproximadamente depois do fim da Segunda Guerra Mundial que Lipman teve seu primeiro contato com a Filosofia em Shiverham, na Inglaterra, principalmente com as obras do filósofo inglês David Hume (1711-1776). Foi durante a década de 1950, quando trabalhou na Universidade de Columbia, que se deu o

gérmen da proposta de Lipman de ensino de Filosofia para crianças. Sua ida para o Montclair State College foi o ponto crucial para a elaboração de sua proposta. Lá, juntamente com Ann Margaret Sharp, sua mais importante colaboradora, deu movimento e sistematização a sua proposta de ensino de Filosofia para crianças. Em 1985, com base na proposta de Lipman, foi criado nos Estados Unidos o Conselho Internacional para a Investigação Filosófica com Crianças, o ICPIC. Esse conselho era formado por profissionais de diversos países que buscaram criar uma rede internacional de estudo e aplicação de Filosofia para crianças por meio de propostas como conferências, workshops, publicações em jornais, entre outras (CASTRO; LOPES, 2002).

O filósofo iniciou sua carreira acadêmica em renomadas universidades, realizando pesquisas sobre arte, estética e metafísica. Graduou-se em Filosofia na Universidade de Stanford (Califórnia) em 1948 e obteve o título de doutor na Universidade de Columbia (Nova York) em 1954. Nesta última, passou a ministrar aulas de Lógica em 1956, após realizar estudos complementares de pós-graduação na Sorbonne (França).

Em Nova York, Lipman realizou suas primeiras experiências de ensino de Filosofia para crianças, tendo como substrato teórico as ideias de John Dewey e Lev Vygotsky. Seu trabalho chamou a atenção da comunidade acadêmica e, em 1972, foi convidado a dar aulas na Universidade de Montclair (Nova Jersey). Lipman escreveu 23 (vinte e três) livros e teve mais de cem artigos publicados em revistas especializadas em educação. Sua biografia e seu trabalho foram tema de um documentário ("Sócrates para Crianças") produzido em 1990 pela BBC, como um dos episódios da série "Os Transformadores" (ELIAS, 2005).

Lipman visitou o Brasil em julho de 1994, por ocasião do "1º Encontro Nacional de Educação para o Pensar". Na oportunidade, ele se encontrou com assessores do educador Paulo Freire com o objetivo de discutir as semelhanças entre as "comunidades de investigação", que idealizou, e as "comunidades de trabalho", pensadas pelo brasileiro para promover o ensino no país.

A proposta da Filosofia para Crianças é um programa pedagógico que aponta a necessidade do desenvolvimento das capacidades de raciocínio e do pensamento em geral. A atividade do pensar é realizada por meio da criação de um diálogo, promovendo o pensamento de investigação na sala de aula. As crianças são encorajadas a falar e a ouvir umas às outras e discutir as ideias filosóficas com a

orientação de um professor, segundo a qual o ensino é resultado de um processo de investigação do qual o professor, despojado de sua infalibilidade, participa como mediador (SOUZA, 2013).

Importante acrescentar que a proposta da Filosofia para Crianças de Matthew Lipman tem como objetivo o desenvolvimento de habilidades cognitivas por meio da investigação filosófica, por intermédio de temas filosóficos em uma linguagem acessível na infância. Dessa forma, o referido autor vê nas histórias o ponto de partida para iniciar a criança no mundo da Filosofia, desenvolvendo a capacidade de pensar e julgar (LIPMAN, 2002).

A proposta de Lipman circunda essencialmente no material didático elaborado para desenvolver o pensar. Para isso, Matthew Lipman e seus colaboradores desenvolveram as Novelas Filosóficas que são narrativas que apresentam temas e problemas filosóficos por meio das falas e tramas vividos pelas personagens em uma Comunidade de Investigação, e os Livros do Professor, que contêm planos de discussão e exercícios sobre conceitos filosóficos, para auxiliar a mediação do diálogo na comunidade de investigação e desenvolver as habilidades de pensamento.

Kohan (1998, p.9) diz o seguinte sobre a proposta metodológica de Matthew Lipman:

Mathew Lipman [...] se incomodava com a forma como os filósofos tinham sistematicamente fechado suas portas para as crianças. Considerou este impedimento insensível e injusto. Lançou a ideia de que as crianças podem e merecem ter acesso à filosofia. Não apenas lançou uma ideia, mas criou uma instituição e desenvolveu materiais e metodologia para que esta ideia fosse uma realidade.

Por isso, propõe a Filosofia para crianças que parte do ensino da lógica formal por meio de novelas (pequenas histórias envolvendo problemas do dia a dia). Essas novelas filosóficas buscam desenvolver na criança o pensamento crítico. Mas, que pensamento crítico? Fazer com que a criança aprenda a comprovar seus argumentos (SOUZA, 2013).

Fazer Filosofia com crianças é o desafio da proposta de Lipman e, posteriormente, implantá-la no universo escolar. Kohan (1998, p. 9) ressalta que Matthew Lipman, numa proposta pioneira, “lançou a ideia de que as crianças podem e merecem ter acesso à Filosofia. Não apenas lançou uma ideia, mas criou uma

instituição e desenvolveu materiais e metodologia para que esta ideia fosse uma realidade”.

Nesse sentido, o ideal de investigação pensado por Lipman é crucial para a compreensão dos ideais de Filosofia e educação, na medida em que considera que todos esses aspectos deveriam ser formas de investigação. Sobre a Investigação Filosófica como metodologia de Comunidade de Investigação abordaremos na seção a seguir.

#### **4.1 Comunidade de Investigação Filosófica com Crianças**

A Comunidade de Investigação Filosófica com Crianças, pensada por Matthew Lipman, é pautada nas proposições de Charles Peirce a respeito da comunidade de investigação científica já abordada na seção anterior desta dissertação. Essa ressalva não implica que outros filósofos não tenham influenciado Lipman quanto a sua proposta. A prática de investigação em comunidade como metodologia educacional também se baseou na teoria de Vygotsky, Dewey, Sócrates, dentre outros que o influenciaram. Por esse motivo, acreditamos que essa proposta pode ser apreendida por todos os profissionais da área de Educação.

A Comunidade de Investigação é a metodologia proposta por Lipman que propõe oferecer às crianças e jovens um ambiente investigativo-dialógico, buscando inicialmente os procedimentos da investigação relativa às temáticas filosóficas, e que ao fazê-lo possam desenvolver sua capacidade de pensar bem e aprendam a fazê-lo em colaboração, por meio da qual se desenvolvem as habilidades e competências dos participantes do processo dialógico.

Nesse sentido, na comunidade de investigação, a sala de aula em vez de existir com verdades absolutas, deve ser um espaço onde exista um conjunto de concepções que são aceitas, que sejam da experiência e interesse do aluno. Isso implica dizer que as posturas e problemas filosóficos são traduzidos para uma linguagem e contexto que se tornem significativos para as crianças, no mesmo caminho, que os levem a complexificar e a problematizar a sua própria experiência. Como destaca Lorieri (2014), essa é uma proposta bem radical, pois possibilita transformar as salas de aula em comunidades de investigação, em vez de continuarem sendo espaços de discursos e demonstrações distantes da realidade.

Sobre essa proposta radical, Lipman (1990, p. 61) destaca que para se fazer Filosofia, a sala de aula deve ser um espaço de conversação, diálogo e comunidade. Como ressalvamos:

[...] a Filosofia impõe que a classe se converta numa comunidade de investigação, onde estudantes e professores possam conversar como pessoas e como membros da mesma comunidade; onde possam ler juntos, apossar-se das ideias conjuntamente, construir sobre as ideias dos outros, onde possam pensar independentemente, procurar razões para seus pontos de vista, explorar suas pressuposições; e possam trazer para suas vidas uma nova percepção de o que é descobrir, inventar, interpretar e criticar.

Desse modo, a Comunidade de Investigação é o espaço privilegiado para o diálogo-investigativo e a formação e uso de habilidades pelos alunos. Porém, vale destacar que a investigação em sala de aula não ocorre com a ausência de conteúdo e método, ou apenas com um deles; pelo contrário, é necessário ter clareza metodológica para conduzir a investigação e discernimento para enfrentar os problemas a serem investigados, uma vez que o exercício do pensamento complexo<sup>7</sup> em uma ordem superior<sup>8</sup> exige um pensar flexível e rico em recursos.

É necessário destacar que a Comunidade de Investigação não é um método de memorização de conteúdos e valores, mas uma forma de pedagogia que visa operacionalizar o “aprender a aprender a pensar”, partindo da compreensão que o pensar é multidimensional, pautado em um pensar crítico, criativo e cuidadoso, por isso, é um trabalho que não se consegue resultados de forma imediata, exigindo um trabalho sistemático e bem planejado. (MURARO, 2012).

Para o alcance da Comunidade de Investigação, o diálogo é o principal aparelho que o professor usará para realizar as provocações dadas às situações criadas em sala de aula, instigando os alunos a uma investigação filosófica.

Lipman (2001) destaca que a Comunidade de Investigação é o espaço em que o aluno irá dividir opiniões, desenvolver questões a partir das ideias dos

---

<sup>7</sup>Para Lipman (2008, p. 42) (**grifos do autor**) o pensamento complexo “leva em consideração a sua própria metodologia, seus próprios procedimentos, sua própria perspectiva e ponto de vista. Ele inclui pensar sobre seus procedimentos ao mesmo tempo em que pensa sobre seu tema principal”. Assim, **o pensamento complexo realiza a aproximação entre o procedimento e a metodologia**, as aulas são orientadas por um método que é vivenciado, **não meramente ensinado**, e por conteúdos que são buscados, não dados de forma pronta e acabada.

<sup>8</sup>O pensamento de ordem superior proposto por Lipman, não pode ser considerado em seu sentido literal, pois daria a ideia de transmitir um jeito de pensar e raciocinar aos alunos, o que estaria em pleno desacordo com sua proposta de um paradigma crítico-reflexivo. Lipman a se referir ao “ensinar a pensar” sugere que é preciso estimular para o “pensar bem”, criar um ambiente favorável, desenvolver habilidades cognitivas e assim por diante. Em resumo é tentar responder a questão de como devemos fazer para estimular, incentivar, instigar, propiciar às crianças um pensamento mais elaborado, investigador e abrangente (FÁVERO; CENTENARO, 2016).

colegas; estes irão desafiarem-se para fornecer razões às opiniões defendidas e apontadas, auxiliarão uns aos outros ao fazer inferências do que foi afirmado ou refutado, buscando identificar as suposições de cada um.

Dessa maneira, o diálogo é o instrumento que vai possibilitar “buscar harmonizar-se com a lógica, seguindo adiante indiretamente como um barco navegando contra o vento, mas no processo seu progresso assemelha-se àquele do próprio pensamento” (LIPMAN, 2001, p. 31-32). Desse modo, a Comunidade de Investigação vai além da sala de aula; as crianças começam a questionar e discutir assuntos com as pessoas de seu convívio, aprendem a observar o mundo em que vivem e passam a formular com autonomia conceitos próprios. Nesse processo, as crianças interagem com os pais, com os membros da escola, com colegas, amigos, vizinhos, parentes e qualquer pessoa que busque para interagir.

Na Comunidade de Investigação as crianças são instigadas a desenvolver as habilidades do pensamento, e por consequência, de leitura, oralidade, escrita e escuta que são aguçadas metodologicamente, os provocando a pensar, desenvolvendo o já citado pensamento crítico-criativo-cuidadoso. Por conseguinte, a Comunidade de Investigação envolve qualquer pessoa que esteja em relação com o movimento intrigado de busca por novas descobertas.

Sobre esse aspecto, destacamos as ideias de Brocanelli (2010, p. 83):

A investigação filosófica na sala de aula envolvida e relacionada com suas experiências possibilita esse desenvolvimento do pensamento da criança em direção sempre crescente a um pensar melhor. E a Filosofia terá valor e desempenhará um papel na vida da criança quando esta manifestar a capacidade de pensar por si mesma e alcançar respostas aos assuntos e problemas importantes da vida.

Portanto, a Comunidade de Investigação forma uma rede de ideias compartilhadas por meio de diálogo aplicado de forma lógica e didaticamente em qualquer âmbito e esfera educacional, que proporciona ao aluno o desenvolvimento do pensar. Para Lipman (2008, p. 31), “uma comunidade de investigação tenta acompanhar a investigação pelo caminho que esta conduz ao invés de ser limitada pelas linhas divisórias das disciplinas existentes”. Portanto, é uma proposta que exige transversalidade, ou seja, todo o processo educacional das crianças deve estar orientado pelo modo investigativo.

A comunidade de investigação, na medida em que cresce no desenvolvimento das habilidades cognitivas, possibilita aos alunos e ao professor

“pensar como o processo pensa” (LIPMAN, 2001, p. 32). Isso significa que a comunidade ganha autonomia e faz com que as discussões fluam de maneira natural, pois os integrantes internalizaram a metodologia e os procedimentos da investigação dialógico-filosófica.

A proposta de Lipman sugere uma educação diferenciada, que priorize a capacidade de pensar do aluno, em vez do simples acúmulo de informações desprovidas de sentido e significado, meramente disciplinar. É nesse sentido que o autor destaca o pensar de ordem superior na Comunidade de Investigação, que se dá, por meio do desenvolvimento de habilidades cognitivas, a saber (habilidades de raciocínio, habilidades de investigação, habilidades de formação de conceitos e habilidades de tradução), que contribuem na transição de um modelo educacional tradicional para um crítico reflexivo.

Sobre o desenvolvimento das habilidades de pensamento e educação para o pensar, Lorieri (2014) destaca as características desse processo do programa de Filosofia, tornando-se necessário apontar as ideias produzidas por Matthew Lipman a esse respeito.

Para Lipman (2001) as habilidades estão interligadas, elas não formam um sistema de funcionamento que, quanto mais seguro e melhor funciona, mais se desenvolve. Dessa forma, as habilidades de pensamento foram organizadas em quatro grupos:

- 1º. Grupo: Habilidades de Investigação.
- 2º. Grupo: Habilidades de Raciocínio.
- 3º Grupo: Habilidades de Formação de Conceitos.
- 4º Grupo: Habilidades de Tradução.

Quadro 1: Habilidades de pensamento

Habilidades de Investigação	Habilidades de Raciocínio	Habilidades de Formação de Conceitos	Habilidades de Tradução
“Investigação é uma prática autocorretiva onde um tema é investigado com o objetivo de descobrir ou inventar maneiras de lidar com aquilo que é problemático. Os produtos da investigação são os julga-	As habilidades de raciocínio a serem trabalhadas são: A de <b>produzir bons juízos</b> , isto é, a capacidade de produzir afirmações sustentadas por boas razões. A de <b>estabelecer relações entre ideias</b>	Habilidade de <b>explicar, ou desdobrar, o significado de qualquer palavra</b> ; Habilidade de analisar, de esmiuçar elementos que compõem um conceito qualquer e de, <b>em seguida, sintetizar, unir de novo tais elementos,</b>	Para o desenvolvimento desta habilidade, diz Lipman (2001), é necessário desenvolver a capacidade de interpretação, bem como todas as habilidades envolvidas na

<p>mentos.” (LIPMAN, 2001, p. 72).  <b>Para a realização do processo de investigação são necessárias, no mínimo, as seguintes habilidades:</b>  <b>A habilidade de</b> saber observar bem.  <b>A habilidade de</b> saber formular questões ou perguntas substantivas.  <b>A habilidade de</b> saber formular hipóteses.  <b>A habilidade de</b> saber buscar comprovações.</p>	<p><b>e, especialmente, entre juízos.</b>  Estimular crianças e jovens a estabelecer variados tipos de relações entre coisas e coisas, fatos e fatos, situações e situações, e, especialmente a estabelecer relações entre ideias.  <b>A de inferir, isto é, de “tirar” conclusões.</b> Esta é a habilidade básica que permite o raciocínio.  Ser capaz de <b>identificar ou perceber pressuposições subjacentes;</b> ou de “ler nas entrelinhas”, ou de inferir o que está subentendido.</p>	<p><b>reconstituindo o conceito;</b>  Habilidade de <b>buscar significados</b> de palavras em fontes como dicionários, enciclopédias, pessoas, e de adequar os significados encontrados ao contexto em que tais palavras são utilizadas;  Habilidade de <b>observar características essenciais</b> para que algo possa ser identificado como tal;  Habilidade de <b>definir</b>, isto é, ser capaz de dizer o que algo é e que o torna inconfundível.</p>	<p>formação de conceitos. Ou, é necessário estimular o desenvolvimento das capacidades de:  Interpretar  Parafrasear  Analisar  E todas as habilidades relacionadas à formação de conceitos.</p>
--	---	---	--

Fonte: Lorieri (2014, p. 230-233, **adaptado do autor**).

Como podemos notar, as habilidades perpassam pelo pensar. Lipman (1995) apresenta as caracterizações já citadas no intuito de auxiliar os educadores a serem capazes de reconhecer as habilidades e posteriormente de realizar atividades que possam fortalecê-las e desenvolvê-las.

Para o processo de habilidades de investigação é necessário saber observar bem, ou seja, observar criativamente. Lipman (2001) defendia que essa é uma habilidade que todos têm e que é possível desenvolver estimulando o seu emprego em situações variadas.

Constituída a habilidade de investigação por meio da observação crítica, as crianças são conduzidas a indagar, a perguntar, efetivando a habilidade de saber formular questões ou perguntas substantivas, aquelas que têm conteúdo de interesse investigativo e impulsionam à busca e à produção de conhecimentos.

Adquirindo a habilidade de formular perguntas, passa-se a habilidade de saber formular hipóteses. Isso implica dizer que é o mesmo que pensar respostas possíveis a questões ou perguntas. Dessa forma, nas Comunidades de Investigação os alunos são conduzidos a formular boas hipóteses, a serem capazes de imaginar, supor, criar alternativas, inventar, etc., desenvolvendo, assim, um pensamento criativo.

Para desenvolver esse pensamento é necessário desenvolver a habilidade de saber buscar comprovações; saber buscar comprovações é estimular os alunos para a verificação, para a averiguação, para a mediação, para a argumentação, para a experimentação, para a constatação, para a exemplificação, etc. sempre dispostos à autocorreção. (LORIERI, 2014).

Na habilidade de raciocínio, o processo de pensar chama-se processo de inferência, isso implica dizer que o “raciocínio é o processo de ordenar e coordenar aquilo que foi descoberto através da investigação”. Nesse processo, por meio da investigação, que são as informações que são organizadas nos juízos ou nos julgamentos, ampliamos aquilo que havíamos descoberto na investigação, fazemos ou elaboramos um raciocínio. (LIPMAN, 2001, p. 72).

Dessa forma, o raciocínio é processo do pensamento no qual são produzidas conclusões a partir de algo já sabido, de conhecimentos anteriores, ou seja, realizar a inferência. Há, porém, raciocínios mais simples e raciocínios mais complexos e um dos objetivos da educação deve ser o de ajudar crianças a serem capazes de realizar raciocínios mais complexos.

No que diz respeito à formação de conceitos, Lipman desenvolve em suas ideias uma organização de informações para grupos relacionais, para então analisar e esclarecê-los para facilitar sua utilização na compreensão e no julgamento. Ter posse de conceitos é o que permite articulá-los no processo do pensar: pensar é articular ideias ou conceitos. Isso significa dizer que pensar é estabelecer relações entre ideias (LORIERI, 2014).

Em relação à habilidade de traduzir, segundo Lipman implica na “transmissão de significados de uma língua ou esquema simbólico, ou modalidade de sentido para outra, mantendo-os intactos”. Dito isto, traduzir é conseguir dizer algo, usando as palavras ou por meio de outras formas, mantendo o mesmo significado. (LIPMAN, 1995, p.72).

É relevante destacar que as habilidades de pensar não devem ser vistas como um mero treino de utilização de habilidades, o que Lipman (1995) propõe é o trabalho de investigação dialógica acerca de questões relativas a temas ou a conteúdos, nos quais as habilidades de pensamento são sempre solicitadas. Por isso, é importante que o educador conheça as habilidades de pensamento, saiba identificar sua utilização, saiba avaliar o seu desempenho na utilização delas e saiba tanto estimular seu uso como indicar um uso melhor.

Para tanto, o professor fará uso de um plano de discussão ou roteiro acompanhado de exercícios que será seu suporte, por meio do qual irá inserir as temáticas que possibilitarão o desenvolvimento das habilidades para o pensar, como por exemplo, textos em forma de narrativa que abarcam questões filosóficas como a ética, a lógica, a estética, metafísica, a epistemologia, a filosofia da ciência e linguagem, que objetivam, como já citado, cultivar a aquisição de habilidades cognitivas.

Em resumo, a proposta da Filosofia para crianças busca desenvolver no âmbito da sala de aula, desde a infância, condições ou instrumentos do pensamento denominados habilidades cognitivas, por intermédio do diálogo investigativo, alcançando aquilo que Lipman chamou de pensar bem, não somente pensar bem sobre o conhecimento científico, mas, também, construir significados culturais.

## **5 O AMBIENTE FILOSÓFICO E A METODOLOGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM FILOSOFIA PARA CRIANÇAS NA UEB HENRIQUE DE LA ROQUE ALMEIDA**

Construímos, no âmbito da educação, teorias e mais teorias que procuram explicar, fornecer subsídios, embasar as práticas docentes no cotidiano das escolas, mas nunca permitimos que as crianças tomem a palavra [...] nossas teorias educativas não fazem relé, não revezam com a prática, na medida em que não ouvem as crianças. Talvez, se ouvissem, pudéssemos, de fato, construir uma escola na diferença e não a escola da serialidade e da reprodução (GALLO, 2010, p. 117).

Na seção que se segue, iremos discutir sobre o ambiente filosófico e a metodologia do autor Matthew Lipman para o pensar, assim como as intervenções que foram realizadas na escola campo de pesquisa, respeitando o contexto histórico, político, econômico, para isso nos preocupamos em ir situando os movimentos realizados.

No que se refere à questão local, iremos abordar a proposta da Filosofia para crianças, dentro do contexto da UEB Henrique de La Roque Almeida, aplicada ao 3º dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, objetivando construir uma proposta metodológica de ensino de Filosofia para crianças à luz de Matthew Lipman na perspectiva de formar um estudante que desenvolva uma educação para o pensar.

A construção dessa proposta metodológica pautada na metodologia de Lipman será trabalhada e analisada aqui nesta seção conforme as percepções que obtivemos dos alunos e dos professores pesquisados, assim como na realidade vivida por esses membros. Nossas análises foram pautadas no que está estabelecido pela proposta metodológica do Programa de Matthew Lipman, seguidas das devidas adaptações necessárias para alcançar os objetivos da investigação e responder às necessidades percebidas por meio das percepções alcançadas na pesquisa empírica.

Assim, esta seção se estrutura seguindo alguns aspectos considerados basilares para a construção da pesquisa e conseqüentemente do conhecimento, tais como: a metodologia usada ao longo da pesquisa, as análises socioeconômicas para melhor compreensão da realidade vivida pelos alunos, as entrevistas com as professoras e as intervenções no espaço escolar por meio da aplicabilidade da metodologia da proposta pedagógica de Lipman, acompanhada da elaboração do

produto. Ao abordar esses aspectos fomos produzindo a organização, descrição e análise dos dados.

## 5.1 Passos metodológicos

Para a realização da pesquisa, precisamos fazer o uso de trajetórias metodológicas que percorreremos daqui em diante para o melhor entendimento dos passos a serem tomados no decorrer da pesquisa. Essa seção da metodologia inclui a explicação de todos os procedimentos que se supõem necessários para a execução da pesquisa, entre os quais, destacam-se: o método, ou seja, a explicação da opção pela metodologia e do delineamento do estudo, amostra e procedimentos para a coleta de dados, bem como, o plano para a análise de dados.

Minayo (2007, p. 44) aborda uma definição de metodologia:

[...] a) como a discussão epistemológica sobre o “**caminho do pensamento**” que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a “**criatividade do pesquisador**”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas (grifos da autora).

Dessa forma, a metodologia consiste no planejamento do passo a passo de todos os processos que serão utilizados; faz parte da primeira fase da pesquisa científica, que envolve ainda a escolha do tema, a formulação do problema, a especificação dos objetivos, a construção das hipóteses e a operacionalização dos métodos.

Na literatura da metodologia da pesquisa em Ciências Sociais, é convencional que em pesquisas acadêmicas se tenham métodos científicos, sendo compreendidos como o planejamento ou a previsão de todas as etapas de uma pesquisa científica (DEMO, 2000; RÚDIO, 1998).

Sobre o uso dos métodos científicos, Gil (1995, p. 25) enfatiza que “procuram garantir ao pesquisador a objetividade necessária ao tratamento dos fatos sociais, oferecendo soluções para os problemas epistemológicos da investigação científica”.

Ainda segundo Gil (1995, p. 125), os métodos científicos “procuram garantir ao pesquisador a objetividade necessária ao tratamento dos fatos sociais,

oferecendo soluções para os problemas epistemológicos da investigação científica". Sobre esse aspecto ainda trazemos a compreensão de Demo (1987; 2000) quando destaca que as pesquisas devem ter métodos científicos.

Conforme Marconi e Lakatos (2003), o método científico se classifica em método de abordagem e método de procedimento. O primeiro refere-se à concepção teórica utilizada pelo pesquisador, como exemplo, tem-se o positivismo, a dialética, a fenomenologia, o método dedutivo e outros. O segundo refere-se à maneira específica pela qual o objeto será trabalhado durante o processo de pesquisa, como por exemplo, a pesquisa-ação, o estudo de caso, etnográfico, dentre outros.

Para tanto, optamos como método de abordagem pelo materialismo dialético, por ser um método de movimento, pois pensa a realidade não como algo dado e estabilizado, mas procura identificar o processo, os conflitos existentes e as contradições envolvidas na análise de um problema de pesquisa. Como método de procedimento, usamos a metodologia da pesquisa-ação, seguindo alguns passos desse método. Desse modo, a metodologia é entendida aqui no seu sentido mais restrito, como sequência lógica e sistemática de passos intencionados, ou seja, passos com objetivos que se operacionalizam através de instrumentos e técnicas.

Nesse sentido, delimitaremos daqui em diante as razões intelectuais e práticas que levaram à realização desta pesquisa científica. Dito isto, a pesquisa realizou-se no bojo da pesquisa aplicada, entendida como aquela que "o investigador é movido pela necessidade de contribuir para fins práticos mais ou menos imediatos, buscando soluções para problemas concretos" (BERVIAN; CERVO, 1996, p.47).

Esse tipo de pesquisa assenta-se nos princípios metodológicos de um Mestrado Profissional, no qual nossa pesquisa está inserida. Objetivando, assim, gerar conhecimentos para a aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos encontrados no campo da pesquisa, envolvendo as verdades e interesses locais.

Sobre esse diferencial de um Mestrado Profissional, o Parágrafo único, da Portaria nº 17/ 2009 – Capes, elucida que:

A oferta de cursos com vistas à formação no Mestrado Profissional terá como ênfase os princípios de aplicabilidade técnica, flexibilidade operacional e organicidade do conhecimento técnico-científico, visando o treinamento de pessoal pela exposição dos alunos aos processos da utilização aplicada dos conhecimentos e o exercício da inovação, visando a

valorização da experiência profissional.

