

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA  
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-  
GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO - AGEUFMA  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - CCSO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DO ENSINO DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA (PPGEEB)

**OTAINAN DA SILVA MATOS**

**A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO FILOSÓFICO:** um estudo da proposta de Matthew Lipman nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Unidade de Educação Básica Monsenhor Frederico Chaves em São Luís - MA

São Luís  
2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA  
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-  
GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO - AGEUFMA  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - CCSO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DO ENSINO DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA (PPGEEB)

**OTAINAN DA SILVA MATOS**

**A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO FILOSÓFICO:** um estudo da proposta de  
Matthew Lipman nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Unidade de  
Educação Básica Monsenhor Frederico Chaves em São Luís - MA

São Luís  
2020



**OTAINAN DA SILVA MATOS**

**A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO FILOSÓFICO:** um estudo da proposta de Matthew Lipman nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Unidade de Educação Básica Monsenhor Frederico Chaves em São Luís - MA

Dissertação apresentada à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão de Ensino da Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos de Melo

São Luís  
2020

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

Matos, Otainan da Silva.

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO FILOSÓFICO: um estudo da proposta de Matthew Lipman nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Unidade de Educação Básica Monsenhor Frederico Chaves São Luís - MA / Otainan da Silva Matos. - 2020. 206 p.

Orientador(a): José Calos de Melo. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica/CCSo, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

1. Filosofia para Crianças. 2. Conhecimento. 3. Diálogo. 4. Comunidade de Investigação. I. Melo, José Calos de. II. Título.

## **OTAINAN DA SILVA MATOS**

**A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO FILOSÓFICO:** um estudo da proposta de Matthew Lipman nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Unidade de Educação Básica Monsenhor Frederico Chaves em São Luís - MA

Dissertação apresentada à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão de Ensino da Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos de Melo

Aprovado em 10/03/2020

### **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. José Carlos de Melo (Orientador)  
Doutor em Educação – PPGEEB/UFMA

---

Prof. Dr. Antônio de Assis Cruz Nunes  
Doutor em Educação – PPGEEB/ UFMA

---

Prof. Dr. Almir Ferreira da Solva Júnior  
Doutor em Filosofia – PROFILO/UFMA



À minha mãe **Maria Antônia da Silva Matos** que foi minha primeira professora e quem me deu estímulo a crescer e progredir na vida. Aos meus irmãos e amigos que foram um apoio essencial na construção desse trabalho.

## AGRADECIMENTOS

Em meio a tudo que me tem acontecido, devo simbolicamente me deter a agradecer por cada momento, sejam eles bons ou não. O aprendizado sempre vem com tudo que fazemos e com as pessoas que encontramos na vida e sempre devemos ser gratos por tudo que nos acontece. Pois como está escrito na Bíblia em 1 Tessalonicenses 5:18 “Em tudo dai graças, porque esta é a vontade de Deus em Cristo Jesus para convosco”.

Com isso, começo a agradecer a Deus por todas as coisas. Por ter me dado forças para tomar minhas decisões e poder vivenciar minha história conforme meus princípios advindos da minha família que é a base do meu ser enquanto humano. Dentre à família agradeço minha mãe Maria Antônia que me ensinou a lutar e a me sustentar na fé na hora das aflições da vida. Ela que é minha rocha firme e meu amparo, minha alegria, meu sorriso e também são minhas lágrimas, quando a saudade aperta. Agradeço também ao meu saudoso pai, Otacílio Matos, que logo cedo nos deixou a eterna saudade, mas ficou o seu legado e sua marca registrada em nossos corações.

Devo aqui registrar meus agradecimentos aos meus irmãos Otacísio Matos e Tássia Matos, que me ensinaram a perceber a vida como uma grande e importante lição. Enquanto um me protegia das brigas, a outra me ensinava a ler e escrever. E em meios a desafios de deveres de casa, fui aprendendo com uma grande professora e ao mesmo tempo, mãe. Hoje, mesmo distantes de mim, ficam perto alimentando-me com o amor que podem me dá.