No contexto da pesquisa aplicada, nossa investigação buscou se encaminhar para a pesquisa do tipo intervenção, que segundo Damiani (2012, p.3):

São planejadas e implementadas com base em um determinado referencial teórico e objetivam promover avanços, melhorias, nessas práticas, além de pôr à prova tal referencial, contribuindo para o avanço do conhecimento sobre os processos de ensino/aprendizagem neles envolvidos.

À luz dos citados métodos, nossa investigação se situou em uma metodologia da pesquisa-ação. Para tanto, nos respaldamos em Thiollent (2011) que defende a utilização da Pesquisa-Ação, pois ela propõe o comprometimento dos pesquisadores com as causas populares, na busca por soluções, ou, ao menos, esclarecer os problemas. Na pesquisa-ação o problema nasce de um grupo em crise. O pesquisador ou o grupo de interesse constata o problema e busca ajudar a coletividade a determinar as redes ligadas a ele, fazendo com que os envolvidos tomem consciência da situação em uma ação coletiva.

Sobre as diversas definições possíveis de pesquisa-ação, tratemos a de Thiollent (2011, p. 20):

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Assim, a pesquisa-ação deve ser vista também como um engajamento sociopolítico a serviço das classes populares. Um possível ciclo da pesquisa-ação pode enfatizar as seguintes fases: identificação das situações iniciais, planejamento das ações, realização das atividades previstas e avaliação dos resultados obtidos (THIOLLENT, 2011).

Esse ciclo a cima foi que utilizamos em nossa pesquisa realizada na Unidade de Educação Básica (UEB) Henrique de La Roque Almeida<sup>9</sup>, com aplicação na Vila Embratel, São Luís – MA. Inicialmente realizamos a identificação das situações iniciais; primeiramente de forma macro, por meio dos questionários aplicados aos pais, no intuito de perceber a situação socioeconômica em que a família e os alunos

---

<sup>9</sup>Faremos no Anexo dessa Instituição Escolar por conta que nela existem mais turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Enquanto, na escola polo, existem apenas duas turmas nesse nível de ensino.

investigados estavam inseridos; posteriormente de forma micro, mediante as análises dos planos de ensino, do grupo focal com as crianças e das entrevistas com as professoras. Após a identificação dessas situações iniciais, partimos para o planejamento das ações de intervenções, assim como, a elaboração do produto necessário para aquela realidade, dando-se em seguida a avaliação de todos os processos.

O método de abordagem utilizado foi o materialismo dialético, uma vez que coadunamos com os seus preceitos filosóficos. Sobre essa abordagem, Triviños (1995, p. 51) destaca que “o materialismo dialético é a base filosófica do marxismo e como tal realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento”.

As categorias conceituais utilizadas foram a matéria e a prática social. A matéria é “uma categoria filosófica para designar a realidade objetiva que é dada ao homem nas suas sensações, que é copiada, fotografada, refletida pelas nossas sensações, existindo independentemente delas” (TRIVIÑOS, 1995, p. 56).

Sobre a prática social, o materialismo dialético “entende o critério da prática em sentido amplo e variado. É toda a atividade material orientada a transformar a natureza e a vida social” (TRIVIÑOS, 1995, p. 64).

A proposta de Matthew Lipman é a matéria que se constituiu como objeto de estudo na perspectiva da assimilação sensitiva dos sujeitos envolvidos na pesquisa desta dissertação. A prática social compreende o ser humano como ser social. Nesse caso, nesta pesquisa se dá a proposta de produto, em nosso trabalho, de um Caderno de Orientações Didáticas, compreendendo assim, a prática, que é uma atividade objetiva na realização da qual o homem emprega todos seus meios humanos, tomando um aspecto de uma atividade prática, objetiva, que está fora de sua consciência, e que visa à transformação da natureza, da sociedade.

Buscando coadunar com esses preceitos, também faremos uso de alguns preceitos da investigação etnográfica com crianças, nos respaldamos em Graue e Walsh (2003, p.52) quando enfatizam que:

Para estudar as crianças, a teoria deveria ser dinâmica. Deveria visar o processo, inserir as crianças na prática social. A prática social engloba elementos estruturais da sociedade, tais como a escolaridade e o atendimento da criança, que não existem independentemente de outras instituições, sobretudo instituições econômicas.

Dito isto, partimos da compreensão de que não se podemos realizar pesquisa com crianças se não alargarmos nossos campos teóricos, sobretudo, porque visamos nesta pesquisa mostrar que a criança é um ser social, histórico e culturalmente situado em uma variedade de comunidades sociais e, para tanto, devemos buscar ênfase teórica em estudos que abracem essa visão. Com efeito, ao utilizarmos a investigação etnográfica com crianças, estamos concebendo na pesquisa, tanto o investigador (pesquisador) quanto os investigados (crianças) como comunidade de investigadores, situados em um campo histórico, social e cultural.

Desse modo, para estudarmos as crianças e coletarmos dados que abarquem todos esses campos, entramos em observação, de perto e sistematicamente no contexto das crianças, prestamos atenção às peculiaridades desse espaço, das suas vidas e registramos essas particularidades ao máximo.

Para tanto, utilizamos como forma de análise e interpretação dos dados na pesquisa empírica, os quadros de respostas. Segundo o estudioso Barros (1990, p. 84), os quadros de respostas são utilizados “quando a informação que se quer representar não é numérica, e pode-se representá-la por meio de quadro de respostas”.

Além dos métodos científicos acima descritos, precisamos de instrumentos de coleta de dados para a construção de nossa pesquisa. Para a coleta de dados foram primeiramente realizadas leituras de fontes bibliográficas relacionadas direta e/ou indiretamente ao nosso objeto de estudo. As leituras foram realizadas por meio de livros, artigos, periódicos, jornais, *websites* e outros meios de veiculação de informações.

No segundo momento da pesquisa, utilizamos as observações não participantes e sistemáticas na escola. Segundo Richardson (1999), a observação não participante é aquela em que o pesquisador se coloca como um espectador atento, todavia não interfere no ambiente observado. E a observação sistemática “consiste na coleta e registro de eventos observados que foram previamente definidos” (CHIZZOTTI, 2005, p. 53).

Dessa forma, fizemos observações que consistiam em planos de roteiros nos quais focalizamos nossa atenção (observação sistemática) e não mantivemos contatos interativos durante nossas observações (observação não participante).

As entrevistas foram semiestruturadas, que consistiam em um conjunto de perguntas pré-elaboradas, no qual poderiam surgir outras perguntas a partir das

respostas dos entrevistados (RICHARDSON, 1999). As entrevistas foram feitas com as docentes da escola.

Utilizamos com os alunos duas formas de coleta de dados: uma se deu por meio do desenho como procedimento complementar, e outra se apresentou por meio do grupo focal. A utilização do desenho na pesquisa referida é discutida, considerando o seu valor heurístico para investigações com crianças.

Realizamos, ainda, a aplicação de questionários com os pais dos alunos que participaram do grupo focal, pois achamos por bem delimitar um número de questionários. Segundo Gil (2009, p.45), questionários "são instrumentos de coleta de dados que são preenchidos pelos informantes sem a presença do pesquisador". Com esse instrumento pretendemos saber a conjuntura socioeconômica dos mesmos, como as crianças vivem, com quem vivem, em que condições, objetivando situar na investigação a situação econômica dos estudantes. Por meio desse instrumento pretendemos chegar mais perto da realidade das crianças e compreender seu processo de pensar e seus interesses.

Seguindo esse roteiro, recolhemos os dados para a pesquisa, no intuito de melhor compreender e dar respostas às reais necessidades do local da pesquisa para assim, poder contribuir com a escola campo.

## **5.2 A experiência da Filosofia para Crianças na UEB Henrique de La Roque Almeida**

Adentramos o principal momento deste estudo, pois descrevemos o momento da pesquisa empírica na qual realizamos as intervenções. O estudo como já fora dito em momentos anteriores, foi realizado na UEB Henrique de La Roque Almeida, localizada na Vila Embratel.

Delimitamos como objeto de estudo a proposta metodológica de ensino de Filosofia para crianças à luz de Matthew Lipman em uma perspectiva de educação para o pensar. Para concretizarmos a pesquisa, descrevemos nossas análises e interpretações das entrevistas e intervenções dos sujeitos selecionados. Nesse sentido, buscamos articular suas respostas com os eixos teórico-metodológicos firmados na pesquisa.

Esta seção da pesquisa está assim estruturada: no primeiro tópico trazemos os dados socioeconômicos das crianças, obtidos mediante questionários aplicados

às famílias de uma amostra de alunos, no qual falamos sobre o contexto social e econômico e como esses aspectos podem influenciar no processo de desenvolvimento do pensar. Ainda nesta seção faremos as análises das entrevistas e das intervenções realizadas com os alunos, segundo o materialismo dialético.

### 5.2.1 Perfil socioeconômico: o olhar sobre a realidade extraescolar

Nesse momento da pesquisa, aplicamos um questionário com uma amostra de 10 (dez) pais de alunos que faziam parte da pesquisa, contudo, só obtivemos o retorno de 8 (oito) questionários. Inicialmente buscamos realizar uma identificação dos pais, como sexo, estado civil, naturalidade, escolaridade e profissão. Vejamos na tabela abaixo:

Tabela 1: Dados de identificação

Porcentagem	Sexo	Estado civil	Naturalidade	Escolaridade	Profissão
	Feminino 100%	Solteiro (a) – 50%	São Luís – MA 62.5%	Ens. Médio completo – 25%	Dona de casa - 62.5%
%	Masculino 0%	Casado (a) – 37.5%	Barreirinhas – MA 12.5%	Ens. Médio incompleto - 12.5%	Operador (a) de caixa - 12.5%
		Viúva (o) – 0%	Bom Jardim – MA 12.5%	Ens. Fundamental completo - 25%	Autônoma - 12.5%
		Divorciado (a) – 12.5%	Fortaleza – CE 12.5%	Ens. Fundamental incompleto - 12.5%	Cozinheira - 12.5%
				Não respondeu - 25%	

Fonte: Dados da pesquisa empírica

Os dados da pesquisa revelam uma amostra da identificação de alguns pais dos alunos da escola anexo – UEB Henrique de La Roque Almeida, possibilitando conhecer a realidade socioeconômica dos mesmos, no intuito de compreender a realidade vivenciada por esses sujeitos.

Da coleta de dados, identificamos que os questionários foram respondidos em sua totalidade por pessoas do sexo feminino, nos revelando que a principal responsável pela condução da família é a mulher, apresentando um papel significativo no contexto familiar na conjuntura atual.

Essa constatação releva que apesar de atualmente a família ter sofrido várias mudanças significativas com o passar do tempo, onde cada vez um número maior

de mulheres sai de casa para trabalhar fora e contribuir com a renda familiar, a mesma, continua sendo ainda a responsável pelos cuidados com a casa e a criação dos filhos. Sobre esse ponto, Rocha-Coutinho (2003) estudiosa da Psicologia e das relações familiares e trabalho, diz que, mesmo com o aumento na participação e envolvimento dos homens no espaço familiar, as mulheres continuam a ser responsáveis pela casa e pelos filhos.

Em relação ao estado civil, a metade respondeu que são solteiras, ou seja, 50%; as casadas, 37,5%, nenhuma é viúva e divorciada, 12,5%. Dessa forma, percebemos que a maioria das responsáveis pela família enquadra-se no grupo de mulheres solteiras, sendo responsáveis pela manutenção familiar.

Outra questão direcionada aos sujeitos diz respeito à naturalidade, em que 62,5% declararam serem naturais de São Luís – MA; 12,5% da cidade de Barreirinhas – MA; 12,5% de Bom Jardim – MA e 12,5% de Fortaleza – CE. Percebemos que a maioria dos sujeitos é da própria cidade onde residem, alguns são procedentes de outros municípios do Maranhão, e somente um vem de outro estado.

Quanto ao nível de escolaridade dos sujeitos, 25% possuem nível médio completo, 12,5% possuem nível médio incompleto, 25% têm nível fundamental completo e 12,5% nível fundamental incompleto, sendo que 25% não responderam ao quesito em questão. Esses dados nos revelam que a maioria dos pais possui baixa formação escolar, o que implica diretamente no processo de ensino-aprendizagem dos seus respectivos filhos.

Diante disso, percebemos que a evidência do baixo nível de estudos dos pais, interfere diretamente na participação da família na escola e no processo do ensino-aprendizagem dos filhos, também, de certo modo, contribui, negativamente com a desaceleração no processo escolarização, o que leva a crer que, como a maioria dos pais de alunos não passaram pela escola, falta-lhes conhecimentos sobre as características de uma escola de qualidade, deixando de dar ênfase a uma das ações mais importantes da vida: a valorização da escolarização para os seus filhos.

No que se refere ao aspecto da profissão, 62,5% declararam serem dona de casa, 12,5% operadora de caixa, 12,5% trabalha como autônoma e 12,5 % como cozinheira. Nesse sentido, observamos que mais da metade dos sujeitos declararam dona de casa como sendo uma profissão, uma vez que está é uma atividade familiar

não remunerada. Assim, constatamos que desses sujeitos, somente a minoria possui uma atividade profissional, mas não a exercem no momento.

Verificamos com esses dados que a instabilidade das estruturas familiares e o baixo nível de escolaridade dos pais, que são de classes desfavorecidas, são motivos de alta representatividade apontados como fatores de desmotivação para os estudos dos filhos, já que comungam do mesmo nível de escolaridade, ou seja, o valor de ascendência profissional através de estudos é uma expectativa muito baixa, levando-os a não valorizar aspectos imprescindíveis para a educação dos filhos. Ainda sobre esse aspecto, acrescenta Justino (2010), o baixo valor social do ensino, o estatuto familiar e socioeconômico baixo, a expectativa de ascendência social baixa e a desestruturação do próprio ensino, têm a ver com a desvalorização dos estudos.

A segunda tabela corresponde aos dados socioeconômicos das famílias, buscando conhecer questões que dizem respeito a trabalho, renda familiar, benefício do governo, membros da família, etc. Vejamos os dados coletados abaixo:

Tabela 2: Dados Socioeconômicos

Porcentagem	Trabalha	Renda Familiar	Benefício do governo	Membros da Família	Quantos trabalham	Quantas crianças	Imóvel	Residência
	Sim – 0%	Menos de um salário mínimo – 37.5%	Sim - 62.5%	1 a 3 – 25%	1 a 3 - 62.5%	1 a 3 – 75%	Alugado	Rede de esgoto 12,5%
%	Não – 100%	Um salário mínimo – 50%	Não - 37.5%	4 a 6 – 50%	4 a 6 -	4 a 6 – 25%	Próprio 75%	Fossa 100%
		Acima de um salário mínimo – 12,5%		7 a 9 – 25%	7 a 9 - Nenhum ou não respondera m - 37.5%	7 a 9 -	Cedido 25%	Banheiro 100% Chuveiro 50% Água 75% Luz 62,5%

Fonte: Dados da pesquisa empírica

Nessa tabela trouxemos os dados relacionados mais diretamente ao nível socioeconômico dos pais do determinado grupo amostral da pesquisa. Quanto à pergunta sobre desenvolver alguma atividade remunerada atualmente, 100% dos responsáveis declararam não estarem trabalhando no momento, sendo que a maioria exerce a função de dona de casa. Sobre esse ponto, percebemos que o desemprego ainda é uma questão muito presente em nossa realidade, principalmente das crianças para qual a pesquisa foi direcionada.

O que percebemos é que as famílias com baixos recursos de qualquer tipo (nuclear, monoparental/pais ausentes e reconstruídas) enfrentam muitos problemas para sobreviverem e manterem os seus filhos na escola, principalmente pelo aumento do nível de desemprego no país. Nessa dinâmica, os pais acabam por não terem como auxiliar os filhos na vida escolar, não os acompanham porque não sabem, devido ao seu grau de estudos ser baixo, o que vai interferir diretamente na percepção de pais e filhos sobre a educação. Assim, é um desafio para nós, enquanto pesquisadores, propormos ações referentes ao combate desse fenômeno e ao próprio questionamento dessas situações. Ora, sabemos que com pais desmotivados por inúmeros desencontros, com nível de escolaridade baixo e inseridos na pobreza, a escolaridade dos filhos nem sempre é prioridade da família.

Na realidade, como destaca o estudioso Justino (2010), são motivos pertinentes que contribuem de uma forma ou de outra, para o descrédito nos estudos, o que é prejudicial para os filhos em processo formativo.

No âmbito deste estudo, esta realidade é bem definida, onde se pode verificar na relação do tipo de família com o nível de escolaridade dos pais (pai e mãe) que existem ainda muitos pais analfabetos com Ensino Fundamental incompleto e completo, e que o maior nível de escolaridade desses pais foi o Ensino Médio completo, para um percentual alargado de pai e de mãe. Uma situação muito crítica para a sociedade brasileira que está sempre a lutar pela educação do seu povo.

Sobre a renda familiar mensal, a metade dos sujeitos responderam se manterem com um salário mínimo; 37,5% disseram possuir menos de um salário mínimo para o seu sustento e de sua família e somente 12,5% declaram receber mais de um salário mínimo. Dessa forma, notamos que grande parte das famílias sobrevive com uma renda bem abaixo da necessária para ter um nível saudável de conforto.

Sobre o benefício do governo, foi identificado que 62,5% recebem auxílio do governo como a bolsa família que ajuda na complementação da renda familiar ou em alguns casos detectados é a única renda da família, somente 37,5% declaram não receber nenhuma ajuda do tipo.

A terceira tabela corresponde aos dados educacionais, como se possui cursos. Vejamos:

Tabela 3: Dados Educacionais

Porcentagem	Curso Profissionalizante	Cursando algum curso
	Sim – 0%	Sim – 0%
%	Não – 87.5%	Não – 100%
	Não respondeu – 2,5%	

Fonte: Dados da pesquisa empírica

Os dados obtidos nessa tabela demonstram que 100% dos responsáveis dos alunos não possuem curso profissionalizante, sendo que 2,5% preferiram não responder, e 100% dos sujeitos não estão no momento frequentando nenhum tipo de curso.

Como pudemos ver na tabela, as famílias desfavorecidas não apresentaram um nível de escolaridade mais alto, ou seja, a maioria se retrata com um baixo nível de escolaridade e com um percentual significativo de pai e mãe semianalfabetos. Em síntese, diante da realidade dos dados, o nível de escolaridade baixo dos pais (pai/mãe) de qualquer tipo de família desfavorecida, tem alta representatividade entre os alunos desinteressados e que abandonam os estudos, sendo um fator que contribui diretamente para o abandono escolar.

Concordamos com Bissoli (2010) quando destaca a desmotivação dos pais refletida nos alunos e que a autoestima é um fator imprescindível para a continuidade dos estudos. Dado que, muitos desencontros, principalmente em classes desfavorecidas, reforçam a desmotivação pela continuidade dos estudos de alunos de qualquer tipo de família. Destacando que, entre os inúmeros fatores que interferem na continuidade dos estudos, a desmotivação do aluno pelas atividades escolares assume um papel de relevância neste processo.

Como podemos notar, no quesito educacional, a maioria dos pais e/ou responsáveis pelos alunos sujeitos da pesquisa não deram continuidade aos seus

estudos, aspecto que interfere diretamente no processo de ensino-aprendizagem das crianças.

### 5.2.2 As vozes dos professores: o que dizem e pensam

Como foi dito no item anterior, a pesquisa foi realizada em uma escola municipal de São Luís e foram selecionadas duas professoras para serem entrevistadas e falarem sobre o ensino de Filosofia para crianças.

Após realizarmos os questionários com os pais/responsáveis dos alunos participantes da pesquisa, para percebermos o grau de formação, informação e nível socioeconômico, achamos relevante também investigar a percepção dos professores sobre a temática, no intuito de perceber se conhecem a proposta e como trabalham em sala de aula temas que envolvem a Filosofia. Dessa forma, por questões éticas de pesquisa, seus nomes verdadeiros não foram revelados e foram utilizados nomes fictícios. Para tanto, optamos por nomes de personagens de filmes infantis. Como são duas professoras, as chamaremos de Professora Malévola e Professora Frozen.

Essas entrevistas foram gravadas, transcritas e em seguida analisadas conforme o embasamento teórico sobre o objeto estudado. Foram realizadas com as professoras no contexto do exercício pleno de suas atividades pedagógicas, ou seja, no local de trabalho, sem interferirmos na sua rotina profissional.

Iniciamos a entrevista perguntando o que as entrevistadas compreendiam por Filosofia para crianças, haja vista que esse é o enfoque de nossa investigação. Suas respostas foram:

Quadro 2: Entendimento sobre Filosofia para crianças.

<b>SUJEITOS</b>	<b>RESPOSTAS</b>
<b>PROFESSORA MALÉVOLA</b>	“Bom, me sinto até uma educadora leiga para dá uma definição, uma compreensão acerca da filosofia, mas diante do pouco conhecimento que tenho e até usando um pouco do meu senso comum eu vos digo que filosofia é a arte de pensar, a capacidade de argumentar, construir uma ideia, de ser político, questionar, é fazer com que o ser construa uma visão de mundo além do que está estabelecido a ele, construindo em si uma consciência crítica”.

<b>PROFESSORA FROZEN</b>	“Acredito que seja um meio de ajudá-las a construir conhecimentos, desconstruir outros e reconstruir novos, haja vista incentivá-los de maneira questionadora a pensar no que falam, em suas atitudes, a observar o mundo criticamente, a serem pensantes e não reprodutores de pensamentos alheios sem refletir”.
--------------------------	--

Fonte: Dados da pesquisa empírica

Analisando as respostas das entrevistas, percebemos que as mesmas demonstraram certo receio em definir uma Filosofia para crianças, uma vez que isso se deve em razão de um conhecimento da Filosofia de forma geral ou mesmos os conhecimentos da Filosofia da Educação, como constatamos na fala da Professora Malévola: “Bom, me sinto até uma educadora leiga para dá uma definição, uma compreensão acerca da filosofia, mas diante do pouco conhecimento que tenho e até usando um pouco do meu senso comum [...]”.

Consideramos que construir uma concepção ou mesmo ideia de Filosofia não é fácil, ainda mais se tratando de crianças. A própria Filosofia possui uma pluralidade de conceitos. Sobre esse aspecto Deleuze e Guattari (1992, p.46) afirmam:

Os conceitos, neste sentido, pertencem de pleno à filosofia, porque é ela que os cria, e não cessa de criá-los. O conceito é evidentemente conhecimento, mas conhecimento de si, e o que ele conhece é o puro acontecimento, que não se confunde com o estado de coisas no qual encarna. Destacar sempre um acontecimento das coisas e dos seres é a tarefa da filosofia quando cria conceitos, entidades.

Assim, a Filosofia não deve ser definida de uma maneira única. Enfatizando essa característica, Chauí (2003) realiza a reflexão de que a Filosofia não se submete a uma definição única, e que pode ser entendida sob quatro aspectos: o primeiro diz respeito à visão de mundo de um povo, de uma civilização ou de uma cultura; o segundo faz referência a uma sabedoria de vida pautada nos padrões morais e éticos; o terceiro é por um esforço racional para conceber o Universo como uma totalidade ordenada, dotada de sentido. E o quarto aspecto faz referência à fundamentação teórica e crítica dos conhecimentos e das práticas.

Apesar da dificuldade em citar as suas compreensões sobre a Filosofia para crianças, as professoras demonstraram clareza nas suas ideias e aproximaram-se bastante daquilo pensado por Matthew Lipman. As entrevistadas destacaram várias características pensadas para a Filosofia para crianças, quando enfatizam o pensar

para o futuro, o questionar a realidade, a lidar com problemas sociais e também políticos.

Sobre a proposta de Filosofia para Crianças Lipman et al. (2001, p. 35) enfatizam:

Um programa confiável de habilidades de pensamento deveria fazer mais que capacitar as crianças a lidarem de modo efetivo com as tarefas cognitivas imediatas, tais como problemas a serem solucionados, ou decisões a serem tomadas. Deveria buscar consolidar as potencialidades cognitivas das crianças, de modo a prepará-las a um pensar mais efetivo no futuro. O objetivo de um programa de habilidades de pensamento não é transformar as crianças em filósofos, em tomadoras de decisões, mas ajudá-las a pensar mais, ajudá-las a terem mais consideração e serem mais razoáveis. As crianças que foram ajudadas a serem mais criteriosas não só têm um senso melhor de quando devem agir, mas também de quando não devem fazê-lo. Não só são mais discretas e ponderadas ao lidarem com os problemas que enfrentam como também se mostram capazes de decidir quando é apropriado adiar ou evitar tais problemas em vez de enfrentá-los diretamente. Assim, um dos objetivos de um programa de habilidades de pensamento deveria ser o desenvolvimento do juízo, pois ele é o vínculo entre o pensamento e a ação. As crianças que refletem estão preparadas para emitir bons juízos e crianças capazes de realizar bons julgamentos, dificilmente agirão de maneira inadequada ou sem consideração.

De tal modo, muito do que sabemos sobre o universo das crianças vem dos esforços feitos no sentido de compreender a criança como ser individual, pensante e atuante do seu espaço. Do mesmo modo, a infância é uma construção contínua e deve ser analisada de muitos ângulos para poder ser devidamente compreendida e assimilada. Logo, para termos essa compreensão, temos que deter o olhar de quem ver a criança como indivíduo coautor de sua história.

Em continuidade à entrevista, perguntamos às entrevistadas como trabalham com seus alunos a capacidade do pensar e do questionar o mundo. Eis as respostas:

Quadro 3: Desenvolvimento da capacidade do pensar e do questionar.

SUJEITOS	RESPOSTAS
<b>PROFESSORA MALÉVOLA</b>	“Bom, eu como professora, estudante e pesquisadora conheço a importância que é desenvolver no ambiente escolar e especificamente em nossos alunos a capacidade de pensar e do questionar o mundo. Tento explorar isso principalmente nas aulas de história, em que recebemos em nossa escola os livros didáticos com fatos e/ou acontecimentos já apresentados aos nossos leitores que são nossos alunos. Desse modo, no decorrer de cada explicação acerca do fato histórico estimulo os alunos a pensarem e conseqüentemente, apresentarem suas visões de mundo, de acordo com suas compreensões sobre o fato. Isso tem nos possibilitado um aprendizado muito significativo, uma vez que o aluno é capaz de construir sua própria história”.

<b>PROFESSORA FROZEN</b>	“Sinceramente, pensando na filosofia, filosoficamente eu nunca pensei não assim, com essa turma que eu estou então e nem com a do ano passado, mas eu trabalho assim, apresentando-lhe a realidade e fazendo com que reflitam sobre o que veem, como se veem, como aprendem, de como agem com o próximo, como agem consigo mesmo”.
--------------------------	--

Fonte: Dados da pesquisa empírica

Com base na fala das professoras, vemos que a professora Malévola sabe da importância de uma educação para o pensar e que busca, ao seu modo, trabalhar essa perspectiva de motivar a capacidade cognitiva dos alunos. Todavia, a proposta de Lipman vai além de meramente ensinar conteúdos pré-estabelecidos sem um livro didático, como disse a Professora Malévola. Na proposta de Lipman, as crianças devem aprender a pensar por si mesmas, levando-as a refletir e a criticar.

Tomando a fala da professora Malévola, ao responder que “no decorrer de cada explicação acerca do fato histórico estímulo os alunos a pensar e conseqüentemente apresentarem suas visões de mundo”, percebemos que a entrevistada considera a importância de seus alunos desenvolverem o pensar crítico no momento em que as solicitam na sua prática solicita sugestões para os temas dos conteúdos a serem discutidos em sala de aula.

Lipman et al. (2001, p. 32) aludem sobre o significado dos conteúdos dados aos alunos:

Os significados não podem ser partilhados. Eles não podem ser dados ou transmitidos às crianças. Os significados precisam ser adquiridos: eles são *capta* e não dados. Temos que aprender como estabelecer as condições e oportunidades que capacitarão as crianças, com sua curiosidade natural e ansiedade por significados, a se apoderarem das pistas adequadas e, por si mesmas, imprimirem significados às coisas.

A Professora Frozen enfatizou que filosoficamente não pensou ainda em trabalhar com seus alunos a construção do pensamento filosófico. No entanto, notamos em sua fala que exercita o ato de filosofar inconscientemente quando diz que em sala de aula com seus alunos: “apresentando-lhe a realidade e fazendo com que reflitam sobre o que veem, como se veem, como aprendem”. Nessa direção, Chauí contribui enfatizando que (2003, p. 158): “o pensamento é, assim, uma atividade pela qual a consciência ou a inteligência coloca algo diante de si para atentamente considerar, avaliar, pesar, equilibrar, reunir, compreender, escolher, entender e ler por dentro”.

No contexto da proposta metodológica de Lipman, o pensar é composto por coerência, riqueza e curiosidade. Tendo esses três componentes, o pensamento na criança garantirá um pensar por excelência (LIPMAN, 1990).

Em seguida, perguntamos às entrevistadas de que forma metodológica ou por meio de qual recurso de ensino poderiam ensinar temas filosóficos para os seus alunos. Responderam:

Quadro 4: Recursos de ensino.

SUJEITOS	RESPOSTAS
<b>PROFESSORA MALÉVOLA</b>	“A filosofia está presente diariamente no contexto da sala de aula, sempre que ensinamos aos nossos alunos determinados conteúdos percebemos a relação direta dos mesmos com filosofia, simplesmente por possibilitar o ato de pensar. Como na escola que eu trabalho não dispõe de muitos recursos didáticos procuro desenvolver as atividades pedagógicas com o que nos é possibilitado. Então, geralmente busco desenvolver em sala de aula a roda de conversa, que é um mecanismo de aprendizagem satisfatório no que tange a exposição dialogada entre eu, professora, e os meus alunos, em que pega um tema, como por exemplo, princípios e valores de uma família, e a partir daí se começa a explorar da criança a sua compreensão, a sua opinião acerca da temática abordada, tornando-se assim um ser pensante, ou seja, construindo em si uma identidade filosófica através do ato de pensar.”
<b>PROFESSORA FROEZEN</b>	“Eu penso assim, por meio das vivências reais confrontando o imaginário, os desejos, os sonhos com o real, realizando as rodas de conversas, as exposições de situações e desafiando essas crianças que proponham soluções para essas situações por meio também de assistência de vídeos, leituras de textos, dinâmicas dentre outras coisas”.

Fonte: Dados da pesquisa empírica

Nesse questionamento observamos uma similitude nas repostas das professoras, pois ambas citaram a roda de conversa como recurso de ensino, que é um mecanismo muito utilizado na atualidade. Porém, é preciso acrescentar que no ambiente da Pedagogia, principalmente na Educação Infantil, podemos encontrar outras nomenclaturas<sup>10</sup> para essa atividade como: rodinha, hora da roda, hora da conversa ou ainda hora da novidade.

<sup>10</sup>Essas nomenclaturas são comumente usadas em nível das escolas municipais de São Luís. Muitas vezes são trazidas por formadoras em cursos que realizam, tanto internamente, tanto externamente no momento que viajam para outros estados. A pesquisa não evidenciou algumas nomenclaturas descritas em uma dada fonte bibliográfica, apenas a nomenclatura hora da roda de Devries e Zan (1998).

Segundo Devries e Zan (1998, p.115), “de todas as atividades da sala de aula, a hora da roda pode ser a mais importante, em termos da atmosfera sociomoral. Para muitos professores esta também pode ser a hora mais difícil e desafiadora do dia”.

Apesar da roda de conversa propiciar a discussão, a proposta de Filosofia para crianças vai além desse aspecto, pois um dos pilares da proposta é o diálogo, e vale acrescentar que o diálogo filosófico é diferente de uma conversa. Lipman (1990, p. 93) faz uma distinção entre o diálogo e a conversação. Vejamos:

Se colocarmos em paralelo, conversação e diálogo, é bem evidente que os dois processos diferem: o primeiro é fortemente marcado por uma nota pessoal e o seu fio lógico é insignificante, enquanto é exatamente o inverso que se produz em relação ao segundo.

Lipman (1990) afirma que a prática pedagógica deve ser capaz de desenvolver um ensino crítico, onde o diálogo, a reflexão, o pensar deliberativo e reflexivo sejam possíveis às crianças. Ao conceber uma proposta para a educação dentro dos preceitos filosóficos, o autor apreende a Filosofia como um processo educativo que habilita a criança ao seu próprio pensar, buscando por meio dela mesma, o sentido das coisas e do mundo à sua volta, o que conseqüentemente, influencia positivamente a apreensão significativa dos conteúdos propostos também em outras disciplinas.

Perguntamos, ainda, às entrevistadas, em uma pergunta fechada, nas quais colocamos algumas opções de escolha, objetivando identificar quais as metodologias elas usam para trabalhar o pensamento filosófico. Obtemos as seguintes respostas:

Quadro 5: Metodologias para trabalhar o pensamento filosófico

SUJEITOS	RESPOSTAS
<b>PROFESSORA MALÉVOLA</b>	“Diálogos e reflexões”.
<b>PROFESSORA FROZEN</b>	“Diálogos, contação de história e reflexões”.

Fonte: Dados da pesquisa empírica

Com esse questionamento, buscamos compreender de que forma as entrevistadas buscavam levar o pensamento reflexivo para as crianças. Para tanto, buscamos saber as metodologias usadas por elas em sala de aula. Ambas, responderam que utilizam diálogos.

Nesse momento, procuraremos perceber se as professoras levam em consideração quão importante é a presença do diálogo no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, para o aluno, essa prática promove a sistematização daquilo que compreendeu. Partimos da concepção de que é argumentando sobre seu ponto de vista que o professor irá certificar-se de que o aluno já conhece o assunto abordado. Assim, o professor será capaz de evidenciar quais questões foram apropriadas pelos alunos e, caso isso não tenha ocorrido, pode indicar de que ponto é necessário partir, (re)planejando novas estratégias.

O modelo de investigação proposto por Lipman destaca principalmente esse aspecto— o processo dialógico —, para que o aluno compreenda o seu “lugar” no processo educativo, participando da construção do conhecimento, que é mobilizado a partir das experiências do grupo. Nesse movimento, o aluno reconhece a possibilidade de participar da construção do conhecimento, de aprender segundo as próprias vivências e, o mais importante, de colaborar para a elaboração conceitual.

Dito isso, compreendemos que ambas as professoras se preocupam com o desenvolvimento das habilidades de pensamento por meio do diálogo, vendo-o como um aspecto central do paradigma reflexivo da prática crítica.

Sobre esse aspecto, Lipman (2001) destaca que objetivo do diálogo é oferecer às crianças um espaço investigativo-dialógico, assim, diálogo tem papel importante para gerar o pensamento, conforme podemos ver no texto a seguir:

A pressuposição mais comum é de que a reflexão gera o diálogo, quando na realidade é o diálogo que gera a reflexão. Quando as pessoas se envolvem num diálogo, são levadas a refletir, a se concentrar, a levar em conta as alternativas, a ouvir cuidadosamente, a prestar muita atenção às definições e aos significados, a reconhecer alternativas nas quais não havia pensado anteriormente e, em geral, realizar um grande número de atividades mentais nas quais não teria se envolvido se a conversação não tivesse ocorrido (LIPMAN, 1998, p.44).

Nessa perspectiva, segundo Lipman, diálogo é uma investigação, um questionamento, onde um argumento evoca outro argumento e possui um fim, um objetivo em si, busca uma resolução, enquanto que a conversa são trocas de

informações, pensamentos, sentimentos, não possui compromisso, apenas segue uma linha de interpretações.

Nesse sentido, a investigação de problemas em sala de aula pretende ser um movimento progressivo, ou seja, é necessário dar um passo além do que já sabíamos antes da investigação. Esse movimento progressivo é possibilitado pelo diálogo e travado pela conversação, ou seja, “no confronto entre a conversa e o diálogo, uma das coisas que chama a atenção é a maneira como a conversa almeja o equilíbrio, ao passo que o diálogo almeja o desequilíbrio” (LIPMAN, 2001, p.335).

Outro aspecto metodológico citado pela professora Frozen foi a utilização da contação de histórias, uma prática das mais antigas de que se tem notícia. Sabemos que essa prática remonta à época do surgimento do homem há milhões de anos, principalmente na Filosofia. Contar histórias e declamar versos constituem práticas da cultura humana que antecedem o desenvolvimento da escrita. As histórias são maneiras significativas que a humanidade encontrou para expressar experiências.

Sobre esse aspecto, Abramovich (2006, p.29), autor que estuda a literatura infantil, destaca que “ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo. Afinal, tudo pode nascer dum texto”. De tal modo, a ação de contar histórias deve ser utilizada dentro do espaço escolar, não somente com seu caráter lúdico, muitas vezes exercitado em momentos estanques da prática, como a hora do conto ou da leitura, mas adentrar a sala de aula, como metodologia que enriquece a prática docente, ao mesmo tempo em que promove conhecimentos e aprendizagens múltiplas.

Antunes (2001) ao estudar sobre o desenvolvimento das inteligências múltiplas relata que é na infância que se transformam as atitudes, e ouvindo histórias, as crianças se identificam, percebem atitudes semelhantes a que ela já teve, faz comparações com situações vistas ou vividas e isso pode ajudá-la a resolver seus problemas. Concordamos com o autor, pois acreditamos que é ouvindo histórias que as crianças vão receber aquele conhecimento que, mais cedo ou mais tarde, utilizarão na sua vida, em momentos que precisem fazer escolhas na vida, ou mesmo na sala de aula.

Outro aspecto citado por ambas as entrevistas foi o uso das reflexões como metodologia. Sobre esse ponto, Lipman (2001, p.44) preocupou-se em desmistificar a concepção de que é a reflexão que possibilita o diálogo, pois ele compreendia que

o que acontece é justamente o contrário, isto é, é o diálogo que possibilita a reflexão.

Por isso, Lipman (2001, p.44), enfatizava que:

Quando as pessoas se envolvem num diálogo, são levadas a refletir, a se concentrar, a levar em conta as alternativas, a ouvir cuidadosamente, a prestar mais atenção às definições e aos significados, a reconhecer alternativas nas quais não havia pensado anteriormente e, em geral, realizar um grande número de atividades mentais nas quais não teria se envolvido se a conversação não tivesse ocorrido.

Dessa maneira, parece que agora fica mais fácil de entendermos a proposta de Lipman e compreender quais as razões pelas quais uma Comunidade de Investigação prima pelo diálogo em sala de aula. É através do diálogo que se torna possível o desenvolvimento de habilidades cognitivas como a reflexão a partir do desenvolvimento do raciocínio e da capacidade de argumentação regrados pela lógica, assim como a investigação sobre problemas que nos interessam enquanto seres humanos.

Sobre esse aspecto, Nietzsche sugere que aquele que pretende estabelecer uma relação com alguém tem que se perguntar se é capaz de conversar com esse alguém por algum tempo, de levá-lo à reflexão nesse processo, pois, conversar exige atenção à fala do outro. Caso contrário, o diálogo torna-se monólogo.

E quando tomamos a reflexão no espaço da sala de aula enquanto espaço de encontro, daí ocupado, é local de exigências e desafios, posto que é isso que resulta do estar com o outro. Nunca se está o suficiente com o outro, pois o encontro é negado em seu próprio acontecer. Para Freud (1992) esse acompanhamento demanda uma profunda compreensão da alma infantil, por isso, professor e aluno necessitam estar constantemente atentos ao que são para não calcificar o próprio ser e inibir outras possibilidades.

No sentido dessa propositiva, compreendemos que os aspectos citados pelas professoras são imprescindíveis para se fazer Filosofia com crianças, pois trata-se, então, de realizar com os estudantes o movimento de pensamento próprio da atividade filosófica: a criação conceitual. Dito isso, o professor também se faz necessário nesse movimento, sendo aquele personagem que, sabe e ignora; com isso, não explica, mas media a relação dos alunos com os conceitos, saindo de cena em seguida para que a relação com os conceitos seja feita por cada um e por todos.

Para encerrar a entrevista, realizamos mais uma pergunta às professoras no intuito de saber quais são os pontos favoráveis e desfavoráveis da sua prática em relação à formação do pensamento filosófico. Obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 6: Pontos favoráveis e desfavoráveis de sua prática

SUJEITOS	RESPOSTAS
<b>PROFESSORA MALÉVOLA</b>	<p>“Formar o pensamento filosófico em sala de aula é um aspecto de extrema relevância para desenvolver na criança o ato de pensar e a partir disso fazer com que a mesma construa seu próprio olhar em relação a vida em todos os aspectos. Considero que a minha prática em relação a formação do pensamento filosófico em sala de aula se torna favorável quando utilizo o diálogo e a reflexão sempre após a leitura de um texto em que estimulo a criança a pensar sobre o que o texto relata e, a partir dessa lógica, o aluno constrói sua ideia de acordo com sua compreensão acerca do mesmo. Por outro lado, percebo que muito mais poderia usar em sala de aula no que tange a prática do pensamento filosófico, porém não tenho orientações que me levem a essa prática, através de conhecimentos mais consolidados, que abrem o meu leque de saberes para utilizá-los de forma correta, coerente e pertinente. Sendo assim, essa falta de orientação é um dos aspectos desfavoráveis na prática que desenvolvo com meus alunos. Assim, gostaria muito de formações continuadas que abarcassem a temática sobre o pensamento filosófico no contexto de sala de aula, pois ajudaria significativamente na formação humana e cognitiva das crianças”.</p>
<b>PROFESSORA FROZEN</b>	<p>Sobre os pontos favoráveis: “eu acho que trabalhar com o pensamento filosófico é estar desenvolvendo o pensamento crítico das crianças, porque elas vão desenvolver capacidades, competências, vão ter a capacidade de formular questões, indagar, de não ficar só naqueles conhecimentos que elas recebem, e não saber de onde vêm as coisas que elas estão conhecendo, então eu acho que trabalhar com o pensamento filosófico vai desenvolver essa coisa do indagar do questionar, de não aceitar tudo como verdadeiro, eu acho também que trabalhar com o pensamento filosófico, ajuda no diálogo entre os pares, porque penso que você começa pelo desenvolvimento de uma habilidade, de ouvir, estar atento ao que o outro diz, eu acho que isso na sala de aula vai ter muitos resultados, porque o aluno vai ter a capacidade de aceitar críticas e também de criticar, acho também que é a questão de melhorar os argumentos, a criança vai melhorar os seus argumentos para defender as ideias dela”.</p> <p>Sobre os pontos desfavoráveis: “em relação a isso, eu não consigo ver pontos desfavoráveis para o pensamento filosófico, porque ele vai ajudar a criança a pensar e desenvolver o cognitivo e a criatividade dela, eu acredito que não exista, e se existe pontos desfavoráveis, eu não consigo enxergar esse ponto desfavorável”.</p>

Fonte: Dados da pesquisa empírica

Ao analisar a fala das professoras, inicialmente notamos que somente a professora Malévola pontuou a sua prática em sala de aula para desenvolver o pensamento filosófico, enquanto a professora Frozen, destacou aspectos que não necessariamente estão atrelados a sua prática cotidiana em sala de aula, mas ambas demonstraram compreender a relevância da formação do pensar filosófico. Assim sendo, nosso objetivo com essa pergunta foi despertar nas professoras uma análise sobre as suas práticas em sala, pois entendemos que o pensar filosófico deveria se constituir em um dos objetivos da educação escolar que por dever, tem de respeitar o direito da criança de pensar por si mesma, conforme afirma o autor:

Sempre existiu, no entanto, uma linha educacional de pensamento que sustenta que o fortalecimento do pensar na criança deveria ser a principal atividade das escolas e não somente uma consequência casual – isto se ela viesse a acontecer. Alguns argumentam nesta linha por acreditarem que a escolarização de futuros cidadãos em uma democracia acarreta a necessidade de estes fazerem uso da razão e que isto poderia ser realizado através do estímulo a sua capacidade de raciocínio e de julgamento. Outros defendem esta linha por observar que os sistemas sociais do mundo – particularmente o econômico, o burocrático e os sistemas legais – estão se cristalizando na racionalidade, e que foi através do estímulo à racionalidade das crianças que as escolas puderam prepará-las adequadamente para o mundo que enfrentariam quando crescessem. E outros ainda advogam que ajudar a criança a pensar bem, assim como a pensar por si mesma é necessário não só por razões de utilidade social, mas porque a própria criança tem o direito de receber isto (LIPMAN, 2001, p. 11).

Dito isso, concordamos com Lipman, quando destaca que as crianças têm o direito de receber uma formação que as levem a pensar. Contudo, devemos demarcar que contrariamente ao que a professora Froezen destacou acerca da formação e aprimoramento de habilidades, evidenciamos que o desenvolvimento de um pensamento organizado e crítico é condição necessária, mas não suficiente no processo de aprimorar as habilidades, pois Lipman aponta a necessidade de um segundo tipo de lógica que leva em conta uma variedade de situações de pensamento, é essa a abordagem das boas razões. Assim, o aluno vai desenvolvendo o seu pensar filosófico em uma perspectiva de buscar e dar boas razões das situações que são colocadas a ele.

Diz o autor que esta tarefa necessita de professores preparados para esta abordagem:

A filosofia na sala de aula deve ser vista como um contrapeso à superespecialização dominante no sistema educacional, e a responsabilidade de introdução da filosofia na sala de aula será muito bem aceita pelas próprias crianças, pois os significados que a filosofia representa estão entre os que as crianças mais apreciam. Obviamente, o futuro da

filosofia na sala de aula depende basicamente do treinamento oferecido aos professores, não só para que compreendam a dimensão filosófica das disciplinas que atualmente lecionam, mas também para que aprendam como alimentar e aguçar (e não só tolerar) sistematicamente essas investigações filosóficas realizadas pelos alunos (LIPMAN, 1994, p.53).

Nesse ponto citado por Lipman, de um profissional capacitado para trabalhar com a Filosofia, percebemos essa preocupação na fala da professora Malévola, quando destaca a necessidade de formações continuadas na área. Sabe-se que o educador hoje, para estar à frente das necessidades e avanços do nosso tempo, se faz necessário que se inclua em um constante processo de aperfeiçoamento e investigações. Dessa forma, precisa-se de um educador que esteja em contínua formação, na tentativa de reconstrução do seu saber escolar. Assim, busca-se o desenvolvimento de um profissional da educação com uma formação sólida, que é a exigida pelos avanços do mundo contemporâneo, possibilitando-os apreender habilidades básicas para aprender a situar-se no mundo moderno.

Quando destacamos o professor para trabalhar com a Filosofia para crianças, esta necessidade torna-se ainda mais pulsante, pois se almeja que o mesmo por meio da reflexão e do pensamento crítico, tenha a capacidade de analisar os impactos nos discentes oriundos da prática e da reflexão, visando, nesse movimento, proporcionar conhecimentos significativos.

Diante disso, podemos inferir que o programa de Filosofia de Lipman propõe uma perspectiva diferenciada para a educação, na qual os alunos possam experimentar currículos, desde a Educação Infantil, que os estimulem e/ou incentivem ao pensar bem, por intermédio da prática filosófica na sala de aula. (ELIAS, 2005).

### 5.2.3 O diálogo com as crianças: perspectivas para o pensar

Para extrairmos a maior quantidade possível de informações sobre as vozes dos alunos participantes da pesquisa, partimos inicialmente das observações no espaço da escola. Realizamos em três formas e momentos.

Primeiramente observamos os planos de ensino das disciplinas e se nele há a inserção de temas relacionados à Filosofia para crianças. No segundo momento realizamos as observações das aulas e como eram trabalhados os temas, ou mesmo, a observação da rotina das aulas das temáticas dos planos de aula.

Posteriormente realizamos entrevistas com um grupo de alunos, com o objetivo de realizar o grupo focal. E após isso, realizamos as observações acompanhadas das intervenções, nas quais fizemos uso do desenho como instrumento de coleta de dados e partimos para o desenvolvimento dos temas filosóficos e a iniciativa da Comunidade de Investigação.

A primeira análise que realizamos foi dos Planos de ensino do 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que são elaborados pelas professoras no início do ano letivo. Com essa análise tivemos o intuito de observar se os planos contemplam temas filosóficos propostos pela metodologia de Lipman para a Filosofia para crianças e como seriam trabalhados nas aulas.

Para abordar esse aspecto, trazemos as sugestões de temáticas que podem ser trabalhadas no 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a fim de estabelecermos um paralelo entre o que foi encontrado no plano anual da escola. Vejamos:

Figura 1: Sugestão de repertório temático de Filosofia para a Educação Básica

		6. <b>Conduta</b> (comportamento, certo/errado, boa/má, motivo, valor, caráter) 7. <b>Sociedade</b> (escola, cidade, poder, cidadania, democracia) 8. <b>Aceitação / inclusão</b> (diversidade, preconceito, tolerância, discriminar, enganar / mentir)
3º ano	<b>Descobrir o mundo real</b> O que é real? (Dimensão ontológica, epistêmica e ecológica)	1. <b>Filosofar, pensar sobre o mundo.</b> 2. <b>Mundo</b> (Vida, natureza, humano/animal, natural/artificial) 3. <b>Melo-ambiente / ecologia</b> (dependência / parte-todo, trocas, respeito) 4. <b>Ser:</b> coisas, existência, permanência-mudança/transformação, fato, acontecimento. 5. <b>Real</b> (tempo e espaço, aparência/essência, concreto/abstrato) 6. <b>Conhecer</b> (sentidos, curiosidade, problema / mistério / segredo, descobrir / inventar, agir/fazer) 7. <b>Causalidade</b> (causas, consequências, leis, origem, finalidade, transformação) 8. <b>Real/virtual</b> (Percepção, sentidos/pensamento, material, imagem)
4º ano	<b>Descobrir o mundo da cultura</b> O que é cultura? (Dimensão social / estética)	1. <b>Filosofar, pensar sobre a cultura.</b> 2. <b>Cultura da criança</b> (cultura, criança, brincar / jogar, pensar, falar, agir) 3. <b>Linguagem</b> (símbolos / signos, palavra, sentido, crenças, leitura, interpretação, verdade) 4. <b>Costumes</b> (tradição, hábitos, crenças, identidade, moral) 5. <b>Educação</b> (aprender, imaginar, criar, transformar, escola) 6. <b>Conhecimento</b> (admiração / espanto, Ciência, técnica, Filosofia, Religião, senso comum) 7. <b>Internet</b> (informação, técnica, valores, comunicação, público-privado) 8. <b>Arte</b> (sensibilidade, criatividade, belo/feio, critérios / crítica – música, teatro, literatura, cinema, artes plásticas) 9. <b>Moda</b> (padrões, identidade, mercado, consumo)

Fonte: Muraro (2012, p. 96).

Antes de adentrarmos esse campo do planejamento, convém destacar que partimos do entendimento de que o planejamento é imprescindível para qualquer atividade pedagógica. Porém, o que observamos inicialmente na escola campo de pesquisa, é que nem todas as professoras têm essa compreensão. Dois planos não foram encontrados, pois as professoras não elaboram. Explicaram que ficou acordado que cada professora ficaria responsável pela elaboração do plano de uma

disciplina e depois socializariam com as demais. Ao indagar como faziam o trabalho dessas duas disciplinas (Ciências e Geografia) já que não possuíam o plano anual, elas revelaram que seguiam o rol de conteúdo dos livros didáticos.

Diante desse fato, o que notamos é que infelizmente, apesar do planejamento da ação educativa ser de suprema importância, existem ainda muitos professores que são negligentes em sua prática educativa, improvisando suas atividades ou somente seguindo o rol de conteúdos para o ciclo. Em consequência, não conseguem alcançar os objetivos quanto à formação dos alunos como cidadão.

Em relação ao ato de planejar, coadunamos com as ideias defendidas por Moretto (2007), quando relata que planejar é organizar ações. Essa definição que inicialmente parece ser simples, mas que mostra uma dimensão da importância do ato de planejar, uma vez que o planejamento deve existir para facilitar o trabalho tanto do professor como do aluno. Assim, o planejamento não pode ser deixado em segundo plano, pois deve ser uma organização das ideias e informações necessárias para o sucesso das aulas.

Notamos, ao analisar os planos, que algumas disciplinas contemplam as temáticas sugeridas pela proposta. No plano de Religião, pudemos ver a inserção de algumas temáticas que envolvem a Filosofia, temas como família, que é um dos primeiros conteúdos da disciplina e que tem como objetivo resgatar a importância da história genealógica da família. Outro conteúdo presente no plano trabalha “Eu e o outro (Identidade)”, que objetiva valorizar-se enquanto pessoa. Encontramos também o conteúdo “Valores”, objetivando identificar os valores que aproximam. Outro conteúdo colocado no plano foi “As diferenças”, objetivando aprender a conviver com os outros diante das diferenças.

Os outros conteúdos do plano da disciplina dizem respeito a temas voltados para a religiosidade como, por exemplo: o Natal, os símbolos do Natal, a Páscoa e etc. Percebemos algumas temáticas também na disciplina de Ciências, Geografia e História.

No plano da disciplina de Ciências encontramos temas que são contemplados pela Filosofia para crianças, como a ecologia, os animais, o humano, a vida e a natureza. Esses conteúdos são abordados em sala, geralmente fazendo o uso do livro didático e de outros recursos.

Na análise do plano da disciplina de História, encontramos as temáticas que dizem respeito à diversidade, identidade, família, a vida em sociedade, o trabalho e

algumas temáticas referentes a aspectos culturais. Na disciplina também observamos o uso constante do livro didático.

Em Geografia, encontramos as temáticas que abarcam o tempo e o espaço, transformação, causas e consequências, nessa disciplina notamos que os professores buscavam outros recursos além do livro didático, alegando que o livro não abrangia todos os aspectos necessários para o ciclo.

Em Português e Matemática pudemos notar que podem ser inseridos também nas temáticas de forma interdisciplinar, na linguagem, por exemplo, são abordadas temáticas como signos, palavras, sentido, crenças, leitura, interpretação, símbolos.

Sobre esse aspecto, corroboramos com as ideias de Vygotsky (2007), pois compreendemos a importância de que os conteúdos escolares propostos estejam relacionados às vivências das crianças. A relação que se faz do conhecimento novo com aqueles anteriormente apropriados pela criança e a troca entre os pares, proporciona reflexões e novos significados que podem servir de base para a construção de novos conceitos. Isso porque são os desejos, as necessidades, as emoções e os interesses que mobilizam o pensamento, exercendo “[...] influências recíprocas ao longo de toda história do desenvolvimento do indivíduo”. (VYGOTSKY (2007, 89).