E nesse processo de aprendizado da vida, devo também agradecer de forma especial ao meu orientador e professor Dr. José Carlos de Melo, que me acolheu e me instruiu no desenvolvimento do meu trabalho e na marcha para a vida profissional. Agradeço por ele ter me ouvido e por ter me ajudado a retomar meus passos numa boa direção. O caminho foi longo, mas todas as pedras do caminho estão sendo removidas. Obrigado Professor. É importante lembrar e deixar meus agradecimentos à coordenação do Mestrado no qual estou vinculado – PPGEEB – em nome do Prof. Dr. Antônio de Assis Cruz Nunes e a vice coordenadora Profa. Dr<sup>a</sup>. Vanja Maria Dominice Coutinho Fernandes pelas contribuições que, de forma direta, corroborou suficientemente para a realização de um trabalho que há muito desejava.

É importante mencionar aqui a ajuda que tive nessa atividade para engrenar numa nova perspectiva de vida, que para mim, foi a conquista de chegar até aqui. Nesse percurso, fui levado a desempenhar diversas habilidades que não sabia que em mim, existiam. Depois da minha primeira tentativa de ingressar no mestrado profissional, busquei adentrar mais nesse universo acadêmico, como aluno especial, participar de congressos e outros eventos, publicar artigos em revistas, entre outros. Para isso, tive a ajuda e a cumplicidade de diversos amigos e que devo encarecidamente, agradecer.

Ao meu amigo José Antônio (Anthony) por sua parceria e por sempre estar disposto a me ajudar nas horas mais conflituosas. A ele que tem sido, nos últimos tempos, um verdadeiro cúmplice da minha jornada e que está atento a tudo e a todos os favores possíveis. Obrigado meu grande amigo por permanecer comigo e ajudar-me nessa conquista. À Gínia Maia, uma pedra preciosa que luta comigo e se tornou uma grande parceira de estudos. À Rosyene Cutrim, Érica Pinto, Thaliana Dantas, Yuri Lobo que são seres incríveis que pude reconhecer nessa etapa da vida e que constantemente, somam forças e atraem energias positivas para continuarmos de pé nessa empreitada. A força aumenta quando estamos juntos.

Agradeço também a um grande amigo e incentivador dessa grande conquista, Pedro Campos que desde o início dessa empreitada, concedeu ajuda para a realização desse projeto. Com ele aprendi a idealizar meus sonhos e correr atrás dos meus objetivos. Um amigo que se fez amigo e permaneceu em meu caminho. A base de todo esse trabalho vem de instruções dadas por ele. Obrigado meu amigo.

À Cristiane Alvares, George Homem, pelas contribuições dadas nos estudos e nas madrugadas de elaboração de artigos que foram fundamentais para que eu pudesse aprender a sistematizar minhas ideias e ser aprovado no mestrado. Agradeço aos meus amigos de longas datas Joanyr Filgueira, Gustavo Henrique, Paula Regina, Carla Freitas, Juliane Aguiar, Érica Veras, Neyce Marques, Sandra Albuquerque, Viviane Miranda que estão comigo me desejando o maior sucesso, me ajudam a me distrair e que sempre estão comigo, quando preciso de um ombro.

Aos membros do meu Grupo de Estudos GEPEID, Josélia, Wilson, Ticyana, Kátia, Aline, Laura, Waléria, Andrea Souza, Giullia, Ione, Sione, Nelcir que me acolheram com muita satisfação e são pessoas muito importantes para a construção desse trabalho e que sempre estão acrescentando algo positivo com as oficinas e apresentações de trabalhos que me levam a melhorar o sentido da minha proposta.