Nesse sentido, percebemos que os conteúdos programáticos das disciplinas contidas nos planos dos professores podem ser inseridos na metodologia da Filosofia para crianças a partir da análise realizada e da constatação de que muitos dos conteúdos previstos nos planos das disciplinas abordam temáticas que podem ser discutidas pela Filosofia.

#### 5.2.3.1 O que dizem as crianças: a visão do aluno sobre a rotina da sala de aula

Sabemos que ao realizar uma pesquisa, a observação é parte primeira e é por meio dela que o pesquisador investiga o mundo real, na tentativa de compreendê-lo e interpretá-lo. Sobre esse momento da pesquisa, Gil (1995) destaca que utilizá-la nada mais é do que usar dos sentidos com vistas a adquirir conhecimentos necessários para o cotidiano, podendo, ser utilizada para fins científicos desde que tenha um objetivo de pesquisa formulado e seja sistematicamente planejada e submetida a verificação e controle.

Dito isso, o processo de observação desta pesquisa está dentro de um contexto maior que é a denominada Teoria do Conhecimento, sendo a mesma considerada uma das formas de se adquirir conhecimento por meio da utilização dos “sentidos”, juntamente com as outras duas formas que são a “razão” e a “intuição” (OLIVEIRA, 1998).

Desse modo, partimos da compreensão de que é por meio dos sentidos que nos relacionamos com o mundo exterior, sendo a visão, um sentido principal, dentro os cinco que possuímos, pois é por meio desse olhar atento que poderemos dar razão e intuir os conhecimentos adquiridos, denominado conhecimento empírico.

De tal modo realizamos as observações na escola campo de pesquisa UEB Henrique de La Roque – Anexo: União de moradores. Decidimos realizar as observações em um mês e foram realizadas no mês de junho de 2017, sendo distribuídas em dias da semana diferentes para podermos observar como as diferentes disciplinas eram trabalhadas em sala.

A priori, voltamos o nosso olhar atento para a estrutura física da escola, pois partimos da compreensão defendida por Faria e Palhares (2007, p.70) de que “a pedagogia faz-se no espaço e o espaço, por sua vez consolida a pedagogia”, dito isso, apresentaremos o nosso espaço de atuação, pesquisa e formação, de acordo com as seguintes categorias: a) histórico; b) localização; c) composição física/estrutural; d) composição humana (crianças, famílias e profissionais).

Em relação ao histórico da escola campo de pesquisa, conseguimos coletar poucos ou quase nenhum dado, pois a escola está sem Projeto Político-Pedagógico (PPP), e o projeto antigo não foi encontrado pela gestora da escola. As informações coletadas, obtivemos por meio de conversas informais e no site da prefeitura.

Quanto ao histórico da Unidade de Educação Básica (UEB) Henrique de Lá Roque Almeida, escola lócus da pesquisa, o espaço fica situado na Vila Embratel, município de São Luís – MA. A escola possuía, inicialmente, três anexos, um localizado no Bairro do Sá Viana, e os outros dois na Vila Embratel; atualmente a escola possui somente os dois anexos da Vila Embratel. Além desses, possui uma escola cedida somente no turno matutino para o município, assim, sendo atualmente dois anexos, e as salas cedidas em outra escola.

Para nossa investigação, realizamos a pesquisa em um dos anexos dessa instituição por ser o espaço em que funcionam as turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois na escola polo, existiam apenas duas turmas do ano que

propusemos investigar. Mesmo a pesquisa sendo realizada somente em duas turmas, gostaríamos de estender a visibilidade da proposta a outras professoras desse espaço, assim como ampliar o interesse para a proposta. O anexo escolhido para a pesquisa foi o prédio da União de moradores, espaço é alugado para a prefeitura. No atual momento da pesquisa, a escola possuía somente o ciclo do 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A escola fica localizada em um bairro periférico de São Luís. Bairro populoso, que possui o nome de Vila Embratel, devido à existência de uma torre da Embratel no local. O bairro possui um registro de altos índices de violência. Entretanto, possui várias atividades artístico-culturais. Pertence à área Itaqui-Bacanga, ficando próximo à Universidade Federal do Maranhão (UFMA), sendo, por conta dessa localização e proximidade com a UFMA, as escolas e seus anexos, campos de estágio e de formações ofertadas pela instituição.

A escola possui em sua estrutura física sete salas, sendo que uma sala não está em funcionamento. As salas são pequenas, com pouca ou quase nenhuma ventilação, sendo o número máximo de alunos por sala de 25 alunos. Apesar de a escola ter passado por alguns reparos na estrutura física, em relação a telhados, ventiladores, rede elétrica, os alunos e professores continuam sofrendo de calor, as professoras relataram também a precariedade de recursos pedagógicos.

Sobre o aspecto da composição física, partimos da mesma compreensão de Zabalza (1998, p. 50), quando destaca que “espaço acaba tornando-se uma condição básica para poder levar adiante muitos dos outros aspectos-chave”. De tal modo, a nossa concepção é que o espaço físico precisa ser um aliado na educação e, como tal, capaz de promover aprendizagem, melhores interações e melhoria na qualidade de vida das pessoas ali inseridas.

A escola campo de pesquisa, por sofrer com condições físicas precárias, problemas comuns nas nossas escolas, em decorrência disso, sofre com as consequências de um espaço que não supre as necessidades educacionais, refletindo diretamente no processo de ensino-aprendizagem e na própria qualidade de vida dos professores, alunos e funcionários desse espaço.

Sobre esse aspecto, Zabalza (1998) faz referência à qualidade de vida dos professores, alunos e funcionários como algo proeminente no sistema educativo; para tanto, ele destaca a dotação e disponibilidade de espaço e recursos como um dos aspectos básicos dessa condição, expondo que:

Como em nenhum outro nível educativo, a qualidade de vida e de trabalho dos professores depende da qualidade dos espaços. [...]. E afetam, por igual, a satisfação das crianças que vivem a sua escola por meio deles, como a dos professores que os usarão como recurso básico do seu discurso pedagógico, além de que passarão ali, cercados de crianças pequenas, grande parte de sua vida (ZABALZA, 1998, p. 28).

Concordamos com a perspectiva do autor, pois acordamos com a compreensão de que as aulas convencionais com espaços indiferenciados são cenários empobrecidos e tornam impossível ou dificultam seriamente uma dinâmica de trabalho baseada na autonomia e na atenção individual de cada criança.

Logo após esses momentos, nos colocamos à disposição de ouvir o que os alunos pensam e esperam da escola; para tanto, realizamos o grupo focal como possibilidade de ouvi-las, uma vez que, elas têm voz e não são meros objetos, mas sujeitos da pesquisa. O processo de análise dos dados do grupo focal vai contemplar dois momentos complementares: análise específica do grupo e a análise cumulativa e comparativa do conjunto de respostas desse grupo. Em síntese, o objetivo desse processo é identificar tendências e padrões de respostas associadas com o tema de estudo.

O grupo focal é uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador. Como técnica, ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade. Pode ser caracterizado, também, como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos (MORGAN, 1997).

O grupo focal permite selecionar sujeitos de características semelhantes e/ou diferentes para a discussão do tema, o qual oportunizará, por meio do trabalho interativo, a coleta do material discursivo. Para tanto, foram organizados diferentes grupos de crianças, agrupadas a partir de orientações que se apresentaram nas conversas com a professora titular da sala. A justificativa da escolha deste instrumento se dá com a intenção de propiciar um espaço para que todas as crianças participantes pudessem expor seus pensamentos referentes às aprendizagens e temáticas referentes ao pensar filosófico.

Creemos ser o grupo focal um importante momento para a pesquisa que nos propusemos a fazer, pois não se pode fazer pesquisa com criança sem antes ouvi-las. Sobre a necessidade de dar voz às crianças, Graue e Walsh (2003, p. 15),

destacam a necessidade de a sociedade saber mais sobre o seu mundo, e assim destacam:

Receamos que o mundo esteja a tornar-se num lugar mais hostil para as crianças e que a sociedade em que vivemos não saiba o suficiente acerca das crianças nem se mostre interessada em saber o suficiente para as ajudar a negociarem o mundo. Uma sociedade que evita saber mais acerca das suas crianças tomou uma péssima decisão sobre suas prioridades.

Dessa forma, essa ausência de prioridade da sociedade com a infância já vem de uma constituição histórica, cultural e social, como já abordamos na primeira seção desta dissertação. As crianças por muito tempo foram observadas em laboratórios ou simplesmente como matéria-prima para o desenvolvimento de teorias da aprendizagem e desenvolvimento. Com esta pesquisa, visamos fugir desse tipo de estudo que se distancia da criança; objetivamos, desde o princípio, dar vozes a elas, compreender o seu universo para assim poder ajudá-las a descobrir e a pensar sobre o mundo.

Convém destacar que para realizarmos a entrevista com crianças utilizamos perspectivas defendidas por Graue e Walsh (2003). Portanto, o primeiro passo dado foi a negociação do processo da entrevista, com explicações aos alunos sobre como se daria, o objetivo, de que se tratava e a importância da participação deles para a pesquisa. Os alunos demonstraram grande satisfação em colaborar com o meu trabalho; o aluno Pedro, após explicarmos tudo isso, disse: “nós podemos ajudá-la em sua pesquisa, tia Carol!”.

Enfatizamos que as partes mais ricas das entrevistas com as crianças surgiram das conversas entre elas, enquanto discutiam sobre as perguntas que tinham sido feitas, e não necessariamente das respostas que tinham dado, pois percebemos que os alunos tinham grande preocupação em tentar dar as respostas certas, e nos diálogos entre eles modificavam ou mesmo interpretavam para darem as melhores respostas. Registramos esse momento com a imagem abaixo:

Figura 2: Grupo focal



Fonte: arquivo da intervenção

Dessa forma, realizamos a entrevista com os alunos seguindo o seguinte roteiro: Nome; Idade; Sexo; Com quem mora; Se prefere perguntar ou que façam as perguntas; Se na sala de aula encontra respostas para as suas perguntas. Para mantermos a identidade dos alunos preservada, os chamaremos por nomes fictícios. A entrevista foi feita com oito alunos de duas turmas. Obtivemos as seguintes observações desse diálogo com as crianças.

Em relação aos nomes, não revelaremos seus nomes verdadeiros, mas convém enfatizar que foram cinco meninas e três meninos, escolhidos a critério das professoras das salas pesquisadas. Das crianças entrevistadas, todas moram com a família. Um fato interessante sobre esse aspecto foi a constatação de que todas as crianças moram com famílias numerosas, sem exceção; moram com no mínimo cinco pessoas. Notamos, ainda, que as crianças são oriundas de famílias onde há a presença marcante dos avós na casa.

Um fato interessante que notamos nessa pergunta, foi a revelação empolgada dos animais de estimação como membros da família; bastou a primeira criança falar do seu cachorro que todos fizeram questão de falar sobre seus animais de estimação. Somente Maria disse tristemente não possuir nenhum animal de estimação, revelando: “minha mãe não deixa eu ter nenhum bicho e nem meu pai”. Os alunos ficaram alguns minutos conversando sobre a raça, o tamanho, características etc. dos seus animais, demonstraram muita empolgação nesse momento.

Com efeito, em suas falas, as crianças emitem e expressam um conjunto de questões que extrapolam o espaço específico da prática filosófica, nos convidando a pensar e delinear novos sentidos, sem necessariamente ter uma orientação de fundamentos firmes para a relação ensino/aprendizagem como um todo. Esse novo olhar, muito mais atento e sensível, nos convida a uma experiência em que o ensinar, o aprender e o filosofar com a infância, mais que um exercício possível, torna-se sua principal referência.

Sobre essas situações que surgem ao longo do caminho das situações escolares, Foucault (2006) acreditava que não é outra coisa senão buscar saber como poderia pensar diferentemente ao invés de validar o que já se sabe. De tal modo, não podemos deixar de perceber que os alunos, a partir de suas experiências, começam a dar sentidos significativos para o ato de pensar.

Outro ponto conversado no grupo focal foi sobre as crianças preferirem perguntar ou que responder às perguntas; todos, sem exceção, responderam que preferiam perguntar, então aproveitamos a oportunidade e perguntamos se na sala de aula eram eles que mais faziam as perguntas ou as professoras, e novamente todos responderam que a professora é que realizava todas as perguntas.

Após esse diálogo com as crianças, nos indagamos do porquê das crianças gostarem de fazer perguntas. Segundo Lipman, essas perguntas vêm do estado de confusão de experiência da criança: “A todo instante as crianças se deparam com acontecimentos confusos e enigmáticos” (LIPMAN, 1994, p. 55).

Após realizarmos esse questionamento com as crianças, observamos atentamente às conversas entre elas, e notamos a Bruna e a Maria lembrando que a: “tia nunca deixa a gente perguntar”. O falar, o escutar, o inquietar-se e a criação, foram algumas das dimensões apontadas por eles como maneiras diferenciadas de se relacionar com o saber e de encaminhar o ato de aprender e ensinar.

Desse modo, percebemos que os alunos sentem necessidade de participarem mais das aulas de exporem seus pensamentos e principalmente de pensar sobre eles. De tal modo, é surpreendente verificar que as crianças ainda têm suas vozes silenciadas, e que percebem que a sala de aula nem sempre é o espaço, o lugar para se pensar e aprender diferente; um lugar em que se aprende e se ensina para os outros. Essas afirmações apontadas pelas crianças demonstram uma consciência muito além da passividade na aprendizagem, que desejam um ensino para além do centrado na aprendizagem do aluno.

Por fim, perguntamos aos alunos que tipo de pergunta eles gostariam de fazer em sala de aula, as respostas foram surpreendentes, vejamos:

BRUNA: “eu queria perguntar como se aprende a língua dos cachorros”  
MARIA: “eu queria saber quantos números são possíveis de se escrever”  
LUCAS: “eu queria saber como se faz para conquistar uma garota”  
ANA: “eu queria saber por que a casa tem que ser limpa todos os dias”  
MATEUS: “eu queria saber se existe a língua cachorrês”  
LUNA: “se o mundo um dia vai acabar”  
SOFIA: “eu também queria aprender cachorrês”  
PEDRO: “eu queria saber mais sobre garotas”

Um dos primeiros aspectos que observamos no conjunto das falas das crianças foi a ocorrência de perguntas simples e outras mais complexas. Como se pode ver, o destaque dos alunos não é necessariamente para definições usuais da aula; os alunos se questionam sobre muitas coisas que vão além do ensino e aprendizagem de uma habilidade ou de um conteúdo específico, no entanto, demonstram sentidos bem diferentes do que comumente delinea a relação ensino/aprendizagem.

Uma temática que se repetiu entre os alunos e nos inquietou enquanto pesquisadora foi a vontade de entender ou conhecer sobre cachorros e a língua desse animal. A partir dessa percepção, fomos à busca de compreender de onde surgiu esse interesse, e em conversa com os alunos, observando-os, descobrimos que existia um “rap” (é um elemento da música e cultura hip hop) chamado cachorrês, que os alunos cantavam em alguns momentos pelos corredores e sala. Percebemos, ainda, o interesse por questões afetivas; os alunos já demonstram interesses por questões que extrapolam a sala de aula.

É interessante notar que essas considerações sobre a aprendizagem das crianças não concorrem para um conhecimento a mais sobre tantos que são aprendidos na escola, mas esclarece outras formas de registro do discurso pedagógico que enriquecem substantivamente a compreensão de seu lugar no mundo social que habitam. Assim, mais uma vez, as crianças se afirmam, pois o inquietar-se é, quem sabe, uma das marcas mais significativas de toda prática pedagógica que se preze.

Após esse diálogo, perguntamos às crianças o que eles haviam achado daquele momento de conversa, pudemos tirar conclusões, por meio de suas falas, de que as crianças se sentiram encorajadas a argumentarem sobre suas aprendizagens e queriam que realmente pudessemos compreendê-las sobre seus

reais interesses, nos pontuando curiosidades que elencavam fontes importantes de informações para serem gravadas e registradas.

Posteriormente a essas constatações, nos dispomos a realizar as primeiras observações. As observações foram realizadas do período de 05 de junho a 30 de junho. No primeiro dia de observação, as disciplinas trabalhadas foram as de Português e História, em uma segunda-feira. A professora realizou inicialmente a chamada dos alunos e em seguida fez uma leitura com eles de um texto do livro. Conversou alguns minutos sobre a história do texto, chegou a realizar algumas perguntas sobre o mesmo, mas logo que a participação dos alunos ficou intensa, ela os chamou para a atividade de Português no caderno.

A atividade de Português realizada nesse dia foi uma produção textual. A professora iniciou um texto no quadro, leu com os alunos e solicitou que eles continuassem a história; alguns conseguiram realizar a tarefa, contudo, mais da metade da turma não conseguiu; relatavam que não sabiam ler. Para esses, a professora deixou a tarefa para casa. Normalmente os alunos são participativos, mas por vezes as professoras chamam a aula para elas, cortam a fala das crianças, não relevam suas perguntas ou suas contribuições, sempre retomando para o conteúdo e/ou o quadro.

Quando nos deparamos com essas situações, recordamos que Sarmento (2004) aponta que a infância pronuncia uma palavra que não se entende. Para ele, a infância pensa um pensamento que não se pensa. Desse modo, o autor está nos dizendo que a infância é uma nova língua, outro lugar para ser e para pensar, para nós e para os outros.

Nas outras observações realizadas, a rotina permanece, mudam-se as disciplinas, mas permanecem as mesmas posturas; não se pensa para a infância ou ainda não se leva em consideração o que elas pensam. Os alunos são tolhidos em suas falas, e as disciplinas são dadas de forma maçante.

Dito isso, após as observações realizadas sempre em dias diferentes para termos o olhar sobre as disciplinas dadas, o que pudemos observar é a necessidade de se repensar o paradigma padrão da educação, que visa à mera transmissão de conteúdo, onde o aluno não tem direito à fala. Como destaca o estudioso Muraro (2012), é necessário quebrar com a prática onde os conhecimentos são ensinados como se não fossem ambíguos, nem equívocos e exaustivamente dominados por poucos, sendo o professor o detentor do conhecimento transmitido aos alunos que

nada sabem, sendo assim, a autoridade máxima na sala de aula. O que propusemos neste trabalho ao utilizar a metodologia de Lipman foi quebrar com essa prática tão presente na sala de aula; deve-se possibilitar aos alunos desenvolverem habilidades necessárias para que aprendam a pensar.

Todos os dias os alunos possuem 15 minutos de intervalo para o lanche, realizado na sala mesmo, pois a escola não possui um pátio e/ou refeitório, por isso eles acabam ficando na sala.

Um olhar atento sobre esse horário que chamamos de recreio leva a reflexões sobre as relações que se desenvolvem na escola. O intervalo entre as aulas representa um aspecto especial na rotina escolar. Muitas vezes, trata-se do único momento em que os alunos podem fazer opções: com quem conversar, de quem se aproximar, onde e como brincar. É o espaço/tempo que os convida a explorar diferentes percursos e a aprender algo mais sobre relações grupais, que os possibilita mais liberdade. Não é à toa que, para boa parte dos estudantes, o recreio é a hora mais esperada. Quem não se lembra das brincadeiras no pátio? Enfim, muitas experiências significativas se constroem ou se intensificam nesse período de 20 ou 30 minutos, chamado recreio.

Percebemos que apesar de não existir espaço para as crianças usufruírem desse tempo, as professoras fazem questão de que elas lancem e socializem mesmo que em sala de aula. Acreditamos ser o espaço, o elemento importante para auxiliar no desenvolvimento da criança; para confirmar essa opinião, citamos Zabalza (1998, p. 236), quando se refere a:

O espaço na educação é constituído como uma estrutura de oportunidades, é uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas. Será estimulante ou, pelo contrário, limitante, em função do nível de congruência em relação aos objetivos e dinâmica geral das atividades que forem colocadas em prática ou em relação aos métodos educacionais, que caracterizam o estilo de trabalho. O ambiente de aula, enquanto contexto de aprendizagem constitui uma rede de estruturas espaciais, de linguagens, de instrumentos e, finalmente, de possibilidades ou limitações para o desenvolvimento das atividades formadoras.

Portanto, espaços de interações na educação a partir de vivências e experiências devem oportunizar a produção da cultura na infância, a criação e a invenção, que possibilitem às crianças a liberdade, a espontaneidade, a vivência do lúdico, do brincar, da imaginação e especialmente a sociabilidade entre as crianças

pequenas, grandes, indígenas, negras, brancas, deficientes, com diferentes orientações espirituais e oriundas de diferentes classes sociais.

Após essas constatações, partimos para as intervenções, momento de oportunizar às crianças um espaço que possibilite o pensar e as façam refletir sobre questões que fazem parte do seu contexto. Embora o apreço e o gostar de crianças tenha facilitado bastante o processo de conquista e entrada no universo infantil e da instituição, o processo foi difícil, e somente o gostar não foi e não é suficiente. Para trabalhar neste espaço e com estes sujeitos, para pensar e refletir sobre estes, criando e recriando saberes é preciso atribuir além dos sentimentos, a epistemologia da prática. Somente dessa forma, a partir da inserção no cotidiano educacional e da ação-reflexão neste mesmo, foram adquiridas e construídas minhas próprias ideias e a possibilidade de uma intervenção que surtisse efeito nas e para as crianças.

#### 5.2.4 O ato de pensar: o processo de intervenção

As diversas situações que serão levantadas aqui, assim como as inquietações que foram problematizadas, os diversos acontecimentos que cotidianamente ocorriam “no chão” da instituição, corroboraram para que este espaço se revelasse como um campo rico e vivo no processo de intervenção e construção dessa dissertação e, mais tarde, em meio a tantas inquietações, se apresentasse como possibilidade de mais estudos, reflexões e análises mais aprofundadas que pudessem levar os alunos a pensar reflexivamente no dia a dia da vida escolar.

As intervenções foram iniciadas em uma sala do 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Alguns alunos já estavam esperando por esse momento, pois já tinham participado do grupo focal e das observações. Nesse momento, optamos por usar a primeira letra dos seus nomes para nos referirmos a eles.

Destacamos que para que esse trabalho pudesse ser feito, estudamos as turmas especificamente, sua realidade, suas particularidades, dificuldades e habilidades de pensamento e sociais já dominadas e a serem trabalhadas. Assim, cada roteiro pensado para desenvolver com a turma demonstra o crescimento dela e prepara para as experiências seguintes. Nesse caminho proposto, sabe-se que estudar crianças é mais complexo e difícil que adultos, pois nos instiga a sermos especialmente criativos. Sobre essa especificidade, salienta Graue e Walsh (2003, p. 120) que “ao fazer trabalho de campo com crianças, têm de se encontrar

permanentes maneiras novas e diferentes de ouvir e observar as crianças e de recolher traços físicos das suas vidas”.

Lóris Malaguzzi (1999, apud FARIA, 2003), educador responsável pelo desenvolvimento do projeto de educação realizada em Reggio Emilia e idealizador da Pedagogia da escuta que valoriza as crianças e respeita-as dando voz e vez às mesmas, fala em seu poema As Cem Linguagens sobre como as crianças possuem cem modos de agir, cem modos de ser, cem modos de pensar; portanto, tantas maneiras de construir e viver a infância, assim, diversas infâncias:

A criança é feita de cem. A criança tem cem mãos. Cem pensamentos. Cem modos de pensar, de jogar e de falar. Cem sempre. Cem modos de escutar as maravilhas de amar. Cem alegrias para cantar e compreender. Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar. Cem mundos para sonhar. A criança tem cem línguas (e depois cem, cem, cem). Mas roubaram-lhe noventa e nove. 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. Dizem-lhe: de descobrir um mundo que já existe; E de cem; Roubaram-lhe noventa e nove. Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação, o céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas. Dizem-lhe, enfim, que as cem não existem. A criança diz: Ao contrário, As cem existem (LORIS MALAGUZZI, 1999 apud FARIA, 2003, p.73).

No intuito de não só colher dados de seu modo de pensar, mas também de estimulá-los a pensar, iniciamos a primeira intervenção explicando para os alunos sobre o que seria feito e a temática que abordaríamos. Em seguida, explicamos com clareza as regras para o bom desenvolvimento das tarefas. Em nossas primeiras observações, notamos que as crianças ficavam extremamente preocupadas com as atividades a serem realizadas no caderno e livro, já nos abordando na entrada sobre qual atividade seria realizada, perguntando constantemente qual disciplina seria dada. Nesse momento, explicamos detalhadamente o que iria ser feito, detalhando etapa por etapa, tentamos manter ao máximo a atenção das crianças.

Conversamos com as crianças sobre a dinâmica da investigação, dissemos que nas aulas que ministraríamos existiam algumas etapas a serem seguidas: leitura individual ou coletiva do texto, levantamento de questões (colocando em cada uma a autoria), agrupamento das questões por temas e a discussão normalmente iniciada com a organização dos assuntos. Nesse caminho, convém destacar que o professor é um facilitador do diálogo e mantém uma relação horizontal com seus alunos, fazendo também parte da Comunidade de Investigação.

Dito isso, foi explicado que nesse dia elas fariam uma atividade diferente, que iríamos fazer a leitura de um texto e posteriormente cada um iria ficar responsável por uma parte do texto para lerem e que todos da sala iriam ler e participar da leitura. Nesse momento alguns alunos interromperam e disseram que não sabiam ler. Então paramos para explicar que os ajudaríamos durante todo o processo da atividade (O roteiro de investigação e o texto encontram-se no produto dessa dissertação – APÊNDICE A).

Explicamos que após esse momento iríamos realizar perguntas sobre o texto, e que só poderiam ser feitas perguntas. Em seguida, abordamos as regras para a tarefa: somente quem estava de posse do brinquedo (um gatinho) poderia realizar a pergunta; a criança teria que aguardar o brinquedo chegar em suas mãos para poder participar. E que anotaríamos as perguntas de todos, finalizando com uma atividade no caderno.

Preocupamo-nos com esse momento para além de explicar o que seria feito, em mostrar o espaço e o tempo em que as atividades aconteceriam, pois sabemos que são elementos pedagógicos importantes que precisam ser pensados e organizados para a participação ativa das crianças.

Como afirma Faria (2003, p. 85),

[...] Um espaço e o modo como é organizado resulta sempre das ideias, das opções, dos saberes das pessoas que nele habitam. Portanto, o espaço de um serviço voltado para as crianças traduz a cultura da infância, a imagem das crianças, dos adultos que a organizaram; é uma poderosa mensagem do projeto educativo concebido para aquele grupo de crianças.

De tal modo, a escola deve garantir a qualidade de ensino para os alunos, oportunizando espaço que possa promover a autonomia e a criatividade e que desperte os sentidos.

Porém, nos deparamos com um espaço cercado por mesas e cadeiras enfileiradas, e essa foi uma das grandes dificuldades em realizar a investigação filosófica, pois as salas são pequenas, sendo impossível criar um círculo que oportunizasse às crianças se verem mais facilmente. Esse espaço revela que o movimento das crianças não é considerado e que as propostas estão na mão do adulto que é o único que precisa ser visto e ouvido.