Devo agradecer imensamente à Ordem dos Frades Menores Conventuais, a congregação religiosa que aos 16 anos de idade, adentrei em busca de me reencontrar e aprimorar o sentido da vocação. Nessa busca de respostas tive o auxílio dos frades conventuais que apostaram em mim e me deram uma oportunidade de ter algo melhor em minha vida. Sou grato pelos ensinamentos, pela forma como me instruíram e pelo que me tornei como ser humano, graças à minha força de vontade e a eles por não desistirem de mim. À professora Dr<sup>a</sup> Rita de Cássia Oliveira, que foi minha primeira orientadora e por motivos particulares teve que se ausentar. E todos aqueles que se fizeram presentes neste programa. Ao Professor Dr. Almir Ferreira da Silva Júnior que aceitou o pedido de fazer parte da banca e trouxe contribuições significativas à conclusão desse trabalho.

Por fim, e não menos importante, quero deixar meus agradecimentos a uma família muito importante para mim. Uma família que me acolheu e me adotou. À Edneusa Araújo, uma confidente e uma segunda mãe. Ao Ermenegildo Araújo que com sua solicitude, busca sempre agradar a quem o cerca. Às gêmeas Cathianne e Cleydiane Araújo que são duas irmãs para mim, além de amigas que me motivam e me incentivam a não desistir dos meus objetivos. Ao Emerson Thiago e Léo Santoz, dois irmãos e amigos que dividem comigo o anseio de um futuro melhor. A todos, muito obrigado e que possamos dividir nossas vidas juntos.

A todos e todas os meus sinceros agradecimentos!

“Não basta abrir a janela para ver os campos e o rio.  
Não é bastante não ser cego para ver as flores.  
É preciso também não ter filosofia nenhuma.  
Com filosofia não há árvores: há ideias apenas.  
Há só cada um de nós, como uma cave.  
Há só uma janela fechada, e todo o mundo lá fora;  
E um sonho de que se poderia ver se a janela se abrisse,  
Que nunca é o que se vê quando se abre a janela”.

Fernando Pessoa (1946)

## RESUMO

Esta investigação, transformada em dissertação, se propõe a investigar de que maneira o programa Filosofia para Crianças pode contribuir na Educação Básica. Diante disso, temos como objetivo apresentar a importância de sua implementação nas instituições de ensino infantil. Dessa maneira, este estudo disserta sobre a aplicação do programa criado por Matthew Lipman, na escola Unidade de Educação Básica Monsenhor Frederico Chaves, aos alunos do 4º (quarto) ano dos Anos Iniciais. A fim de atingir nosso propósito, apresentamos discussões teóricas e metodológicas para auxiliar na construção e análise dos resultados que obtivemos na pesquisa de campo, bem como ao seguinte questionamento: a Filosofia para Crianças nas escolas públicas do Brasil, possui algum efeito positivo na educação das crianças pequenas? Sendo assim, recorreremos aos estudos de autores como Ariès (1978), Kuhlmann Jr. (1998), Platão (2010), Rousseau (2004), Silveira (2003), Brocanelli (2010), Sharp (1995), Passos, Kastrup e Escóssia (2015), dentre outros. A Filosofia para Crianças, que é o tema principal de nosso trabalho, tem como prerrogativa o diálogo por meio da Comunidade de Investigação. Com essa proposta, estimula-se o desenvolvimento nas crianças de habilidades como o pensamento crítico, a comunicação, a cooperação e a criatividade. Além disso, destacamos que a Comunidade de Investigação promove o pensar em ordem superior, que na concepção de Lipman é entendido como pensar sistematicamente. Desse modo, buscamos analisar como a aplicação desse programa auxilia no desenvolvimento das crianças, a fim de construir uma nova perspectiva de ensino-aprendizagem. No percurso metodológico, utilizamos vários passos dentre eles o método de procedimento cartográfico, que visa ir a campo retirar da experiência, a parte teórica. Nossa coleta de dados se deu por meio de registros fotográficos, entrevistas semi-estruturadas e questionários. Por fim, salientamos que este estudo demonstra que essa proposta pedagógica pode ser inserida no ambiente escolar e no currículo como parte integrante da Educação Básica.

**Palavras-Chave:** Filosofia para Crianças. Conhecimento. Diálogo. Comunidade de Investigação.



## ABSTRACT

This investigation, transformed into a dissertation, aims to investigate how the Philosophy for Children program can contribute to Basic Education. Therefore, we aim to present the importance of its implementation in early childhood education institutions. Thus, this study talks about the application of the program created by Matthew Lipman, in the Monsenhor Frederico Chaves Basic Education School, to students of the 4th (fourth) year of the Initial Years. In order to achieve our purpose, we present theoretical and methodological discussions to assist in the construction and analysis of the results obtained in the field research, as well as the following question: the Philosophy for Children in public schools in Brazil, has some positive effect on the education of children. small children? Therefore, we resort to studies by authors such as Ariès (1978), Kuhlmann Jr. (1998), Plato (2010), Rousseau (2004), Silveira (2003), Brocanelli (2010), Sharp (1995), Passos, Kastrup and Escóssia (2015), among others. Philosophy for Children, which is the main theme of our work, has the prerogative of dialogue through the Research Community. With this proposal, the development of skills such as critical thinking, communication, cooperation and creativity is encouraged in children. In addition, we emphasize that the Research Community promotes higher order thinking, which in Lipman's conception is understood as thinking systematically. In this way, we seek to analyze how the application of this program helps in the development of children, in order to build a new teaching-learning perspective. In the methodological path, we used several steps, among them the method of cartographic procedure, which aims to go into the field to remove the theoretical part of the experience. Our data collection took place through photographic records, semi-structured interviews and questionnaires. Finally, we emphasize that this study demonstrates that this pedagogical proposal can be inserted in the school environment and in the curriculum as an integral part of Basic Education.

**Key words:** Philosophy for Children. Knowledge. Dialogue. Research Community.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Habilidade da Rotina de Pensamento de Matthew Lipman.....	59
Quadro02: Novelas Filosóficas de Matthew Lipman – Ensino Fundamental I.....	69
Quadro 03: Novelas Filosóficas de Matthew Lipman – Ensino Fundamental II e Ensino Médio.....	70
Quadro 04: Princípios de Dewey.....	84
Quadro 05: Especificações do Procedimento Metodológico.....	111
Quadro 06: Especificações da Coletas de Dados da Pesquisa.....	115
Quadro 07: Especificações da Análise e interpretação dos Dados.....	116
Quadro 08: Resposta da Entrevista (3ª pergunta) .....	131
Quadro 09: Resposta da Entrevista (4ª pergunta) .....	134
Quadro 10: Resposta da Entrevista (5ª pergunta) .....	135
Quadro 11: Resposta da Entrevista (6ª pergunta) .....	136
Quadro 12: Especificações dos docentes.....	138
Quadro 13: Resposta do primeiro questionamento.....	138
Quadro 14: Resposta do segundo questionamento.....	140
Quadro 15: Resposta do quarto questionamento.....	142
Quadro 16: Resposta do oitavo questionamento.....	145
Quadro 17: Resposta do nono questionamento.....	147
Quadro 18: Resposta do décimo questionamento.....	147
Quadro 19: Pesquisa do Estado da Arte.....	149

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Escolha do tema da aula .....	128
Tabela 02: Respostas da Entrevista (1ª pergunta) .....	130
Tabela 03: Respostas da Entrevista (2ª pergunta) .....	131
Tabela 04: Respostas da Entrevista (4ª pergunta) .....	132
Tabela 05 Resposta do terceiro questionamento.....	141
Tabela 06: Resposta do quinto questionamento.....	143
Tabela 07: Resposta do sexto questionamento.....	144
Tabela 08: Resposta do sétimo questionamento.....	144