Mesmo com essas dificuldades estruturais, propusemos aos alunos a dinâmica dialógica, na qual todos iriam trocar informações e propor novas

problematizações; para isso, delimitamos bem as regras e como se daria o desenvolvimento da dinâmica da aula. Uma vez que os alunos demonstraram engajamento em refletir sobre o assunto, iniciamos a investigação.

Demos início à primeira intervenção lendo o texto “Tucano-de-bico-verde”. O texto foi lido duas vezes, decisão tomada a partir das observações realizadas em sala, quando notamos que a professora titular da sala o faz costumeiramente, para que os alunos consigam compreender a temática do texto. Como já mencionado, na rotina das professoras há o momento da contação de história no início da aula. Os alunos não demonstraram dificuldades nessa etapa do roteiro.

Posteriormente dividimos as estrofes do texto entre os alunos para que os mesmos memorizassem para em seguida recitarem juntos em uma leitura colaborativa. Alguns alunos demonstraram dificuldades nessa etapa da atividade, pois apresentaram problemas de memorização. Após algumas tentativas a atividade foi realizada com sucesso e os alunos demonstraram uma grande excitação ao concluí-la.

Ao utilizarmos a técnica da memorização, nos apoiamos em Vygotsky (2001) quando o mesmo aponta que a memorização pode ser potencializada com exercícios, práticas de repetição. Por exemplo, iniciando a discussão sobre o uso de relações especiais (associações) como possibilidade de controlar/melhorar a memorização, tendo como referência a memória mediatizada por instrumentos externos (como a escrita) ou internos (linguagem).

Vygotsky (2001) ainda salienta a importância da imitação nesse processo, pois oferece a oportunidade de reconstrução (interna) daquilo que o sujeito observa externamente. A imitação pode ser entendida como um dos possíveis caminhos para o aprendizado, um instrumento de compreensão do sujeito. Nesse sentido, é válido ressaltar que a imitação de modelos na teoria Vygotskyana assume um papel deveras importante, pois amplia a capacidade cognitiva individual.

Em seguida, propusemos que os alunos fizessem perguntas sobre o tema do texto: o tucano. Inicialmente os alunos não compreendiam a regra de realizar somente perguntas, sem responder, pois, no início queriam responder às perguntas realizadas pelos colegas; assim, tivemos que repetir a regra algumas vezes e solicitar que somente o aluno de posse do brinquedo (gatinho) fizesse a pergunta e que fossem feitas só perguntas. As perguntas foram registradas no quadro.

Figura 3: Momento de registro das perguntas



Fonte: arquivo da intervenção

Nesse momento instigamos o ato de perguntar, e destacamos que:

As crianças começam a pensar filosoficamente quando começam a perguntar por quê? A pergunta “por quê?” é sem dúvida a favorita das crianças pequenas, mas não é uma pergunta simples. Normalmente atribuem-se duas funções principais a essa pergunta. A primeira é descobrir uma relação causal, e a segunda é determinar uma finalidade (LIPMAN, 1994, p. 85).

O que vemos nesse caminho do perguntar é uma dinâmica dialógica, uma vez que os alunos estão engajados em refletir sobre o assunto proposto e a todo o momento examinam e avaliam suas próprias falas e às dos colegas, a fim de evidenciar sua verdade ou apontar possíveis lacunas. É esse movimento que proporciona a elaboração conceitual.

Para encerrar esse momento, os alunos copiaram no caderno o texto trabalhado, muitos já o recitavam, pois já o haviam memorizado. Foi solicitado, ainda, que realizassem uma pesquisa sobre a vida do tucano, para que no próximo encontro conseguissem encontrar respostas às perguntas levantadas pela turma.

Baseamo-nos, nesse momento, em Muraro (2012, p. 58) quando destaca que:

Quando o tempo dessa aula em que foram levantados e escolhidos os temas não permitir continuar com a discussão, podemos solicitar aos alunos uma pequena pesquisa que será a “deixa” para a aula seguinte. Da mesma forma, o professor poderá se preparar melhor para trabalhar esse tema com outras atividades, textos, estratégias, avaliações, etc.

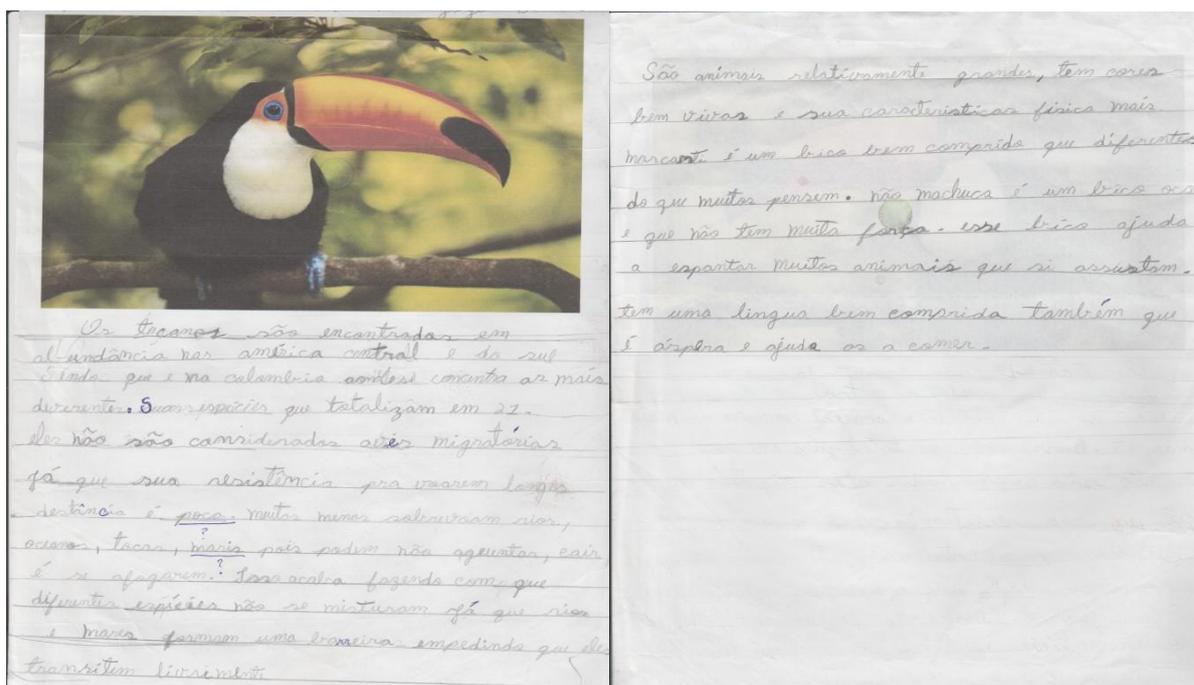
Muitas vezes o tempo previsto para uma aula não permite ir além desse trabalho, mas é possível iniciar a discussão e abrir espaço para novas proposições.

Nesse sentido, propusemos à turma uma atividade de pesquisa para o próximo encontro e que eles buscassem respostas para as perguntas levantadas a fim de discutirmos.

Esse momento inicial deixou-nos felizes, pois observamos que os alunos mostraram interesse em fazer perguntas, até os alunos mais tímidos participaram dessa tarefa, mesmo inicialmente demonstrando receios.

Na semana seguinte, tomamos as pesquisas que os alunos realizaram em casa e nos impelimos em dialogar sobre o que eles pesquisaram. Esse momento foi muito enriquecedor, pois os alunos puderam confirmar ou refutar as indagações que realizaram na primeira intervenção. Trouxemos abaixo uma das pesquisas realizadas por um aluno. Vejamos:

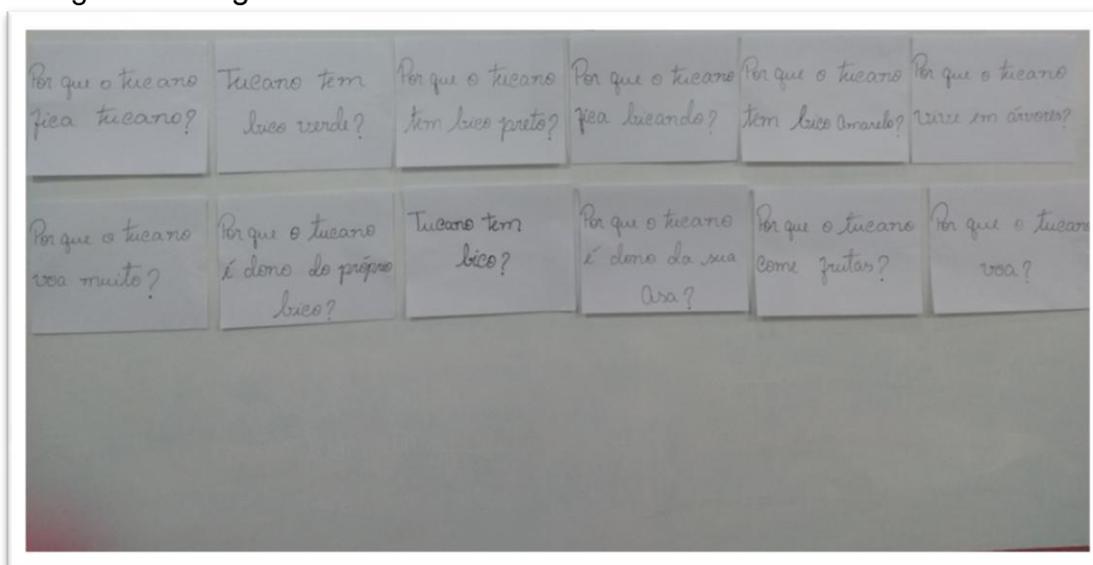
Figura 4: Pesquisa sobre a vida do Tucano



Fonte: arquivo da intervenção

Para a melhor visualização das perguntas e ajudar a lembrá-las, as trouxemos anotadas e as colocamos no quadro. Cada aluno foi reconhecendo a sua pergunta e realizava a afirmação ou refutação da resposta, com a ajuda dos colegas em comunidade.

Figura 5: Perguntas sobre o texto: “Tucano-de-bico-verde”



Fonte: arquivo da intervenção

No desenvolvimento dessa atividade, procuramos desenvolver nos alunos não só a habilidade de perguntar como também a de classificar, ao separarmos as perguntas por grupo de semelhanças. Explicamos que não queríamos que somente respondessem a perguntas, mas que se tornem investigadoras e questionadoras. A princípio, o que notamos é que esse desenvolvimento é processual, pois inicialmente as perguntas foram as mais variadas possíveis, algumas fora do contexto, perguntas que induzem ou já direcionam a uma resposta, perguntas ambíguas, redundantes etc. Apesar dessas perguntas não terem caráter filosófico, elas deram margem a discussões entre os alunos.

Partimos da compreensão que à medida que as crianças forem criando essa prática tenderiam a melhorar o nível filosófico de suas perguntas, bem como a qualidade das perguntas em outras áreas do conhecimento.

Nessa etapa da atividade três alunos não quiseram participar. Em conversa com a professora titular sobre essas crianças, ela nos relatou que duas delas possuíam dificuldades de aprendizagem e uma era muito tímida. Assim, na proposta de Filosofia para crianças, o professor deve estar sempre atento a essas questões explícitas e implícitas que surgem na fala ou no comportamento.

Após esse momento, resolvemos fazer uso do desenho para fechar a temática abordada; para tanto, solicitamos que os alunos desenhassem como para eles era um tucano, selecionamos alguns desses desenhos, como vemos abaixo:

Figura 6: Produção do aluno C: Tucano Figura 7: Produção da aluna S: Tucano



Fonte: arquivo da intervenção Fonte: arquivo da intervenção

Para a análise dos desenhos, partimos do pressuposto de que são constituídos socialmente e, por isso, não se buscou uma análise interpretativa das produções gráficas das crianças em si, mas sim compreendê-las a partir de suas próprias verbalizações. Foi também valorizado nas análises não só o produto final, mas todo o processo de sua produção.

Nesse processo de produção, o que notamos nas conversas entre as crianças foi o cuidado em apresentar um bom desenho. A aluna da figura 6 destacou: “tenho que caprichar no desenho para a tia”. O aluno C revelou: “o desenho não tá bonito, mas parece um tucano, tia”. Logo, é por meio do desenho que o pensamento e a emoção se objetivam e a criança “libera seus repertórios de memória” (VYGOTSKY, 1991, p. 127).

O desenho, segundo Gobbi (2005), está conjugado à oralidade e fornece informações sobre como as crianças percebem a realidade na qual estão inseridas. Pereira (2005) enfoca, ainda, a importância do acompanhamento da produção do desenho e do registro das verbalizações durante o processo para utilizar o desenho infantil como material de estudo para a compreensão do pensamento da criança.

Figura 8: Produção da aluna J: Tucano Figura 9: Produção do aluno M: Tucano



Fonte: arquivo da intervenção



Fonte: arquivo da intervenção

Vygotsky (1998) cita dois autores que indicam a idade em que ocorre o enfraquecimento do interesse pelo desenho. Para Luquens é entre 10 e 15 anos, e para Barnés, essa transição ocorre entre 13 e 14 anos. Considerando que as crianças investigadas tinham entre 7 e 8 anos de idade, estavam, portanto, no período em que o desenho é um meio de comunicação frequente.

O desenho infantil é aqui compreendido à luz da perspectiva histórico-cultural em Psicologia, para a qual o processo de desenhar em si é tão relevante quanto o restante da pesquisa. A teoria de Vygotsky (2001, p. 40) traz um avanço na compreensão sobre o desenho, pois considera que "[...] a) a figuração reflete o conhecimento da criança; e b) seu conhecimento, refletido no desenho, é o da sua realidade conceituada, constituída pelo significado da palavra". Percebe-se, então, que a importância não incide sobre o produto, mas sim na significação que o autor atribui ao próprio processo de desenhar e sobre o que é possível compreender da realidade a partir da imagem produzida.

Vygotsky compreende o desenho infantil como uma forma de expressão da imaginação criadora do homem. Isto pode ser compreendido também em relação ao desenvolvimento da linguagem verbal, pois "[...] o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal". Nesse sentido, os esquemas que

caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram “conceitos verbais que comunicam somente os aspectos essenciais dos objetos” (VYGOTSKY, 2007, p. 127).

O uso do desenho como procedimento para coleta de informações mostrou-se propício para ser aplicado na população-alvo desta pesquisa, corroborando o ponto de vista de Vygotsky (1998, p. 93), ao afirmar que “[...] o desenho constitui o aspecto preferencial da atividade artística das crianças com menor idade”.

Na construção do desenho, notamos que a aluna J foi a última a entregá-lo. A professora titular a questionou sobre a demora e ela respondeu: “Calma tia, o desenho é para ajudar a tia Carol no trabalho dela, tem que ser caprichado”. O Aluno M revelou: “gosto muito de desenhar animais, tia Carol, quando vamos fazer de novo?”.

O desenho traz preciosas informações sobre os significados que são compartilhados socialmente, ainda que sua leitura possa ser tarefa árdua em razão de sua dimensão imagética. Porém, os sentidos que o autor em particular atribui ao desenho produzido, somente ele poderá explicar. A verbalização sobre o seu desenho é, pois, ferramenta importante para se compreender o contexto histórico-cultural em que a criança vive e os sentidos atribuídos por ela a esse contexto.

Na semana seguinte iniciamos a intervenção na outra turma. O procedimento foi o mesmo: iniciou-se explicando aos alunos que se realizaria a leitura de um texto: “a casinha pequena” (O roteiro de investigação e o texto encontram-se no produto desta dissertação – APÊNDICE A) e que após essa leitura seriam feitas algumas perguntas sobre o texto e que posteriormente iríamos montar uma peça teatral sobre a história do texto e em seguida faríamos a divisão dos personagens da peça entre os alunos.

Como é costumeiro ser realizado pelas professoras uma leitura de texto no início da aula, percebemos que os alunos não demonstraram dificuldades nessa etapa da atividade, na escuta da história mostraram-se atentos.

Em seguida, após a leitura da história abordou-se a narrativa do texto e problematizamos a história perguntando sobre as consequências do desemprego para a vida de Anastásio. Nesse momento os alunos queriam falar ao mesmo tempo (deveríamos ter pensado em uma regra para essa participação), a maioria dos alunos quis participar e opinar nesse momento.

Nesse momento da intervenção buscamos uma postura decisiva nesse processo. Estando atentos e dispostos a escutar o que os alunos tinham a dizer, observando atentamente o caminho que percorrem para chegar às suas descobertas. Além disso, foi necessário se colocar na figura de investigador também, não necessariamente para responder às dúvidas dos alunos, mas a fim de contribuir para o levantamento de novas hipóteses, ajudando-os a refletir sobre os caminhos propostos e auxiliando na construção de novas perspectivas.

Na discussão da temática, os alunos levantaram questões como trabalho autônomo, infantil, aposentadoria e até fraudes (um aluno relatou que algumas pessoas fingem estar com alguma doença para se aposentar pelo INSS). Essas foram as falas que mais chamaram nossa atenção ao perguntarmos como o personagem da história poderia solucionar o problema do desemprego.

J: “Ele poderia fingir que está doente e se aposentar pelo INSS”.

L: “A esposa dele pode fazer lanche para vender”.

Y: “Eles podem usar o dinheiro da aposentadoria da sogra dele até ele arrumar um emprego”.

B: “Ele pode fazer outro trabalho, como motorista”.

Como notamos nas falas das crianças, “não há como ensinar a pensar sem tensões incontornáveis” (KOHAN, 2011, p.9). Isso implica dizer que não podemos nos esquivar de perceber que os alunos, a partir das experiências que trazem de vida, parecem estar sugerindo sentidos significativos para o ato de ensinar, como pudemos perceber na fala do aluno J, a sugestão da inserção do tema ética. Assim, o que notamos é que a Filosofia está presente na fala das crianças, no movimento de um exercício de pensamento que busca abrir esse pensar ao ainda não pensado, isso significa dizer que o que se aprende na prática filosófica desses alunos muitas vezes se funde no espaço que a Filosofia abre para a própria voz da criança. Isso é evidenciado nas falas dos alunos.

Notamos que a ausência de um direcionamento ou de uma condução das ações das crianças no que se referem às suas próprias perguntas, mesmo não gerando resultados, estruturou uma arena de possibilidades muito mais adequada à criação do novo, do inesperado e do diferente no processo de conceitualização das crianças.

Isso nos leva a pensar o que Lipman buscou identificar em seu programa, quando destaca que alguns aspectos filosóficos de fundo estão presentes na

experiência da criança e isto as leva a perguntar, uma vez que “as perguntas filosóficas que as crianças fazem com mais frequência são de caráter metafísico, lógico ou ético” (LIPMAN, 1994, p. 61).

Dito isso, após ouvirmos as crianças, ressaltamos que o papel da Filosofia é criar os sentidos da experiência pela reflexão, especialmente às questões relativas ao campo da aprendizagem escolar. “O que a filosofia pode fazer é oferecer ao estudante um sentido intelectual de orientação de modo que se possam abordar os temas do curso com maior segurança” (LIPMAN, 1994, p. 44).

Na semana seguinte retomamos o texto trabalhado na intervenção passada, realizamos a leitura individual para lembrá-los, trouxemos anotadas as questões que foram levantadas (colocamos em cada uma a sua autoria), e fomos agrupando-as por temas e semelhanças. A discussão começou a ser levantada com a organização dos assuntos por tema.

Fomos apontando os questionamentos e seguindo a mesma organização de fala da intervenção passada; fomos ouvindo o que as crianças tinham a dizer. Nesse percurso, foram sendo levantadas outras questões que não foram previstas na aula passada.

Figura 10: Processo de investigação



Fonte: arquivo da intervenção

Como destaca Muraro (2012, p. 58), “algumas vezes no processo de Filosofia com crianças, há um tema, um problema ou mesmo uma parte do texto sobre o qual uma criança gostaria de perguntar algo”; foi o que aconteceu. O aluno J pediu a fala

e disse que tinha algo no texto que ele ainda não tinha entendido, ele disse: “uma coisa ainda não entendi nesse texto, porque o Anastásio foi procurar um sábio?”.

Após esse questionamento, convidamos a turma para ajudá-lo a tirar a sua dúvida ou a encontrar uma boa resposta para o seu questionamento, solicitamos que fossem em forma de perguntas, as respostas que obtivemos foram essas:

M: “Porque precisava da opinião de alguém mais velho?”

R: “Porque um sábio sabe de tudo?”

Y: “Para saber o que fazer?”

G: “Porque poderia arrumar um emprego?”

B: “Para mostrar que a vida dela não era tão ruim?”

Como podemos ver, as crianças levantaram várias hipóteses sobre o questionamento do aluno J. Perguntamos se ele estava satisfeito com as sugestões, ele respondeu que sim. No surgimento de novas questões, a postura do professor é de fundamental importância, pois “isso coloca o professor na situação de alguém que questiona ou investiga tanto quanto a criança” (LIPMAN, 1994, p.53).

Lipman define esse paradigma como:

1. A educação é o resultado da participação em uma comunidade de investigação orientada pelo professor, entre cujas metas encontra-se o desenvolvimento da compreensão e do julgamento adequado.
2. Os alunos são estimulados a pensar sobre o mundo quando o *nosso* conhecimento a seu respeito revela ser ambíguo, equívoco e inexplicável.
3. Presume-se que as disciplinas onde ocorrem questionamento não sejam nem coincidentes nem completas; conseqüentemente, sua relação com os temas são bastante problemáticas.
4. A postura do professor é de falibilidade (aquela que está pronta para admitir erros) no lugar daquela que se faz valer da autoridade.
5. Há a expectativa em torno dos alunos de que estes pensem e reflitam, e que desenvolvam cada vez mais o uso da razão, assim como a capacidade de serem criteriosos.
6. O enfoque do processo educativo não é aquisição de informações, mas sim a percepção das relações contidas nos temas investigados (LIPMAN, 1995, p. 29).

Dito isso, convém destacar que a Comunidade de Investigação vai produzindo determinados consensos que, em geral, são sobre as regras, os critérios, as normas ou mesmo o resultado, enfim, sobre algum procedimento da investigação, pois estes, devem sempre permanecer sujeitos a questionamentos e a novas investigações.

Logo após essas investigações, iniciamos a divisão dos personagens para a peça teatral e fizemos um breve ensaio. Nesse momento percebemos a agitação de alguns alunos e a timidez de outros, pois alguns alunos não quiseram participar, principalmente aqueles com papel de animal.

A encenação da peça ficou para a semana seguinte. Os personagens (alunos) tiveram acesso às cópias do texto para treinarem em casa suas falas para o momento da encenação.

Na semana seguinte, demos início à encenação da peça teatral. Os alunos ficaram empolgados com essa atividade, primeiro porque foram preparadas máscaras para os personagens da história (gato, cachorro, macaco e galinha); posteriormente, por conta da premiação aos participantes da peça (bombons).

A maior dificuldade na realização da tarefa foi o nível de concentração dos alunos. A sala pequena, com pouca ou quase nenhuma ventilação e a empolgação os alunos era bem grande. Outra dificuldade que encontramos diz respeito ao nível de leitura dos alunos, pois tivemos problemas para escolher os alunos para representar os personagens, pois muitos alunos ainda não estão no nível alfabético, daí a dificuldade na realização dessa atividade.

Apesar das dificuldades supracitadas, a atividade foi muito boa, os alunos participaram ativamente. Percebemos que se divertiram enquanto a realizava. A atividade fez com que os alunos refletissem sobre a condição de vida de muitas famílias e imaginassem alternativas para se viver com o desemprego, tema que parece algo comum à realidade dos alunos.

Vygotsky (2009, p. 25) considera a imaginação como “uma condição totalmente necessária para quase toda atividade humana” e evidencia que esse processo de readaptar-se e criar o novo baseado em experiências anteriores ou, ainda, de antecipar situações não vivenciadas, apoiado apenas em relatos ou experiências de outrem, contribui para o desenvolvimento humano.

Contudo o ambiente não contribuiu adequadamente para a atividade. A sala não tem ventilação e por conta disso os alunos pedem com frequência para saírem para tomarem água.

Figura 11: Encenação da peça teatral



Fonte: arquivo da intervenção

Ao longo de todos os processos de intervenção, pudemos perceber que por meio de aulas de Filosofia pode-se oferecer uma oportunidade de colocar em ação o pensamento do aluno, de fazê-lo pensar filosoficamente. Não é de se esperar que a turma toda tenha se interessado da mesma forma pela temática, mas a maioria dos alunos mostrou-se contente e empolgada com a metodologia que foi apresentada. A aluna M, quando questionada se havia gostado, disse: “nas aulas com a senhora a gente pode falar, eu gostei muito”.

Assim, o que importa é que, para essa criança, em um estilo bastante singular, interrompeu-se o fluxo dos movimentos lineares de aprendizagem comuns nas aulas tradicionais, para desenvolver um pensamento próprio, em busca de uma solução própria. Em vez de responder teoricamente o que significa pensar, os alunos dizem por que e para que é interessante pensar.

Tratando-se do produto investigativo e sua aplicabilidade, um Caderno de Orientações Didáticas foi construído a partir das realizações das intervenções juntamente com as sugestões das professoras e do próprio levantamento das crianças. Assim, todas as atividades e sugestões de atividades foram construídas com base na metodologia elaborada por Lipman: as fábulas, algumas situações de investigação filosóficas, músicas, poesias, releituras etc. Para isso, elaboramos três roteiros de investigação filosófica, assim como outras atividades correlacionadas às

temáticas; elaboramos um material que fique de apoio para que o professor consiga trabalhar temas filosóficos em sala de aula.

Após o produto pronto e pelas professoras terem participado das intervenções e das sugestões para esse material, sugerimos a aplicação de uma das atividades junto aos alunos e como se daria o seu uso em sala de aula, mas somente uma professora aceitou esse desafio. Apesar das dificuldades iniciais, sempre solicitando a ajuda da investigadora, avaliamos esse momento positivamente, até pela familiaridade dos alunos com a metodologia. Este produto está inserido na Dissertação de Mestrado (APÊNDICE A); foi descrito aqui e articulado com os eixos teóricos e metodológicos firmamos ao longo da construção da pesquisa.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se me perguntassem por que me envolvi na ideia de que as crianças façam filosofia, diria que é por que me sinto ofendida com a ideia de que tratamos as crianças como se fossem depósitos e as mutilamos até que sejam maiores de idade. Elas fazem dezoito anos e continuam utilizando palavras como amor, amizade sem saber de que estão falando. Nesse sentido, uma das maneiras de perceber a filosofia, é como um processo educacional de libertação da criança. Trata-se de libertar as crianças para que possam pensar por elas mesmas [...] (KOHAN, 1998, p. 17-18).

Ao longo de nossa pesquisa procuramos evidenciar os percursos históricos e sociais pelo qual a infância passou e como a Filosofia poderia se atrelar a ela. Descrevemos como a infância foi vista ao longo do tempo, quando começaram os primeiros estudos e começou a ganhar visibilidade. Nas análises históricas da infância, identificamos as influências, mudanças, concepções e métodos utilizados pela Filosofia ao longo da sua consolidação.