## LISTA DE FIGURAS

Figura 01 Professora usando a metodologia da C.I.....	74
Figura 02 Pelezinho fazendo gol.....	120
Figura 03 Exterior da Escola.....	122
Figura 04 Interior da Escola I.....	123
Figura 05 Interior da Escola II.....	123
Figura 06: Interior da Escola III.....	123
Figura 07: Interior da Escola IV.....	123
Figura 08: Professora atuando I.....	124
Figura 09: Professora atuando II.....	124
Figura 10: Comunidade de Investigação (Momento I) .....	126
Figura 11: Comunidade de Investigação (Momento II) .....	127
Figura 12: Aula modo tradicional (Momento III) .....	129
Figura 13: Aplicando o produto I.....	151
Figura 14: Aplicando o produto II.....	152
Figura 15: Aplicando o Produto III.....	152

## LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AGEUFMA	Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pós-Graduação e Internacionalização
BBC	Corporação Britânica de Radiodifusão
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBFC	Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças
CCSo	Centro de Ciências Sociais
CEF	Centro de Ensino de Filosofia
CI	Comunidade de Investigação
CIF	Comunidade de Investigação Filosófica
DA	Doutorado Acadêmico
DECNEI	Diretrizes Curricular Nacional da Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
FpC	Filosofia para Crianças
HQ	História em Quadrinhos
IAPC	Instituto de Filosofia e Educação para o Pensar
ICPIC	Conselho Internacional para a Investigação Filosófica com Crianças
IDFC	Instituto de Desenvolvimento de Filosofia para Crianças
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Mestrado Acadêmico
MIEIB	Movimento de Interfóruns de Educação Infantil no Brasil
MCP	Movimento de Cultura Popular
MP	Mestrado Profissional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PFpC	Programa de Filosofia para Crianças
PPGEEB	Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica

PUC – SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RCNEI	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
SciELO	Scientific Electronic Library Online
UEB	Unidade de Educação Básica
UFES – ES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMA – MA	Universidade Federal do Maranhão
UFRGS – RS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
USP – SP	Universidade de São Paulo
UNICAMP – SP	Universidade Estadual de Campinas – São Paulo

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	20
2 INFÂNCIA, CRIANÇA, INSTITUIÇÃO E ENSINO: reflexões histórico-conceituais	26
2.1 Registros da história da criança e infância .....	29
2.2 Entendendo a distinção entre criança e infância .....	32
2.3 A filosofia, a criança e a infância .....	35
2.3.1 Platão .....	36
2.3.2 Santo Agostinho .....	38
2.3.3 René Descartes.....	39
2.3.4 Jean Jacques Rousseau .....	40
2.3.5 Walter Benjamin .....	43
2.3.6 Hannah Arendt .....	45
2.3.7 Immanuel Kant .....	47
2.4 O surgimento das instituições de ensino para crianças pequenas.....	50
2.5 O processo de ensino na educação infantil.....	52
3 O PENSAR FILOSÓFICO ATRAVÉS DE MATTHEW LIPMAN .....	56
3.1 O surgimento de uma nova proposta no ensino e aprendizagem .....	58
3.2 As Novelas filosóficas e suas utilizações como fundamento educativo .....	66
3.3 A Comunidade de Investigação e sua prática no processo de ensino .....	71
3.4 Vertentes filosóficas e pedagógicas que contribuíram para o Programa de Filosofia para Crianças.....	79
3.4.1 Sócrates, Platão e Aristóteles .....	80
3.4.2 John Dewey.....	83
3.4.3 Walter Omar Kohan.....	86
3.4.4 Paulo Freire.....	88
3.5 A expansão da filosofia para crianças .....	90
4 A LINGUAGEM COMO CONTRIBUTO NO PROCESSO DO APRENDER.....	95
4.1 A linguagem no processo do pensar .....	97
4.2 A Educação 4.0 e a relação com a filosofia de Matthew Lipman .....	100
5 FILOSOFIA PARA CRIANÇAS E A METODOLOGIA DA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO NA UEB MONSEHOR FREDERICO CRAVES .....	106
5.1 Tipo de pesquisa .....	106