Após esse momento, analisamos os principais influenciadores das ideias de Lipman para a sua metodologia de Filosofia para crianças, como Sócrates, Pierce, Vygotsky e Dewey. Destacamos, nesse momento, os principais aspectos que Lipman retirou desses estudiosos para elaborar sua proposta. Abordamos, ainda, nesta dissertação a própria metodologia do programa pensada por Lipman, assim como a sua proposta de Comunidade de Investigação para o desenvolvimento do pensar filosófico.

Neste percurso, observamos o significativo avanço que surge em relação à infância, compreendida como uma nova possibilidade para pensar e compreender o que é ser criança, tendo a Filosofia como um dos caminhos possíveis para sua afirmação. Abre-se uma imagem muito mais afirmativa sobre a infância, que a retira da condição de simples etapa cronológica ou como um momento meio/passagem para a vida adulta, possibilitando-nos a pensá-la como força e não como incapacidade; pensá-la a partir do que ela porta, não do que lhe escapa; pensá-la como o que é, não como o não ser.

Desse modo, o que pretendíamos colocar em evidência ao longo de toda essa dissertação é que não só o filosofar tem a dizer e a dar à criança, mas, complementarmente, o que pode a infância dizer e oferecer à Filosofia. Assim, um dos primeiros sentidos propostos nesse encontro entre a Filosofia e infância reside justamente no fato de garantir uma visão afirmativa da infância.

Dito isso, Matthew Lipman, idealizador da proposta de Filosofia para Crianças, enfatizou que a Filosofia não poderia estar distanciada das crianças. Para ele, as crianças podem fazer investigações por meio da Filosofia; elas podem desenvolver a inteligência emocional, cognitiva e social e adquirir habilidades necessárias para esse desenvolvimento. A proposta, então, é um programa pedagógico que aponta a necessidade do desenvolvimento das habilidades de raciocínio e do pensamento. Ainda sobre isso, nas palavras de Lipman (2001, p.32) “a Filosofia é a disciplina que nos prepara para raciocinar nas demais disciplinas”. Lipman nos mostra, ainda, como essa relação é possível citando exemplos de perguntas feitas pelas crianças: “O que é um número”, “O que é o colonialismo?”, “O que é a gravidade?” “O que é a história?”, “O que é uma explicação?”, “O que é um fato?” (LIPMAN, 1994, p.51), ou seja, ele mostra como as crianças perguntam e questionam em outras disciplinas pressupostos que são profundamente filosóficos, ao mesmo tempo em que buscam entender e dar significado aos temas das diversas disciplinas.

Na parte considerada empírica de nossa dissertação, buscamos traçar como as crianças do 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Fundamental da UEB Henrique de La Roque Almeida realizam suas perguntas e refletem sobre elas, articulando-as com os eixos teóricos para as suas análises e interpretações. Nossa investigação se deu com as professoras, alunos e pais. Constatamos que há dificuldades nas práticas das professoras em relação à inserção da metodologia de Filosofia para crianças, primeiramente pelo desconhecimento e posteriormente pelas práticas tradicionais arraigadas em suas posturas, atitude observada e citada pelos próprios alunos em suas falas ao avaliarem o trabalho de suas professoras.

Dito isso, vimos, em suas falas, que as crianças enunciam e expressam um conjunto de questões, que extrapolam o espaço específico da prática filosófica, nos convidando a pensar e a delinear novos sentidos para a relação ensino/aprendizagem como um todo. Assim, a experiência do aprender e ensinar com a infância, mais que um exercício possível, torna-se a principal referência desse processo. As experiências que propusemos desenvolver com as crianças sobre a Filosofia são recentes e diversificadas, mas podemos afirmar, já a partir da nossa pesquisa, a importância da prática filosófica na escola nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Não por caso, foram as próprias crianças que evidenciaram como a

experimentação do pensar diferentemente imprime uma marca ao seu processo de aprendizagem.

Desse modo, afirmamos a necessidade de se reverem nossas concepções mais tradicionais sobre o sujeito da aprendizagem, de onde parecia existir uma concepção muito demarcada, de certo modo pré-fixada sobre como a criança aprende, parece surgir, da voz das crianças, a necessidade de atentarmos para outras marcas: ouvir a fala das crianças, deixar que elas perguntem, reflitam sobre suas perguntas, assim como, dar importância ao imprevisto, ao diferente, ao singular no ato de ensinar e aprender. Tal como é praticada, a Filosofia nessa experiência sugere encontrar-se com as crianças permitindo o encontro com o imprevisto, o impensado, com o diferente, com o novo, uma nova possibilidade de aprender.

Dessa maneira, o que vimos é que os encontros possíveis entre Filosofia e as crianças ou entre Filosofia e a infância dependem da forma com que a Filosofia olha a criança e a infância, e esse olhar perpassa pelo professor e isso sabemos. Mas também depende do olhar da criança e da infância para nós enquanto professores e para a Filosofia, sobre esse aspecto talvez saibamos menos.

Assim, as crianças demonstraram ao longo de suas participações que se sentiram motivadas a participarem, pois quando indagadas sobre o que acharam da aula, as crianças respondiam que nessas aulas podiam fazer perguntas, que era um espaço onde se pode aprender mais do que só no quadro com a professora. Essas colocações sugerem algumas modificações no modo de percepção do ensino, tanto por parte de nós enquanto pesquisadora quanto como professora, convidando-nos a pensar sobre algo que parece ser tão comum e natural na relação ensino/aprendizagem: a figura acomodada do professor como o único capaz de transformar em conhecido o conhecimento desconhecido.

O que notamos é que para as crianças, a aula de Filosofia foi uma forma de exercitar o pensar, de se posicionarem sobre o que estão estudando, de encontrarem respostas juntas, e em uma das suas formas mais interessantes, eles puderam colocar a extensão das suas experiências, possibilitando vivenciar o pensamento em ato, desestabilizando ideias e valores pré-estabelecidos, tornando-se impossível pensar da mesma maneira, pois ao falarem sobre a sua experiência filosófica, indicam uma dimensão mais dinâmica do pensar na escola, o qual se caracteriza pela presença de um perguntar investigativo e problematizador.

Apesar disso, a organização das situações filosóficas para as crianças depende de uma série de questões: o interesse demonstrado por elas, por isso a realização do grupo focal para conhecê-las e descobrirmos o seus interesses; da localidade onde está situada a instituição, daí o uso do questionário para os pais, a fim de conhecer melhor essa localidade e a situação vivida pelas crianças; se os professores conseguem se organizar no sentido de proporem situações variadas para as diferentes demandas das crianças, por isso as observações; que materiais têm-se disponíveis e quais são possíveis de se construir, enfim, buscamos analisar se o espaço poderia propiciar vivência para a Filosofia para crianças.

Assim, para que a Filosofia para crianças aconteça, exige-se além das questões já citadas, principalmente, um olhar diversificado, que dê conta da heterogeneidade, de conhecer os enredos das vivências infantis, de propor para e com as crianças, dando a elas a possibilidade da participação e principalmente reconhecendo que educar crianças compreende desafiá-las, criar possibilidades de se viver o imprevisto, a fantasia e de se expressar de diversas maneiras. Assim, a criança se formará sem influências autoritárias, com pleno direito de expressão, com a capacidade de aprimorar o pensar e se tornar um bom cidadão.

Em síntese, com a aplicabilidade da proposta de Filosofia para crianças pensada nesta dissertação, buscou-se aprimorar e adaptar a metodologia para se trabalhar com o ensinar a pensar. Por fim, podemos dizer que a proposta de Matthew Lipman encontra-se repleta de novas perspectivas para o ensino de Filosofia nas escolas, pois o autor propõe uma educação que considera os valores éticos, a arte, a história, onde se desenvolve um diálogo entre alunos e professores, mostrando a diferença de uma educação tradicional e da educação proposta pelo programa, deixando claro que é possível filosofar com simples questões na sala de aula para então desenvolver um processo de consciência crítica nos educadores de que a Filosofia pode sim ser usada para crianças.

Por fim, acreditamos que os assuntos abordados neste trabalho também são importantes para a educação à medida que contribui tanto para a formação do educador, no reflexo em sala de aula ou em outras áreas, quanto na maneira que influência a formação de sujeitos da pesquisa.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2006.

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História: destruição da experiência e origem da história**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

\_\_\_\_\_. **Estado de exceção**. Tradução: Iraci D. Poleti. São Paulo: Boitempo, 2004.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**. São Paulo: Moderna, 2006.

ARCE, Alessandra. **A pedagogia na “era das revoluções”**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. 230 p.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

BERVIAN, Pedro Alcino; CERVO, Amado Luiz. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1996.

BISSOLI, S. C. A. **Evasão escolar: o caso do Colégio Estadual Antonio Francisco Lisboa**. 2010. Disponível em: [http://www.repositorio.seap.pr.gov.br/arquivos/File/artigos/educacao/evasao\\_escolar.pdf](http://www.repositorio.seap.pr.gov.br/arquivos/File/artigos/educacao/evasao_escolar.pdf). Acesso em: 19 de janeiro de 2017.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 13 de julho de 1990.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.** Brasília, DF, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).** Introdução. Ensino Fundamental. Brasília. MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 38/2006,** de 7 de julho de 2006. Brasília, DF, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf). Acesso em: 23 de outubro de 2015.

\_\_\_\_\_. **Novelas Filosóficas.** Instituto de Filosofia e Educação para o Pensar (IFEP). 11 de Julho de 2009. Disponível em: <http://www.philosletera.org.br/>.

\_\_\_\_\_. **Portaria Normativa nº 17,** de 28 de dezembro de 2009. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 5,** de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2009.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC. 2017. Disponível no site: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em março de 2018.

BROCANELLI, Cláudio Roberto. **Matthew Lipman:** educação para o pensar filosófico na infância. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CARVALHO, Eronilda Maria Góis. **Educação infantil:** percurso, dilemas e perspectivas. Ilhéus: Editus, 2003.

CASTRO, E. ; LOPES, O. T. Educação para o pensar: uma alternativa para a cultura da não-violência. **Caderno de Pedagogia.** Publicação do Departamento de Educação do CUML, ano 7, nº 7, Ribeirão Preto, 2002.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia.** São Paulo: Ática, 2003.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

COMENIUS. **Didática magma**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca; DARIZ, Marion Rodrigues; PINHEIRO, Silvia Siqueira. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/3822/3074>. Acesso em 10 out 2016.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é Filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 2000.

DEVRIES, Retha; ZAN, Beth. **A ética na educação infantil: um ambiente sócio moral na escola**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DEWEY, John. **Como pensamos**. Tradução: Hayée de Camargo Campos. 3 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1959.

\_\_\_\_\_. **Democracia e Educação. Introdução à Filosofia da Educação**. 4. ed. São Paulo: Companhia Nacional, 1979.

DINIS, Carlos M. dos Santos. **O que é a filosofia para crianças: Programa de Matthew Lipman**. Dissertação (Mestrado em Educação). Cavilhã, Outubro de 2011.

ELIAS, Gizele G. Parreira. **Matthew Lipman e a filosofia para crianças**. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005. Disponível em: <[http://tede.biblioteca.ucg.br/tde\\_arquivos/9/TDE-2005-11-24T134500Z-98/Publico/GIZELE%20GERALDA%20PARREIRA%20ELIAS.pdf](http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_arquivos/9/TDE-2005-11-24T134500Z-98/Publico/GIZELE%20GERALDA%20PARREIRA%20ELIAS.pdf)> Acesso em: 18 ago. 2012.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. PALHARES, Marina Silveira (orgs). **Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios**. – 6.ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FARIA, Ana Lúcia G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. e PALHARES, Mariana (orgs). **Educação infantil pós – LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores associados, 4ª edição, 2003, p.067-100.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon. O pensar de ordem superior e o papel do diálogo investigativo no fazer filosofia na educação básica. **Revista Digital de Ensino de Filosofia**. Santa Maria. Vol. 2, nº 2, jul/dez, 2016.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 13 ed. Tradução Laura F. A. Sampaio. São Paulo: Loyola, 2006.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREUD, S. **Obras psicológicas**: antologia. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

GALLO, Silvio. Ensino de filosofia: avaliação de materiais didáticos. In: CORNELLI, Gabriele; CARVALHO, Marcelo; DANELON, Márcio. **Filosofia**: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2010.

GIL, Antonio Carlos. Entrevista. In: \_\_\_\_\_ **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

\_\_\_\_\_. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. 12. Reimp. São Paulo: Atlas, 2009.

GOBBI, M. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: A.L.G. FARIA; Z.B.F. DEMARTINI; P.D. PRADO (orgs.), **Por uma cultura da infância**: Metodologias de pesquisa com crianças, 2ª ed., Campinas, Autores Associados, 2005. p. 67-92.

GRAUE, Maria Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças**: teoria, método e ética. Trad. Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

JUSTINO, D. **Difícil é Educá-los**. Lisboa: Relógio d'Água Editores, 2010.

KOHAN, Walter Omar. et al. **Filosofia para Crianças na Prática Escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Infância:** entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica: 2003

\_\_\_\_\_.(org.). **Devir-criança da filosofia:** infância da educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

\_\_\_\_\_. **Sócrates e a Educação:** o enigma da Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

KOHAN, Walter Omar; WUENSCH, Ana Míriam. **Filosofia para crianças:** a tentativa pioneira de Matthew Lipman. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

KRAMER, Sônia. **Infância e produção cultural.** Campinas: Papyrus, 1999.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2006.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana:** danças, piruetas e mascaradas. 2. ed. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LEVIN, Esteban. **A infância em cena:** Constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LIBÂNEO, J. C. **Didática:** Velhos e Novos Temas. Goiânia: Cortes, 2002.

\_\_\_\_\_. Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, Ilma P. A. e D'ÁVILA, Cristina (orgs.). **Profissão docente:** novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papyrus Editora, 2008.

LORIERI, Marcos Antonio. Filosofia para crianças – educação para o pensar bem: a proposta de Matthew Lipman. In: BAUER, Carlos; ROGGERO, Rosemary; LORIERE, Marcos Antônio. (orgs.). **Pedagogias alternativas.** Jundáí, Paco Editorial, 2014.

LIPMAN, M.; SHARP, A. M.; OSCANYAN, F.S. **A filosofia na sala de aula.** Tradução de Ana Luiza Fernandes Marcondes. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

LIPMAN, Matthew. **A Filosofia vai à escola**. Trad. Port. São Paulo: Summus, 1990.

\_\_\_\_\_. **Pimpa**. Manual do professor “em busca do significado”. São Paulo: Interações, 1992.

\_\_\_\_\_. **A filosofia na sala de aula**. Trad. Ana Luiza Fernandes Falcone. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

\_\_\_\_\_. **Issao e Guga**. Escrito por Matthew Lipman. Tradução Sylvania Judith Hamburger, Marcelo Sabbagh Marer. 2. ed. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1997.

\_\_\_\_\_. **Issao e Guga: “Maravilhando-se com o mundo”**: Manual do professor / escrito por Matthew Lipman e Ann Margareth Sharp; tradução Ana Luiza Fernandes Falcone, Sylvania Judith Hamburger Mandel. 3. ed. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1997.

\_\_\_\_\_. **Filosofia para Crianças**: a tentativa pioneira de Matthew Lipman. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **O pensar na educação**. 2 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Natasha**: diálogos Vygotskianos. Porto Alegre: Artes médicas, 2002.

\_\_\_\_\_. Reforçar o raciocínio e o Julgamento pela filosofia. In: LELEUX, Claudine (Org.) **Filosofia para crianças**: o modelo de Lipman em discussão. Trad. Fátima Muhad. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MAIA, Janaína Nogueira. **Concepções de Criança, Infância e Educação dos Professores de Educação Infantil**. Dissertação de Mestrado em Educação. Campo Grande (MS): Universidade Católica Dom Bosco, 2012.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento**: planejando a educação para o desenvolvimento de competências. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORGAN, D. **Focus group as qualitative research**. Qualitative Research Methods Series. 16. London: SagePublications, 1997.

MINAYO, M.C.S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007. 406 p.

MURARO, Darcísio Natal. **A educação filosófica: fundamentos e metodologia**. Curitiba: IFEP, 2012.

NEUTZLING, Cláudio. **Tolerância e democracia: estudo da tolerância na filosofia política de John Dewey e suas razões lógico-éticas**. Roma: Pontificia Universitas Gregoriana, Facultas Philosophiae, 1984.

OLIVEIRA, S.L. **Tratado de Metodologia Científica**. Projetos de Pesquisas, IGI, ICC, Monografias, Dissertações e Teses, São Paulo: Ed. Pioneira, 1988.

PEIRCE, Charles Sanders. **Antologia Filosófica**. Trad. Lisboa: imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1998.

PEREIRA, L.T.K. **O desenho infantil e a construção da significação: um estudo de caso**. Portal da Unesco, 2005. Disponível em: [http://portal.unesco.org/culture/fr/file\\_download.php/9ffc37e6d64b38a5978c9202d23b913clais-krucken-pereira.pdf](http://portal.unesco.org/culture/fr/file_download.php/9ffc37e6d64b38a5978c9202d23b913clais-krucken-pereira.pdf); acessado em: 27/02/2006.

PLATÃO. Teeteto. In: PLATÃO. **Diálogos I: Teeteto (ou do conhecimento), Sofista (ou do ser), Protágoras (ou sofistas)**. Tradução, textos complementares e notas de Edson Bini. Bauru/SP: EDIPRO, 2007.

PLATÃO. Fédon. In: **Diálogos/ Platão; Fedro (ou do belo), Eutífron (ou da religiosidade), Apologia de Sócrates, Críton (ou do dever), Fédon (ou da alma)**. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha; tradução e notas de José Cavalcante de Souza, Jorge Peleikat e João Cruz Costa- 5. Ed.- São Paulo: Nova Cultural, 1991.

PLINIO, Jr W. O suplício da infância: notas sobre Bergman e a condição de *infans*. In: KOHAN, Walter Omar (org.). **Devir-criança da filosofia: infância da educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

PRADO, Patrícia Dias. As crianças pequeninhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. **Revista Pro-Posições** – Vol.10 Nº1 (28) março de 1999.

REALE, Giovanni. **História da filosofia antiga**. v. 1, São Paulo: Loyola, 1993.

RICHARSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA-COUTINHO, Maria Lúcia. **O papel de homens e mulheres na família: podemos falar em reestruturação?** Psicologia Clínica, 15(2), págs, 93-107, 2003.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. Tradução Roberto Leal Ferreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RÚDIO, Franz Victor. **Introdução ao Projeto de Pesquisa**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Coords.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação**. Porto: Asa, 2004.

\_\_\_\_\_. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003.

SOUZA, Tania Silva de. O ensino de Filosofia para crianças na perspectiva de Matthew Lipman. **Revistas Eletrônicas Filogênese**. Vol. 6, nº 2, 2013. Disponível em: [www.marilia.unesp.br/filogenese](http://www.marilia.unesp.br/filogenese). Acesso em: 28 de setembro de 2015.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em Educação**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. **Vygotsky: uma síntese**. SP, Loyola, 2001 Disponível em: Google Livros. Acesso em junho de 2017

VYGOTSKY, L.S. **La imaginación y el arte en la infancia**. 4. ed., Madrid, Akal, 1998, 127 p.

\_\_\_\_\_. **Manuscrito de 1929**. Educação e Sociedade, 2001.

\_\_\_\_\_. Reforço e reprodução das reações. In: **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 181-211.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. 2.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

WONSOVICZ, Silvio. **Filosofia? Sim, e para todos!** Vol.I, Florianópolis: Editora Sophos, 2005.

ZABALZA, Miguel. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

## APÊNDICES

**Apêndice A:** Produto – Caderno de orientações didáticas: pensar filosoficamente

# Caderno de Orientações Didáticas

Pensar filosoficamente

## APRESENTAÇÃO – Notas do autor

“Tristes de nós, que trazemos a alma vestida. Há que saber desvestir a alma para ver o interior. Isso exige um estudo profundo, uma aprendizagem de desaprender” (FERNANDO PESSOA, 1994).

Caro educador (a),

Esse **Caderno de Orientações Didáticas**: pensar filosoficamente, é fruto de uma pesquisa de Mestrado realizado em uma turma do 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de um material que visa auxiliar professores no desenvolvimento do pensar filosófico, possibilitando aos alunos uma atitude filosófica por meio do diálogo de temas atuais e de seu contexto, relacionando-os aos conteúdos das disciplinas.

Dessa forma, traremos nesse caderno, inicialmente um breve resumo da proposta inicial desenvolvida por Matthew Lipman, criador do programa Filosofia para Crianças, trazendo alguns aspectos das suas novelas filosóficas a título de conhecimento, pois não é o nosso foco, e as abordagens para cada etapa de ensino, no intuito de aproximar você professor dessa metodologia e das temáticas que a cercam. Daremos ainda sugestões de como encaminhar o desenvolvimento das atividades.

No entanto, convém ressaltar que, nosso objetivo não é transpor a metodologia de Lipman, mas dispor de suas prerrogativas para adaptá-la a sua realidade e contexto. Para tanto, trouxemos na segunda parte desse caderno alguns roteiros de investigação filosófica que você poderá trabalhar em sala, assim como, deixaremos sugestões de atividades a serem desenvolvidas com base nas temáticas propostas nos roteiros.

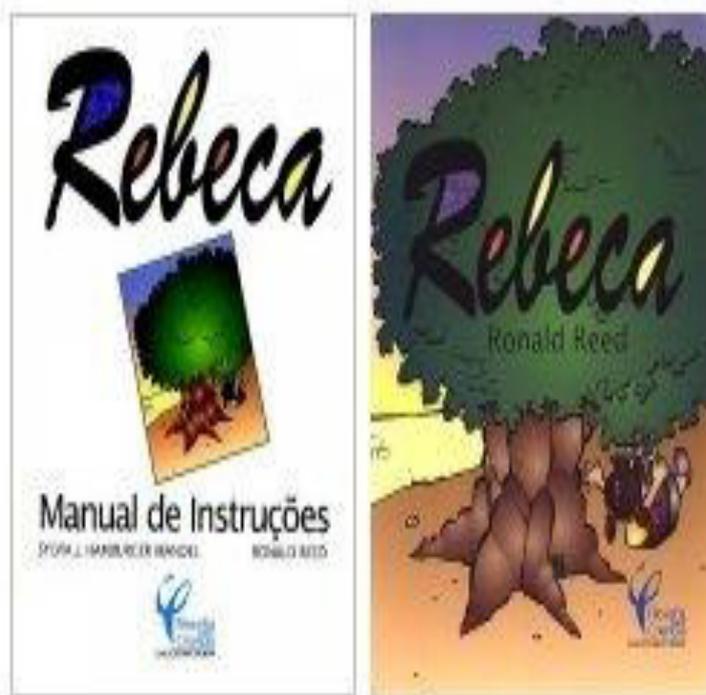
Convém destacar que, apesar desse trabalho ser fruto de uma pesquisa no 3º ano, os roteiros e atividades poderá ser adaptado para qualquer um dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Esperamos com esse trabalho ajudar você e seus alunos nas problematizações de temáticas em suas situações e vivências, na formação de habilidades cognitivas, reflexivas, argumentativas e críticas num processo de diálogo investigativo, possibilitando, assim, uma formação cidadã com atitudes democráticas e participativas.

## METODOLOGIAS PARA UMA INVESTIGAÇÃO FILOSÓFICA VOLTADAS AOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (1 AO 5 ANO)

### NOVELA FILOSÓFICA – REBECA

Livro escrito por Ronald Reed, colaborador de Matthew Lipman, é utilizado para a iniciação filosófica com crianças da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental. O texto é ilustrado e possui trinta e sete capítulos.



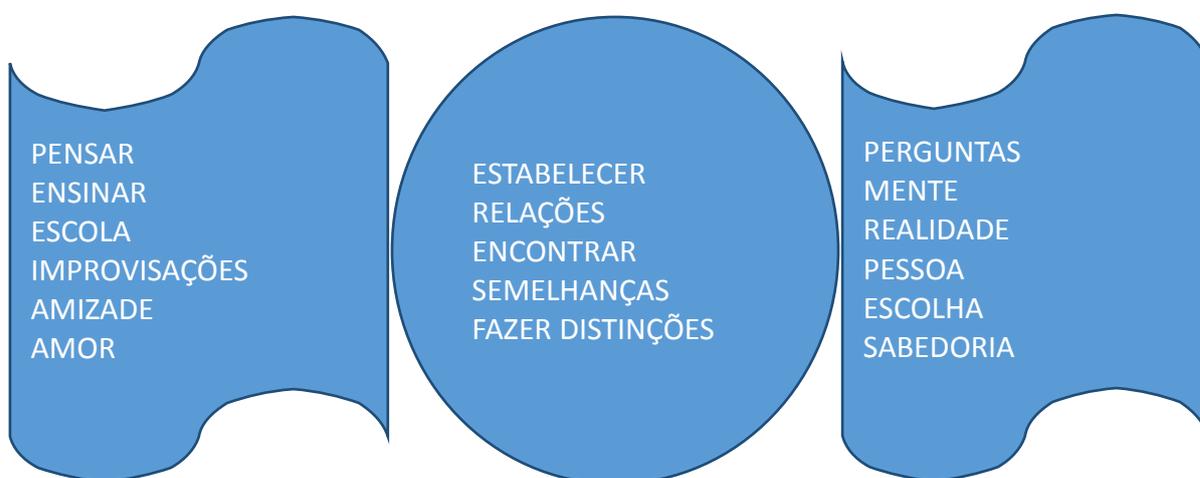
Fonte: <http://www.philosletera.org.br>

O foco do programa de Rebeca é a pergunta como forma de iniciação na reflexão filosófica.

Propõe o desenvolvimento de habilidades como detectar semelhanças e diferenças, raciocínio hipotético, critérios de classificação, relação de causa e efeito, relação parte e todo, esclarecimento de conceitos. Ao longo da narrativa as crianças são convidadas a pensar sobre o próprio pensar e se envolvendo com problemas presentes na Filosofia

Alguns temas sugeridos: percepção, identidade, imaginação, realidade, aparência, verdade, conhecimento, probabilidade e possibilidade, perguntas, pensamento, diferenças, medo, segredo, cor, felicidade.

A seguir, apresentaremos a estrutura da novela do Programa Filosofia para crianças, distinguindo no centro as habilidades desenvolvidas e em cada lado os temas propostos.

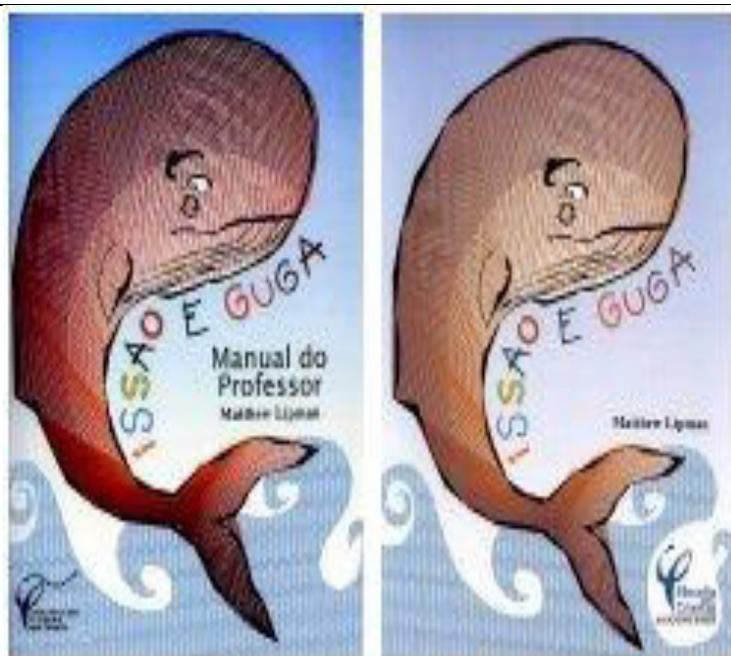
**REBECA: habilidades básicas de pensamento****Idade: 4 a 6**

Fonte: Kohan (1998, p. 90)

- Habilidades: Escolha; Semelhanças e diferenças; Segurança Emocional; traçar inferências; hipóteses;
- Questionamento e Investigação: Dá e pedir boas razões; Dá e pedir exemplos e contra-exemplos; Problematizar; Buscar sentido; Potencializar a imaginação;
- Formação de conceitos: Realidade; Experiência; segurança; Verdade;

## NOVELA FILOSÓFICA - ISSAO E GUGA

Livro para os alunos com idade entre 8 e 9 anos. O texto completo de Issao e Guga possui introdução e dez capítulos. Este material tem conteúdos para dois anos, ou seja, para o 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.



Fonte: <http://www.philosletera.org.br>

O foco do trabalho é a preocupação com a percepção e processos do conhecimento, propondo o desenvolvimento de habilidades básicas de pensamento para esta faixa etária. Aborda temáticas da filosofia, linguagem, teoria do conhecimento, ontologia, ética e estética.

Alguns temas são sugeridos: animais, realidade, natureza, água, ecologia, poluição, guerras, trabalho, brincar, verdade, beleza, sentidos, amizade, pensar, etc.

## Issao e Guga: Natureza e Percepção

Idade: 6 a 8

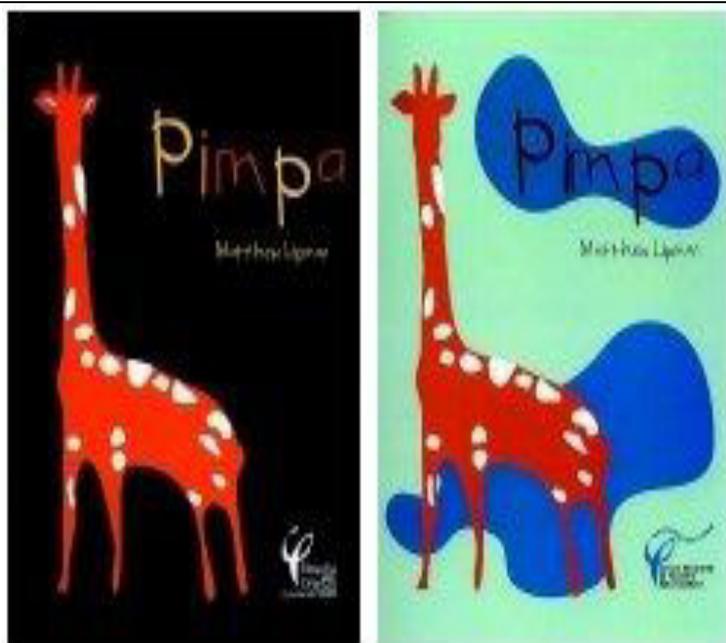


Fonte: Kohan (1998, p. 91)

- Habilidades: Percepção; Hipóteses; Sentir; Resistência; Sentimentos; Estabelecer regras de convivência;
- Questionamento e Investigação: Dá e pedir boas razões; Dá e pedir exemplos e contra-exemplos; Problematizar; Buscar sentindo; Potencializar a imaginação; criar e explorar alternativas; Pensar as consequências;
- Formação de conceitos: Realidade; Experiência; Segurança; Verdade; Amizade; Estabelecer relações;

## NOVELA FILOSÓFICA - PIMPA

Novela escrita por Matthew Lipman, indicada para crianças de 9 a 10 anos. O texto possui 11 capítulos e é indicado para dois anos letivos de trabalho, geralmente utilizado no 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.



Fonte: <http://www.philosletera.org.br>

O foco do trabalho é a Filosofia da Linguagem, antropologia, ética e fenomenologia. É um programa de raciocínio, comunicação e expressão. Estimula a criança a escrever. Propõe o aperfeiçoamento de um conjunto de habilidades próprias para este nível de ensino.

Alguns temas para essa etapa são: identidade, corpos e mentes, parte e todo; ideias e coisas, justiça, direito, dever, necessidades, regras de conduta, história, espaço, tempo, família, relação, ambiguidades, analogias, etc.

## Pimpa: Filosofia da Linguagem

Idade: 9 a 10



Fonte: Kohan (1998, p. 92)

- Habilidades: Escolha; Semelhanças e diferenças; Segurança Emocional; traçar inferências; hipóteses; Construção da Identidade;
- Questionamento e Investigação: Dá e pedir boas razões; Dá e pedir exemplos e contra-exemplos; Problematizar; Buscar sentido; Potencializar o pensamento; Formar e confrontar hipóteses; Analisar as consistências;
- Formação de conceitos: Sieriação; Fazer querer; prever as consequências; Pensar; Poder;

## SUGESTÕES PARA ENCAMINHAR O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

Para desenvolver o pensar filosófico nas crianças, devemos ficar atentos às habilidades de pensamento, os questionamentos a serem levantados devem provocar o desenvolvimento de habilidades, como a **habilidade de raciocínio** por meio da comparação, da identificação de semelhanças e diferenças, ao perceber contradições, distinguir razões boas e más, aplicar e avaliar critérios dentre outros.

Na **habilidade de investigação** devem-se provocar o seu desenvolvimento pela observação, problematização, na criação e exploração de alternativas, na formação e confronto de hipóteses, no antecipar e explorar consequências etc.

Para a **habilidade de construção de conceitos** a provocação do pensamento deve girar em torno das relações parte-todo, meio-fim, causa-consequência, nas distinções e conexões, na precisão de semelhanças, nas definições, agrupamentos, nos exemplos e contra exemplos dentre outros.

A **habilidade de interpretação ou tradução** desenvolve o questionamento num processo que possibilita parafrasear, substituir, narrar, descrever, interpretar criticamente, perceber implicações, detectar suposições e pressuposições etc.

Dessa forma, querido (a) professor (a), para desenvolver as habilidades necessárias para o pensar filosófico o desafio está em mobilizar a inteligência da criança. Assim, mais do que usar a cabeça para resolver problemas de matemática ou interpretar textos em português, as habilidades mobilizam a inteligência para outro tipo de pensamento, a criança é convidada a conhecer melhor a si mesma e a se indagar sobre a realidade.

Dito isto, os benefícios de tal prática transcendem o próprio raciocínio filosófico e podem impactar positivamente outras competências, como o pensamento lógico-matemático, a criatividade, a imaginação, a capacidade de argumentação, a sensibilidade. Por isso, é fundamental praticar essa atitude com as crianças. Levando-as a questionar tudo isso desde cedo.

Nesse sentido, a ideia é incentivar o questionamento sobre o porquê de nossos atos e nossas escolhas, refletir sobre os valores que estão na base do que fazemos. Por isso, não há respostas certas ou erradas. O mais importante são as perguntas.

Caro professor, para realizar esse trabalho, devemos estudar bem os temas e problemas, as habilidades sociais e de pensamento que pretendemos desenvolver. Prever o tempo de duração de cada etapa priorizando os momentos de discussão.

Sugerimos ainda que o professor participe dos trabalhos que indica a turma, ou seja, não apenas proponha as atividades, mas fazê-las também. Para isso é importante que elabore estratégias interessantes para cada momento, contudo, o roteiro que trazemos como sugestão não pode ser visto como uma camisa de forças, nem sempre todos os passos planejados serão desenvolvidos, pois o roteiro é flexível e deve ser focada nas discussões, procurando adequá-la a realidade da turma.

O roteiro possui uma estrutura de 5 (cinco) passos, esses passos não precisam ser desenvolvidos em todas as aulas, algumas das vezes é possível suspender alguma das fases, abordando outra mais importante ou que despertou mais o interesse da turma. O roteiro é necessário para cada aula.

Por fim, é necessário que o professor avalie todo o processo, para tanto, deve registrar seu planejamento, suas pesquisas, os esquemas conceituais formulados, os diálogos em sala de aula para realizar a avaliação de todo o processo.

O caderno em questão contempla três roteiros de investigação filosófica realizadas na pesquisa de intervenção com diferentes temáticas, a saber, pessoa, família e Ecologia/natureza, além dos roteiros, trazem ainda sugestões de diversas atividades para cada temática como você poderá ver adiante.

## TEMA 1

### Pessoa

#### **Orientações:**

**Tema na forma de pergunta:** O que é pessoa?

**Duração:** 3 (três) a 4 (quatro) aulas

**Objetivo conceitual:** desenvolver o conceito de pessoa, aprofundando o significado, compreensão e contextualização das palavras, de forma a usar a linguagem inter e transdisciplinarmente.

**Objetivo atitudinal:** promover atitudes de discordar e concordar com o ser pessoa na sociedade.

**Objetivo procedimental:** montar e verbalizar partes do corpo, organizando a figura completa do corpo humano, sem deixar de manter a lógica e coerência na atividade desenvolvida.

#### **ETAPAS DO PROCESSO INVESTIGATIVO:**

- a) **Objetivo Específico (conceitual):** Trabalhar o conceito de pessoa por meio de um quebra-cabeça, realizando deduções sobre ser pessoa.
- b) **Desenvolvimento:** Os estudantes receberão peças de quebra-cabeça para juntos completar a imagem do corpo humano. Depois, cada estudante irá interrogar a função das partes do corpo que foi montado. Em seguida, identificar o que caracteriza uma pessoa, e posteriormente, verbalizar e escrever as inferências do que é ser pessoa.
- c) **Recursos:** texto (poema), cartolina, EVA, papel A4, tesoura e pincel.
- d) **Interdisciplinaridade:** Filosofia, Língua Portuguesa, Ciências, História, Artes.

## 1 AMBIENTAÇÃO

**Dinâmica:** “quebra-cabeça do corpo humano”, formar a imagem do corpo.

## 2 LEITURA

### **Quem sou eu? – Poema: Pedro Bandeira**

Eu às vezes não entendo!  
As pessoas têm um jeito  
De falar de todo mundo

Que não deve ser direito.

Aí eu fico pensando  
Que isso não está bem.  
As pessoas são quem são,  
Ou são o que elas têm?

Eu queria que comigo  
Fosse tudo diferente.  
Se alguém pensasse em mim,  
Soubesse que eu sou gente.

Falasse do que eu penso,  
Lembrasse do que eu falo,  
Pensasse no que eu faço  
Soubesse por que me calo!

Porque eu não sou o que visto.  
Eu sou do jeito que estou!  
Não sou também o que eu tenho.  
Eu sou mesmo quem eu sou!

### **3 PROBLEMATIZAÇÃO**

Elaborar uma pergunta relacionada ao poema apresentado, alusivo ao ser pessoa.  
Iniciar a investigação realizando os questionamentos do roteiro da experiência filosófica.

Após esse momento separar as perguntas por grupos, em seguida discutir sobre as diferenças e semelhanças nas suas perguntas e de seus colegas.

### **4 INVESTIGAÇÃO**

O roteiro para experiência filosófica seguirá com os seguintes questionamentos:

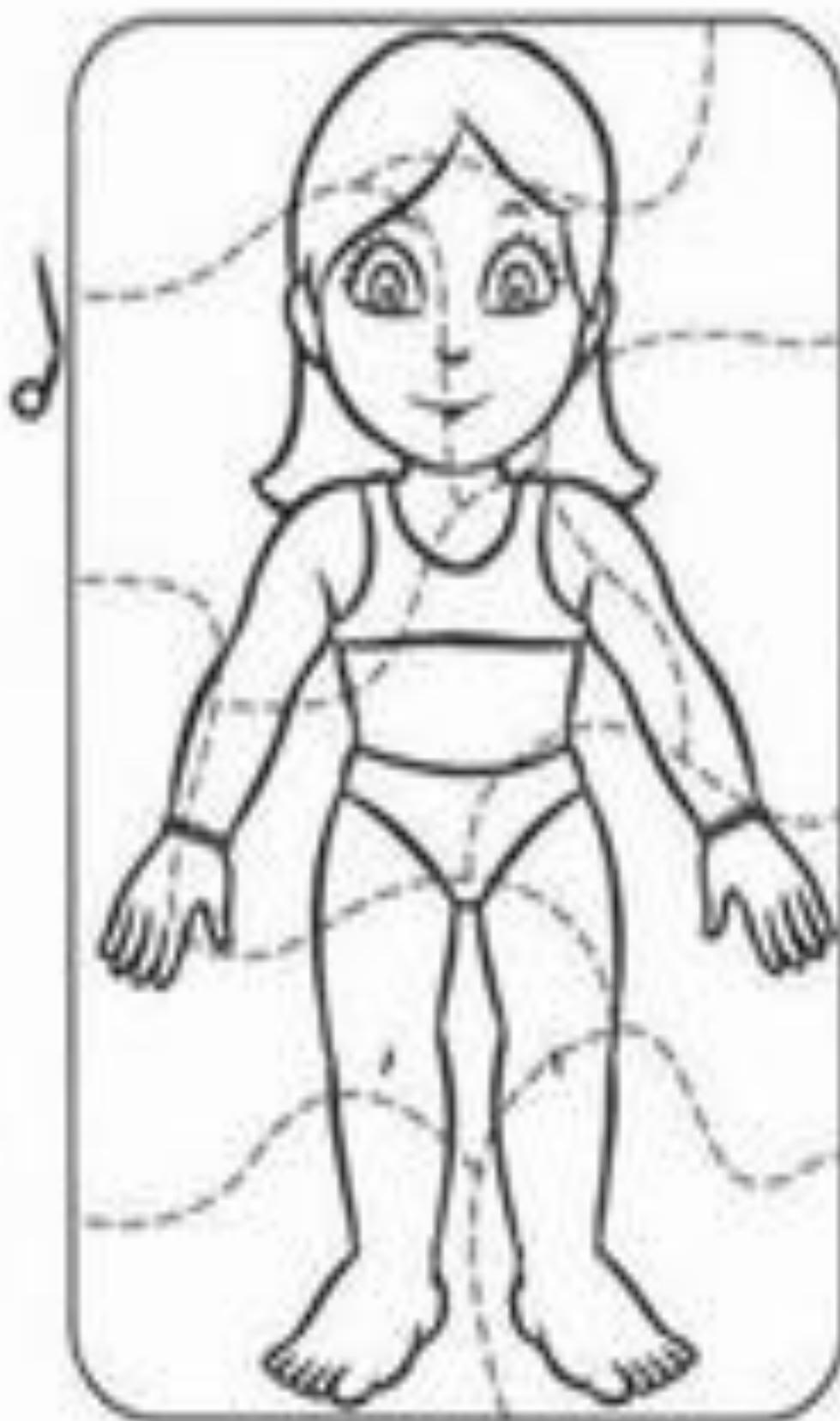
- Sabe que pessoa você é?
- Toda pessoa tem um jeito?
- Toda pessoa tem um corpo?
- Quem são as pessoas?
- Uma pessoa é gente?
- Uma pessoa é quem ela pensa?
- Cada pessoa é diferente?
- Existe pessoa sem pensamento?

- Toda pessoa é amigo?
- Toda pessoa tem família?
- Alguém que esteja totalmente paralisada ou em estado de coma deixa de ser pessoa?
- Crianças são pessoas?

## **5 PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS/ CONCEITUAÇÃO**

Formar o conceito de pessoa por meio de pequenas frases escritas pelo próprio estudante, e colar no local escolhido na imagem do corpo humano apresentada no início da aula.

**Metacognição:** O que podemos considerar nesse roteiro para experiência do filosófico, sobretudo em termos pedagógicos e filosóficos?



Modelo de quebra cabeça do corpo humano



Modelo de quebra cabeça do corpo humano

## ATIVIDADE SUGERIDA PARA O TEMA PESSOA

Situação: Mafalda tem um interessante questionamento sobre para que a gente está no mundo.



Você já parou para pensar porque você está no mundo? Ajude Mafalda a encontrar a resposta para essa pergunta.

Na Tirinha da Mafalda, seu amigo Manolito respondeu que a ajudaria a encontrar a resposta para essa pergunta em outro momento e que iria investigar sobre o assunto, vamos ajudar Manolito nessa pesquisa.

Entreviste na sua escola pelo menos um professor sobre o porquê estar nesse mundo? Anote sua resposta e depois discuta com os colegas.

---



---



---



---

## ATIVIDADE SUGERIDA PARA O TEMA PESSOA

Na tirinha abaixo Mafalda revela o tipo de pessoa que ela gosta e admira. Você conhece pessoas que admira porque fazem o que dizem? Mostre essas pessoas para a Mafalda, pode ser algum familiar seu, alguém do seu bairro, da televisão, de um filme etc.



Cole a foto ou faça um desenho bem bonito dessas pessoas:

Diagrama para a atividade, com um círculo central amarelo contendo o texto **PESSOAS ADMIRÁVEIS** e quatro retângulos arredondados vazios para colagem ou desenho.

## ATIVIDADE SUGERIDA PARA O TEMA PESSOA

Os filósofos são pessoas que questionam sobre muitas coisas que normalmente não questionamos:



E você, sobre o que tem se questionado?



### ATIVIDADE SUGERIDA PARA O TEMA PESSOA

Mafalda está intrigada com o comportamento de seu amigo Miguelito, existem pessoas que ficam sentados esperando a vida lhes dar alguma coisa.



Você concorda ou discorda dessa postura do Miguelito?

( ) Sim    ( ) Não    ( ) As vezes. Agora justifique sua resposta.

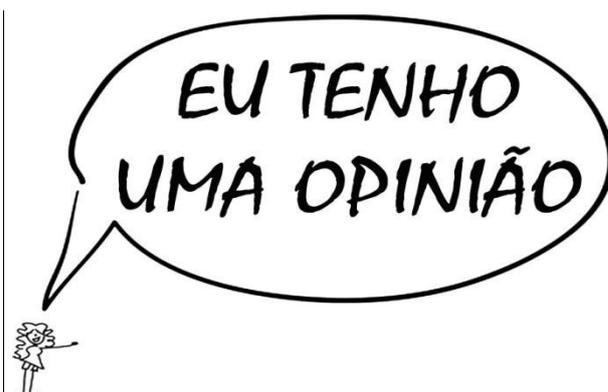
---



---



---



E você, tem uma opinião sobre isso? Você é uma pessoa que espera o que vida?

---



---



---

## TEMA 1

### Família

#### **Orientações:**

**Tema na forma de pergunta:** O que é família?

**Objetivo conceitual:** Definir o conceito de família fazendo equivalências com as suas relações familiares;

**Objetivo atitudinal:** Buscar sentido e dialogar sobre as suas relações familiares a forma de viver em sociedade;

**Objetivo procedimental:** Construir a sua árvore genealógica distinguindo seus pares e se reconhecendo enquanto ser família;

#### **ETAPAS DO PROCESSO INVESTIGATIVO:**

**Objetivo Específico (Conceitual):** Montar sua compreensão das relações familiares por meio das ligações (galhos) propostas no desenho de uma árvore genealógica;

**Desenvolvimento:** Distribuir para cada aluno folhas com desenho de uma árvore, cada árvore tem espaço em brancos, ligados uns aos outros por galhos. Após todos receberem, a professora solicita que os alunos pensem e tentem descrever e/ou desenhar nos espaços em branco como é constituída sua família, levando em conta a proximidade e convivência que existe entre eles. Devem destacar ainda um diferencial da sua “árvore da família”, criando um slogan (frase ou palavra de impacto);

Enquanto os alunos finalizam suas produções a professora monta uma árvore gigante da Filomília (a família da sala de aula de Filosofia);

Em seguida, será dado início as apresentações (as apresentações devem ser breves, mostrando o desenho e falando o slogan e explicando seu diferencial) e colando sua árvore na Filomília;

Exemplo:

Ricardo apresenta: “Essa é a minha árvore da família, onde REINA AMOR E RESPEITO e esse é o nosso diferencial, porque amamos e respeitamos uns aos outros”.

**Recursos:** Folhas A4 com desenhos de árvores genealógicas, giz de cera, árvore gigante de EVA, fita gomada;

**Interdisciplinaridade:** Filosofia, História, Artes, Língua Portuguesa.

## 1 AMBIENTAÇÃO

**Dinâmica:** Construir sua árvore genealógica e verbalizar brevemente sobre ela, criando o seu slogan.

## 2 LEITURA

### Família – Música de Titãs

Família, família

Papai, mamãe, titia

Família, família

Almoça junto todo dia

Nunca perde essa mania

Mas quando a filha quer fugir de casa

Precisa descolar um ganha-pão

Filha de família se não casa

Papai, mamãe, não dão nem um tostão

Família êh! Família ah!

Família!

Família êh! Família ah!

Família!

Família, família

Vovô, vovó, sobrinha

Família, família

Janta junto todo dia

Nunca perde essa mania

Mas quando o neném fica doente (Uô! Uô!)

Procura uma farmácia de plantão

O choro do neném é estridente (Uô! Uô!)

Assim não dá pra ver televisão

Família êh! Família ah!

Família!  
Família êh! Família ah!  
Família!  
Família, família  
Cachorro, gato, galinha  
Família, família  
Vive junto todo dia  
Nunca perde essa mania

A mãe morre de medo de barata (Uô! Uô!)  
O pai vive com medo de ladrão  
Jogaram inseticida pela casa (Uô! Uô!)  
Botaram cadeado no portão

Família êh! Família ah!  
Família!  
Família êh! Família ah!  
Família! (refrão)

### **3 PROBLEMATIZAÇÃO**

Contextualizar a letra da música com a sua vivência familiar, e posteriormente, inferir perguntas sobre a família.

Solicitará que cada aluno releia individualmente a letra da música, pense e crie uma pergunta sobre o que leu, escrevendo-a no pedaço de papel. Os alunos são convidados a ler suas perguntas e colocá-las no local indicado.

Em seguida, o professor questiona se há relação entre as perguntas, organizando-as em grupos por similaridade, conforme os grupos de perguntas são formados, o professor solicita que os alunos descrevam um tema para cada grupo.

Após a delimitação do tema dos grupos de perguntas, o professor organizará a sequência de temas a serem discutidos. Para melhor motivação da discussão o professor pode iniciar questionando os alunos se existe relação entre os temas e a atividade realizada no início da aula, propondo então o debate sobre o primeiro tema: Família.

**Recursos:** folhas A4 e hidrocor;

**Interdisciplinaridade:** História; Língua Portuguesa.

#### **4 INVESTIGAÇÃO:**

Discussão e problematização sobre o tema Família,

Estimular a formulação e a confrontar hipóteses sobre o que são relações familiares

Exemplificar diferentes tipos de relações familiares;

A discussão será feita usando as perguntas dos alunos e outras do Professor, conforme a lista de sugestões abaixo:

- Sempre parecemos com nossos pais?
- Todos os membros da família se parecem?
- A família só existe por laços sanguíneos?
- Como criamos nossas relações familiares?
- Existe família por escolha?
- Qual a importância da família para a pessoa?

#### **PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS/CONCEITUAÇÃO:**

Construção coletiva do conceito de família e a busca pela definição do conceito de relações familiares;

Os alunos serão convidados a lembrarem quais foram as principais ideias levantadas no momento da discussão e delas retirar uma palavra que represente família. A professora registrará em forma de tópicos à medida que os alunos forem falando, se necessário poderá acrescentar algumas ideias que os alunos não lembraram para que escolha de palavras correspondentes ao tema debatido.

#### **METACOGNIÇÃO:**

Conseguiu ter efetividade e coerência a proposta de ambientação com o tema a ser debatido? Percebeu a relevância do texto? Conseguiu organizar a problematização no momento de investigação sobre o tema, analisando coerentemente se foi possível formular conceitos?

**ATIVIDADE SUGERIDA PARA O TEMA FAMILIA**

Monte a árvore genealógica de sua família:



Modelo de árvore genealógica

## ATIVIDADE SUGERIDA PARA O TEMA FAMILIA

**Leia a história abaixo:**

### A CASINHA PEQUENA

Anastácio morava numa casa que dava pena; família grande e casa pequena. E todos juntos, era um inferno: crianças a chorar, a sogra sempre descontente e a mulher a reclamar.

E a cada dia que passava aumentava o aperto de Anastácio, já não tinha mais dinheiro para comprar uma casa maior. Desesperado, com tanta confusão, foi a procura de um velho sábio. Contou-lhe a confusão em que vivia.

O sábio lhe disse que tinha, sim, a solução. Mas que Anastácio deveria ser obediente às suas recomendações. E disse que a situação se resolveria se ele arrumasse para sua família um cachorro bem grande, bonito, bem peludo. Disse-lhe também que depois de alguns dias voltasse para contar como tava a situação.

No outro dia de manhã Anastácio voltou. Era pura aflição. O cachorro só piorou a situação; sujava tudo, latia... Era um terror.

- Pois arranje agora um par de gatos e os ponha dentro de casa. Mas não me pergunte para quê – disse o sábio.

Anastácio fez aquilo e voltou desesperado:

- Nesta noite eu não dormi. Os gatos miam muito, o cachorro corre atrás e minha sogra grita. Agora mesmo que acabou a minha paz.

- Então arranje uma galinha. E não adianta você reclamar.

E assim ele fez. Foi para casa, desta vez com uma galinha.

E Anastácio voltou cedo. Minha vida, desta vez, ficou pior. A casa está um horror. É cachorro correndo atrás dos gatos; gatos atrás das galinhas... Minha sogra mordendo o cachorro...

- O que falta mesmo é um macaco! Arrume um, depois venha me contar – disse o sábio.

Anastácio voltou. Agora arrancava os cabelos; parecia quase louco.

- Minha vida está um inferno. Eu já não aguento mais.

- Pois então volte para lá, ponha os bichos para fora. E depois venha me contar – disse o sábio.

Anastácio voltou no outro mês. Estava sorridente.

- Obrigado, senhor sábio! Só quero agradecer. Agora minha vida é um sossego. Minha casa tem espaço e harmonia. Vivo muito bem e não saio mais de lá. Tenho o espaço que preciso, tenho filhos, tenho tudo. Agora tenho paz.