5.2 Especificações do campo da pesquisa .....	112
5.3 Sujeitos da pesquisa .....	112
5.4 Processos da coleta de dados .....	112
5.5 Análise e interpretação dos dados pesquisados .....	115
5.6 Caracterização do produto da pesquisa .....	116
6. CONHECENDO A ESCOLA CAMPO DE PESQUISA UEB MONSENHOR FREDERICO CHAVES .....	122
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	154
REFERENCIAS.....	159
APÊNDICE I:.....	170
APÊNDICE II:.....	171
APÊNDICE III: CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO .....	173
APÊNDICE IV: PRODUTO – HISTÓRIA EM QUADRINHOS: APRENDENDO A FILOSOFAR.....	174

## 1 INTRODUÇÃO

A Filosofia é um campo de conhecimento que privilegia o ato de pensar em qualquer circunstância. Essa área do saber sempre esteve presente em nossa sociedade. Desse modo, a partir dela, é possível um estudo sobre o pensar com as crianças. A investigação desse tema surgiu mediante experiências dentro e fora da unidade escolar, especialmente, aquelas oriundas das minhas experiências como professor nos anos iniciais do 3º e 4º anos. Nesse contexto, observamos crianças introspectivas que não conseguiam reproduzir determinado conteúdo ou emitir uma opinião sobre assuntos simples tal como: o que você faria no lugar do seu colega?

Diante desse contexto, emergiu o interesse em trabalhar com essa questão, almejando o desenvolvimento de habilidades como a comunicação, o pensamento crítico e a criatividade das crianças. Sendo assim, verificamos que a educação infantil foi crescendo nesse aspecto, pois esse segmento educacional se engajou no processo de que as crianças pensem por si mesmas e construam suas próprias habilidades de pensamento.

As autoridades do Estado brasileiro, como ministro e secretário da Educação visam, em sua maioria, extrair a filosofia do currículo escolar, pois acreditam que ela não seria tão relevante, quanto às disciplinas básicas como Língua Portuguesa e Matemática. Assim, a Filosofia enquanto componente curricular investigativo, torna-se responsável por provocar inquietações, abrir possibilidades de rupturas com o novo, direcionando o que deve ser explorado e discutido. Diante desses aspectos, identificamos que o campo filosófico não coaduna com o sistema massificador, uma vez que ele aguça o pensamento crítico da sociedade, logo, não é atraente aos interesses dos sistemas opressores capitalistas.

Em sua época, o grande filósofo Sócrates experienciava a filosofia com os jovens no intuito de que eles aprendessem e vivessem conforme os preceitos e opiniões deles. Porém, era necessário que ela exercesse o seu papel de preservação do conhecimento, da resolução de problemas, do pensamento crítico e da arguição.

A fim de compreendermos essa temática, é pertinente averiguarmos como as crianças eram compreendidas e qual o sentimento de infância estava presente em tempos passados. Além disso, salientamos que a história da infância é um processo longo e bastante árduo. Nesse percurso histórico, o quantitativo de crianças sobreviventes, por exemplo, revelava que estas eram afortunadas por experimentar

essa etapa da vida, outras nem tinham essa expectativa. A grande maioria morria, aleatoriamente, sem nenhum cuidado. Quanto ao conhecimento escolar, verificamos que as que conseguiam algum ensino podiam se considerar agraciadas. À luz desses argumentos, notamos que percurso a criança nem sempre foi valorizada no mundo.

A partir dessas considerações, ressaltamos que a educação para crianças não existia. O acesso ao saber acontecia por meio da convivência com os mais velhos que compartilhavam deveres, ideias, trabalhos e lutas. Nesse aspecto, Ariès (1978, p. 50) assinala que “muitos desconheciam a infância e sua arte e que era melhor que não houvesse lugar no mundo para a infância”. Esse pensamento desvela o quanto esse momento da vida era desvalorizado. Identificamos que o olhar diferenciado para esse segmento, só acontece depois de grandes transformações nos ambientes sociais, políticos, econômicos e culturais da época.