**Agora reflita:**

*A história mostra que a cada dia aumentava mais o aperto de Anastácio. Ele já não tinha dinheiro para comprar uma casa maior. Imagine se ele estivesse desempregado.*

Diga que consequências traria a perda do emprego de Anastácio para:

a) os filhos

---

---

---

---

b) a esposa

---

---

---

---

c) a sogra

---

---

---

---

d) o próprio Anastácio

---

---

---

---

e) a família

---

---

---

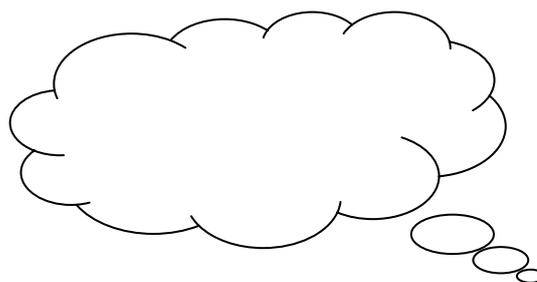
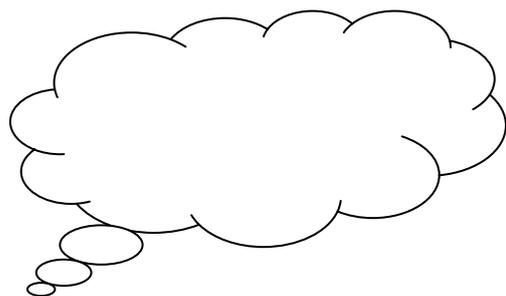
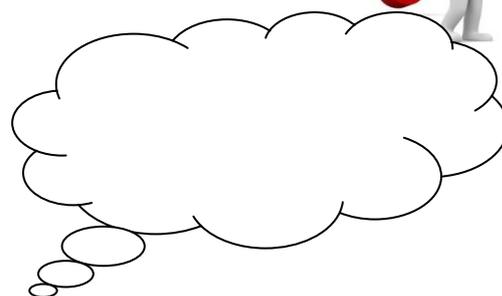
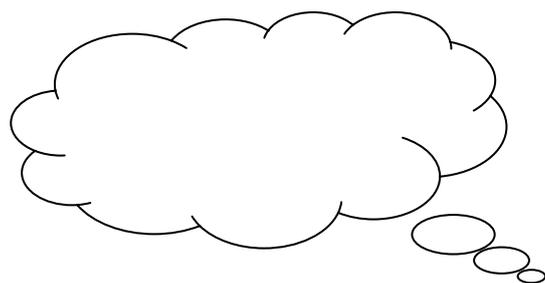
---

## ATIVIDADE SUGERIDA PARA O TEMA FAMILIA

Mafalda é uma criança muito questionadora, seu pai a chama de perguntadora demais. Ela quer saber o que é a Filosofia, vamos ajudar o pai de Mafalda a achar a resposta para esse problema?



### O QUE É FILOSOFIA?

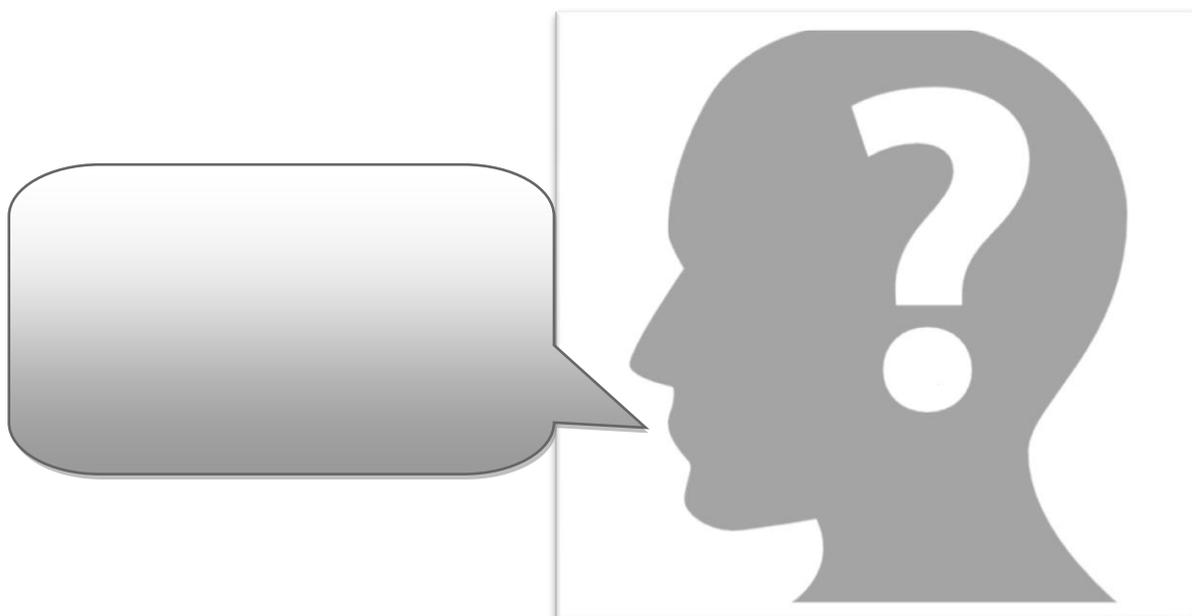


### ATIVIDADE SUGERIDA PARA O TEMA FAMILIA

Mafalda continua a indagar sobre coisas, fatos, histórias etc. agora ela quer saber se o ano que vem existe. Você também faz perguntas que os adultos não conseguem responder?



Conte para nós que perguntas você gostaria de fazer ou já fez e os adultos não conseguem responder?



### TEMA 3

#### Ecologia/natureza

**Orientações:**

**Tema na forma de pergunta:** O que é Ecologia/natureza?

**Duração:** 3 (três) a 4 (quatro) aulas

**Objetivo conceitual:** Definir o conceito de Ecologia/natureza fazendo correspondências com o meio ambiente em que vive;

**Objetivo atitudinal:** Dialogar sobre o meio ambiente, o lugar em que vive e a sua relação com a natureza;

**Objetivo procedimental:** Criar desenhos de animais, da natureza a partir das histórias ouvidas, organizando as ideias sobre as discussões levantadas em sala; E construir símbolos que represente a natureza.

**ETAPAS DO PROCESSO INVESTIGATIVO:**

**Objetivo Específico (Conceitual):** Compreender os textos estabelecendo relações com a temática e descrevendo ações para o cuidado com a natureza;

**Desenvolvimento:** Distribuir cópias do texto: “O jabuti” para cada aluno, logo após, realizar a leitura individual, em seguida pelo professor, e posteriormente, colaborativa, distribuindo parágrafos para cada aluno ler. Após todos realizarem a leitura, dar-se início a discussão sobre o texto e é solicitado pela professora que os alunos pensem e tentem desenhar um jabuti e o ambiente em que vivem. Em seguida, será dado início as exposições dos desenhos (as apresentações devem ser breves) após exporem para a turma, deixar a produção no mural do meio ambiente;

**Recursos:** Folhas A4, lápis, giz de cera, lápis de cor, fita gomada;

**Interdisciplinaridade:** Filosofia, Ciências, Geografia, Artes, Língua Portuguesa.

### 1 AMBIENTAÇÃO

**Dinâmica:** Criar um desenho da história do jabuti e como é a natureza - meio ambiente ideal para se viver bem, expor seus desenhos para a turma e explicar no que pensou ao criar o seu desenho e o porque seria um ambiente bom para se viver.

## 2 LEITURA

### Planeta Água - Música Guilherme Arantes

Água que nasce na fonte serena do mundo  
E que abre um profundo grotão  
Água que faz inocente riacho  
E deságua na corrente do ribeirão

Águas escuras dos rios  
Que levam a fertilidade ao sertão  
Águas que banham aldeias  
E matam a sede da população

Águas que caem das pedras  
No véu das cascatas, ronco de trovão  
E depois dormem tranquilas  
No leito dos lagos  
No leito dos lagos

Água dos igarapés  
Onde lara, a mãe d'água  
É misteriosa canção  
Água que o sol evapora  
Pro céu vai embora  
Virar nuvens de algodão

Gotas de água da chuva  
Alegre arco-íris sobre a plantação  
Gotas de água da chuva  
Tão tristes, são lágrimas na inundação

Águas que movem moinhos  
São as mesmas águas que encharcam o chão  
E sempre voltam humildes  
Pro fundo da terra  
Pro fundo da terra

Terra! Planeta Água  
Terra! Planeta Água  
Terra! Planeta Água

Água que nasce na fonte serena do mundo  
E que abre um profundo grotão  
Água que faz inocente riacho  
E deságua na corrente do ribeirão

Águas escuras dos rios

Que levam a fertilidade ao sertão  
 Águas que banham aldeias  
 E matam a sede da população  
 Águas que movem moinhos  
 São as mesmas águas que encharcam o chão  
 E sempre voltam humildes  
 Pro fundo da terra  
 Pro fundo da terra

Terra! Planeta Água  
 Terra! Planeta Água  
 Terra! Planeta Água

Terra! Planeta Água  
 Terra! Planeta Água  
 Terra! Planeta Água

### 3 PROBLEMATIZAÇÃO

Contextualizar a letra da música e, em seguida, solicitar a escolha de uma palavra do texto para discussão, solicitar o agrupamento das palavras por semelhança, organizando a sequência dos temas para a investigação e levantamento de perguntas.

Assim, se solicitará que cada aluno escolha uma palavra da música, organizando-as em grupos por similaridade, em seguida o professor questiona se há relação entre as palavras e o leva a formar perguntas conforme os grupos de similaridade que foram formados, o professor solicita que os alunos deem um tema para cada grupo.

Dar-se início a discussão, e o professor pode iniciar questionando os alunos se existe relação entre os temas dos grupos e a atividade realizada no início da aula, propondo, então, uma discussão sobre o tema inicial: natureza.

**Recursos:** folhas A4 e hidrocor;

**Interdisciplinaridade:** História; Geografia; Língua Portuguesa; Ciências.

### 3 LEITURA

Realizar a leitura do texto: “tucano-de-bico-verde”, solicitar que realizem a leitura individual, posteriormente o professor realizará a leitura, e, em seguida, organizar a leitura coletiva do texto, distribuindo frases para os alunos memorizarem e colaborativamente lerem. Após esse momento de leitura, dar-se início a discussão

sobre o texto, e realizem perguntas sobre o tucano. É necessário estimular e permitir que todos os alunos participem desse processo. O professor deve anotar todas as perguntas dos alunos no quadro ou em uma folha de papel A4, essas perguntas devem ser guardadas para a próxima aula, o professor solicita uma pesquisa sobre a vida e o habitat do Tucano para que as perguntas levantadas sejam respondidas em sala e pelos alunos. Na aula seguinte, realizar a leitura das pesquisas realizadas pelos alunos, em seguida trazer as perguntas levantadas e instigá-los a encontrarem soluções e/ou respostas para elas. O professor pode levar fotos de tucanos para mostrar as diferentes espécies existentes. E para finalização, solicita-se que desenhem seus tucanos com base nas discussões levantadas e, posteriormente, as exponham no mural ou na sala;

**Recursos:** Folhas A4, lápis, giz de cera, lápis de cor, Folha de papel A4; fita gomada;

**Interdisciplinaridade:** Filosofia, Ciências, Artes, História, Língua Portuguesa.

#### **4 INVESTIGAÇÃO:**

Possibilitar discutir e problematizar sobre ecologia/natureza,

Instigar que os alunos formulem perguntas e hipóteses e confrontem as hipóteses dos colegas sobre a temática;

A discussão iniciará usando as perguntas dos alunos e outras do professor, conforme a lista de sugestões abaixo:

- A natureza está em todo lugar?
- A natureza tem vida?
- Todos precisam da natureza para viver?
- Que elementos fazem parte da natureza?
- Existiria a vida se não existissem os elementos da natureza?
- O que é preciso para manter a natureza?
- A natureza muda dependendo do lugar
- Todos os seres da natureza são iguais?

#### **PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS/CONCEITUAÇÃO:**

Possibilitar a construção coletiva do conceito de ecologia/natureza e a busca pela definição do conceito por todos os membros;

Os alunos serão convidados a lembrarem quais foram as principais ideias levantadas no momento da discussão e delas retirar uma palavra que represente para todos o conceito de natureza. Todas as ideias serão registradas pelo professor em forma de tópicos à medida que os alunos forem falando, no quadro ou em uma folha de papel 40kg, caso seja necessário poderá acrescentar algumas ideias que os mesmos não lembraram sobre o tema.

**METACOGNIÇÃO:**

Avaliar a coerência das discussões da temática, relacionando com as ideias de dependência, parte-todo, trocas e respeito, propostos na ambientação, ou seja, conseguiu realizar a investigação sobre o tema formulando conceitos?

## TEXTO SUGERIDO PARA O TEMA ECOLOGIA/NATUREZA

### O jabuti

Era uma vez um jabuti muito engraçadinho. Ele adorava passear por toda a floresta e se metia em todo e qualquer buraco, mas tinha a sua própria casinha. Uma casinha muito linda!

Um dia, ele andou, andou e andou... De repente, viu-se numa clareira, cercada de altas árvores. Olhou para um lado e outro e não conseguia mais saber em que direção ficava a sua casa.

Botou a sua cabecinha pra dentro da carapaça e se pôs a chorar. Pouco a pouco, vários animais foram se aproximando do jabuti, com muita pena dele. Perguntaram-lhe o que acontecera, e ele só sabia resmungar e chorar. Nisso, chegou Dona Coruja, sempre cheia de sabedoria, e acabou por fazê-lo falar. E ele disse:

- Estou perdido e não sei o que fazer. Ele respondeu:

- Senhor Jabuti, a gente precisa saber quando é necessário pôr a cabeça para fora e quando é preciso pô-la para dentro. Você tem que olhar ao redor e pensar. Lembre-se disto!

O jabuti, então, olhou, olhou para todos os lados e, depois, recolheu sua cabecinha, colocando-se a pensar. Ai, lembrou-se.

Todos os animais se alegraram. Cada um tomou seu rumo e o jabuti, o mais depressa que pôde, dirigiu-se para a sua casa.

Daí por diante, não passou mais aperto, pois sabia quando devia olhar para fora e quando devia olhar bem para dentro...

**TEXTO SUGERIDO PARA O TEMA ECOLOGIA/NATUREZA****Tucano-de-bico-verde**

Sindónio Muralha

Tucano eu sou,

Tucano eu fico

Se gostou

ou não gostou

do tamanho

do meu bico.

Mudá-lo seria engano

pois um tucano tem bico

tem um bico

de tucano.

E se encurtam o seu bico

fica o bico do tucano

igual

ao do tico-tico

e é normal

que cada qual

seja senhor do seu bico.

## ATIVIDADE SUGERIDA PARA O TEMA ECOLOGIA/NATUREZA

O mundo está cheio de perguntas...sobre o universo, a vida, a morte, dentre outras coisas. Leia o texto sobre “Por ques” e “Porques” engraçados, depois realize o que se pede.

### “Por ques” e “Porques”

#### Engraçados

Por que você acorda?

Porque você dorme.

Por que o leão fugiu?

Porque encontrou a jaula aberta.

Por que o pinto pia?

Porque não sabe falar.

Por que o galo briga?

Porque a galinha não está no galinheiro.

Por que aquele cachorro não late?

Porque é um cachorro-quente.

Por que a xícara tem asas mais não voa?

Porque não é uma ave.

Por que o elefante pesa toneladas?

Porque come muito.



Cleia Márcia

Agora elabore uma pergunta sobre a natureza e uma resposta engraçada utilizando o **por que** e **porque**:

---



---



---



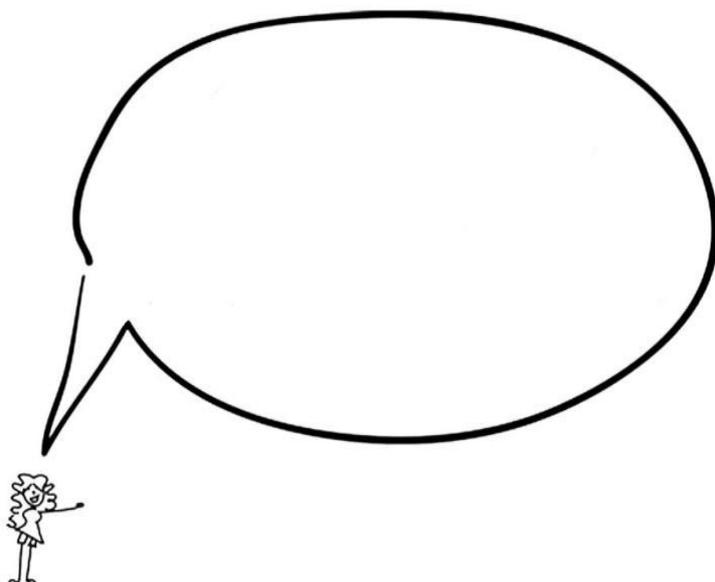
---

## ATIVIDADE SUGERIDA PARA O TEMA ECOLOGIA/NATUREZA

Filosofia é uma palavra grega que significa "amor à sabedoria", além disso ela representa o conhecimento, a amizade, a serenidade, o pensar, a cultura e a reflexão. Filósofos são pessoas que se dedicam a refletir sobre todas essas coisas e muito mais.



E você, gostaria de mudar alguma coisa no mundo? Conte-nos o que:

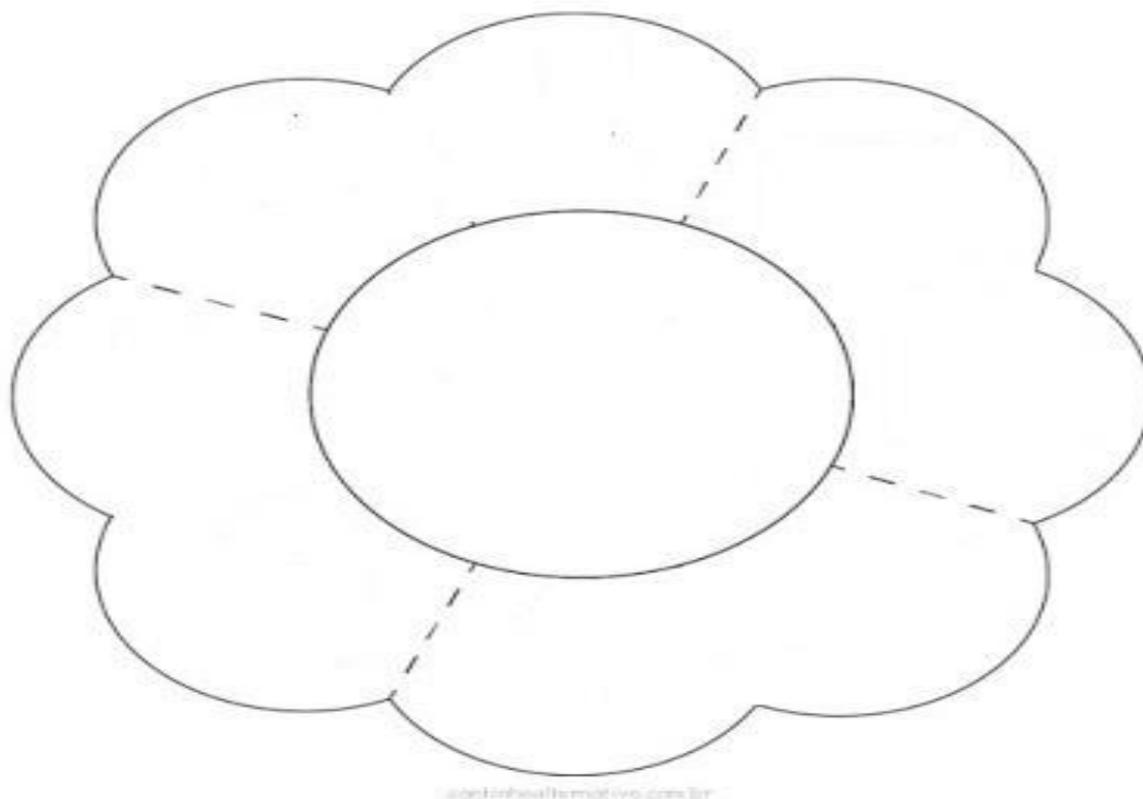


## ATIVIDADE SUGERIDA PARA O TEMA ECOLOGIA/NATUREZA

A vida tem seu ciclo, a natureza está sempre em mudança, observe o ciclo de vida flor:



Agora desenhe ou cole fotos do ciclo da sua vida até hoje, como você era e como está agora.



**ATIVIDADE SUGERIDA PARA O TEMA ECOLOGIA/NATUREZA**

Você já se perguntou quem é você no mundo? Conte-nos um pouco:

# Quem sou eu?

Responda as questões dos quadros:

<p>Minha cor preferida é:</p> 	<p>Meu animal preferido é:</p>
<p>Minha brincadeira preferida é:</p>	<p>Minha comida predileta é:</p>

**ATIVIDADE SUGERIDA PARA O TEMA ECOLOGIA/NATUREZA**

Escreva e pinte as palavras que representam a natureza, recorte e monte o quebra cabeça



## REFERÊNCIAS

KOHAN, Walter Omar. Et al. **Filosofia para Crianças na Prática Escolar**. Petrópolis, Rj: Vozes, 1998.

LIPMAN, Matthew. **A Filosofia vai à escola**. Trad. Port. São Paulo: Summus, 1990.

\_\_\_\_\_. **Pimpa**. Manual do professor “em busca do significado”. São Paulo: Interações, 1992.

\_\_\_\_\_. **Issão e Guga**. Escrito por Matthew Lipman. Tradução Syylvia Judith Hamburger, Marcelo Sabbagh Marer. 2. ed. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1997.

\_\_\_\_\_. **Issao e Guga: “Maravilhando-se com o mundo”**: Manual do professor / escrito por Matthew Lipman e Ann Margareth Sharp; tradução Ana Luiza Fernandes Falcone, Syylvia Judith Hamburger Mandel. 3. ed. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1997.

\_\_\_\_\_. **Filosofia para Crianças**: a tentativa pioneira de Matthew Lipman. Rio de Janeiro, Rj: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Filosofia para crianças**: a tentativa pioneira de Matthew Lipman. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MEIER, Celito. Do desejo e da felicidade. Belo Horizonte: PAX Editora, 2011.

MURARO, Darcísio Natal. A educação filosófica: fundamentos e metodologia. Curitiba: IFEP - Instituto de Filosofia e Educação para o pensar, 2012.

\_\_\_\_\_. **Filosofar: tecer conceitos, ensino fundamental, 4º e 5º anos, livro do professor: atividades para os alunos**. Curitiba, Pr: IFEP, 2010.

PESSOA, Fernando. “O Guardador de Rebanhos – Poema XXIV”. In Alberto Caeiro: **Poemas Completos**. Recolha, transcrição e notas: Teresa Sobral Cunha. Posfácio: Luís de Sousa Rebelo. Lisboa: Editorial Presença, 1994.

**Apêndice B:** Roteiro de entrevista a ser aplicado aos(às) professores(as) da escola  
anexo – UEB Henrique de La Roque Almeida

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA (PPGEEB)

1 Você trabalha de forma transdisciplinar a Filosofia? De que forma?

---

---

---

2 Como trabalha a capacidade de pensar, de questionar o mundo, de entender, de procurar novos caminhos com os seus alunos?

---

---

---

---

3 Na sua concepção as crianças estão capacitadas para aprender Filosofia em sala de aula? Por quê?

---

---

---

---

4 Quais dessas metodologias você usa para trabalhar o pensamento Filosófico;

( ) Diálogos ( ) Investigação ( ) Arte ( ) Contação de histórias

( ) Reflexão ( ) Teatro ( ) Poesia

( ) outros \_\_\_\_\_

5 Aponte pontos favoráveis e desfavoráveis da sua prática em relação a formação do pensamento Filosófico em sala de aula?

---

---

---

**Apêndice C:** Roteiro do questionário aplicado aos pais dos alunos da escola anexo -  
UEB Henrique de La Roque Almeida

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA (PPGEEB)

**1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO** Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

1.1 Nome (opcional): \_\_\_\_\_

1.2 Endereço: \_\_\_\_\_

1.3 Data de Nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

1.4 Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

1.5 Estado Civil: ( ) Solteiro/a ( ) Casado/a ( ) Viúvo/a ( ) Divorciado/a

1.6 Naturalidade: \_\_\_\_\_

1.7 Escolaridade: \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_

**2 DADOS SOCIOECONÔMICO**

2.1 Você trabalha atualmente? ( ) Sim ( ) Não. Onde? \_\_\_\_\_

2.2 Renda Familiar: ( ) menos de um salário mínimo ( ) um salário mínimo  
( ) acima de um salário.mínimo.

2.3 Recebe algum benefício do governo? ( ) Sim ( ) Não. Qual? \_\_\_\_\_

2.4 Quantos membros da sua família moram com você? \_\_\_\_\_

2.5 Quantos trabalham? \_\_\_\_\_

2.6 Quantas crianças moram na casa? \_\_\_\_\_

2.7 Vocês residem em um imóvel: ( ) Alugado ( ) Próprio ( ) Cedido

2.8 A sua residência possui: ( ) Rede de esgoto ( ) Fossa ( ) Banheiro  
( ) Chuveiro ( ) Água ( ) Luz ( )

**3 DADOS EDUCACIONAIS**

3.1 Qual é a sua escolaridade? ( ) Ensino Fundamental incompleto ( ) Ensino  
Fundamental completo ( ) Ensino Médio incompleto ( ) Ensino Médio completo  
( ) Nível Superior incompleto ( ) Nível Superior completo

3.2 Tem curso profissionalizante? ( ) Sim ( ) Não. Qual? \_\_\_\_\_

3.3 Está cursando algum outro curso no momento? ( ) Sim ( ) Não. Qual?  
\_\_\_\_\_

**Apêndice D: Roteiro de observação**

## Roteiro de observação

- 1 – Organização da sala: como as crianças ficam organizadas em sala?
- 2 – Plano de aula: o planejamento das aulas contemplam temáticas filosóficas?
- 3 – Metodologia: Como as professoras abordam as temáticas?
- 4 – Participação dos alunos: os alunos participam das aulas e são convidados a falar sobre as temáticas?

**Apêndice E: Roteiro para o grupo focal**

## Roteiro para o grupo focal

- 1 – Nome
- 2 – Idade
- 3 – Sexo
- 4 – Com quem mora?
- 5 – Você prefere perguntar ou que façam as perguntas para você?
- 6 – Na sala de aula você encontra respostas para as suas perguntas?

**ANEXOS**

## Anexo A: Carta de apresentação na escola



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
(PPGEEB)



## CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO

Prezado(a) Senhora(a) Rodvânia Frazão Macedo

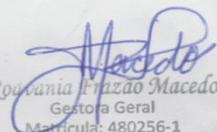
Vimos por meio desta apresentar-lhe o(a) estudante Caroline Santos Lima, regularmente matriculado(a) no Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão para desenvolver uma pesquisa de conclusão de curso, intitulada: Crianças filosefando: uma proposta metodológica de ensino à luz de Matthew Lipman.

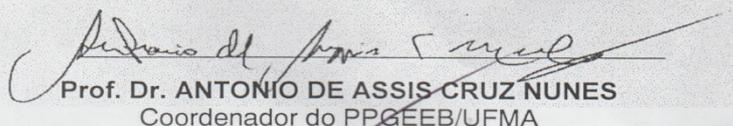
Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da pesquisa neste recinto educacional para que o(a) referido(a) estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

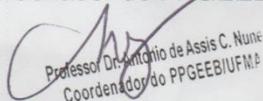
Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de V. S<sup>a</sup> para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, 10 / 02 / 2017

  
Rodvânia Frazão Macedo  
Gestora Geral  
Matrícula: 480256-1

  
Prof. Dr. ANTONIO DE ASSIS CRUZ NUNES  
Coordenador do PPGEEB/UFMA

  
Professor Dr. Antônio de Assis C. Nunes  
Coordenador do PPGEEB/UFMA