Diante dessas modificações, algumas compreensões foram se voltando ao sentimento de infância, concomitantemente, constatamos um cuidado com as crianças que, como diz Zabalza (1998, p. 20) “tiveram sua infância recuperada”. Assim, além da percepção, era necessário também que houvesse instrução, uma vez que as crianças já não eram mais notadas como um adulto em miniatura. Dessa forma, o ensino foi se estabelecendo, paulatinamente, tornando-se rotina na vida desse público. A partir dessa premissa, defendemos a necessidade de trazer à baila reflexões acerca de um ensino crítico-reflexivo favorável às crianças pequenas.

Nesse âmbito, desejamos que esta investigação corrobore na intenção do ensino de Filosofia para Crianças sirva de modelo para uma valorização dessa disciplina numa possível agregação ao currículo escolar na Educação Infantil. Por isso, direcionamos nossa pesquisa para uma investigação na Unidade de Educação Básica Monsenhor Frederico Chaves, na cidade de São Luís – MA. A fim de atingirmos nosso propósito, utilizamos a metodologia criada por Lipman, com intenção de influenciar os discentes dessa escola para aprimorarem suas habilidades cognitivas.

Destacamos que o Programa de Filosofia para Crianças, foi instituído pelo filósofo estadunidense Matthew Lipman no final da década de 1960. Buscou como um de seus maiores incentivos os filósofos John Dewey e Charles Pierce no que se refere à educação democrática e ao conceito de Comunidade de Investigação respectivamente. Ao falar de desenvolvimento da criança, Lipman também viu em Vygostky contribuições favoráveis ao seu estudo. Ao criar o programa, o referido

teórico preocupou-se em dialogar com seus alunos de graduação, temas importantes ligados à Filosofia como a lógica e a teoria do conhecimento, conforme nos assinala Kohan (1998, p. 45):

É um programa pioneiro, sério, rigoroso. Uma tentativa muito interessante. Mas ele está também condicionado ao contexto social, político, histórico e filosófico de criação e, por tanto, sua aplicação em outros contextos pode ser problemática. Penso que o importante é manter com ela uma relação filosófica questionadora.

Percebemos que o contexto histórico-sócio-cultural é muito importante para que se consolide a relação filosófica questionadora, conforme retrata o pensamento de Kohan. Em suas pesquisas, Lipman ampliou a perspectiva de trabalho e atentou-se às crianças e jovens. Contudo, ele se viu com alguns entraves: o primeiro estava relacionado à linguagem, que era inapropriada para a apreensão das crianças e o segundo em como aplicar esse trabalho de forma que aguçasse o pensar deliberativo e a reflexão. A partir dessa dificuldade, ele elaborou as chamadas novelas filosóficas e começou a pensar numa metodologia chamada de Comunidade de Investigação<sup>1</sup>.

Nesse contexto, apresentamos um trabalho que seja efervescente. Uma proposta que fundamente as crianças desde a mais tenra idade. Sendo assim, a Filosofia que Lipman propõe é, tão somente, uma busca de realizar nas crianças atos que precisem de desenvolvimento. Nesse aspecto, a Comunidade de Investigação (C. I.) emerge com a proposta de favorecer um aproveitamento estudantil baseado no contexto em que esse público vive. Assim, salientamos que a Comunidade de Investigação é uma metodologia criada por Matthew Lipman. Ela surgiu com a intenção de ajudar as crianças a tomarem as iniciativas no diálogo, levando em consideração que o alicerce do seu trabalho está relacionado ao diálogo e ao trabalho coletivo. Ademais, Lipman criou sobretudo, histórias infantis que ele nomeou de novelas filosóficas, com o propósito de favorecer às crianças um pensamento em ordem superior sobre questões do mundo.

Acerca das novelas filosóficas, evidenciamos que elas são histórias com personagens infantis que falam sobre assuntos diversos. Eles envolvem a zoologia, ética, política, estética, ecologia, amizade, entre outros. Os contos apresentam fácil

---

<sup>1</sup> É uma sociedade deliberativa envolvida com o pensar de ordem superior. Isto significa que suas deliberações não são simples bate papos ou conversações; são logicamente disciplinados (LIPMAN, 2001).



compreensão e proporcionam às crianças entendimento sobre o assunto em questão. De acordo com Silveira (2003, p. 7-8) “o objetivo desse programa está fundamentada na busca de desenvolver as habilidades cognitivas das crianças para que surja o hábito do pensar bem”. Assim, pensar em ordem superior conseqüentemente, ajudará no crescimento pessoal favorecendo a estrutura educacional de cada criança.

À luz dos argumentos supracitados, esclarecemos que o interesse em abordar esse assunto visa a uma construção da identidade curricular. Para tal fim, apoiamos nosso estudo no pressuposto teórico-metodológico que valoriza o pensar deliberativo e autônomo das crianças, ou seja, elas devem ser protagonistas do processo de ensino e de aprendizagem, como ressalta Telles (1999, p. 12):

A filosofia para crianças e adolescentes, é um programa que cultiva o desenvolvimento das habilidades de raciocínio através da discussão de temas filosóficos, que ajudará àqueles não somente na aprendizagem do saber como na de inferir, comparar, relacionar, classificar, definir, deduzir, criticar, fazer analogias, mas também a desenvolver valores positivos e a posicionar-se diante da vida.

Diante do exposto, notamos que o diálogo dentro da Comunidade de Investigação é o eixo principal numa construção do conhecimento, seja ele filosófico ou não. A interação entre as crianças é que faz toda a estrutura do programa de Lipman, ganhar forma e sentido. É por meio dela que as habilidades mencionadas na citação de Teles, se desenvolvem e se reconstroem, dando possibilidade a um pensamento livre e autônomo.

Nessa senda, para fins de concretização dessa pesquisa, foram propostos alguns objetivos para nortear a investigação num caminho condizente ao estudo. Assim, como objetivo geral temos: Propor uma revista em quadrinhos voltada aos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental dos anos iniciais baseada nas contribuições da teoria de Matthew Lipman e suas novelas filosóficas na Unidade de Educação Básica Monsenhor Frederico Chaves. Nos específicos adverte-se: Problematizar as contribuições da filosofia para a formação das crianças do 4º ano; Estruturar o pensamento filosófico por meio da Comunidade de Investigação; Analisar a implantação da filosofia de Matthew Lipman na Unidade de Educação Básica Monsenhor Frederico Chaves e Propor uma história em quadrinhos em formato de revista aos alunos do 4º ano baseada nas contribuições de Matthew Lipman e suas novelas filosóficas.

Dentre esses objetivos, é tornou-se identificável alguns questionamentos no decorrer do nosso estudo. Dessa maneira, ao adentrar na escola campo de pesquisa nos perguntamos: Quais as contribuições que a filosofia proporciona para a formação das crianças pequenas? Quais as circunstâncias de implantar a Comunidade de Investigação nos anos Iniciais do Ensino Fundamental? Como a escola Unidade de Educação Básica Monsenhor Frederico Chaves desenvolve o pensamento filosófico por meio da Comunidade de Investigação? Como a História em Quadrinhos pode corroborar com o ensino e aprendizagem das crianças pequenas?

Concernente à estrutura, a dissertação está organizada da seguinte forma: na sessão II, apresentamos a compreensão histórica acerca da infância e da criança. Discorremos sobre como as crianças eram percebidas ao longo dos séculos, bem como foi apreendido o sentimento de infância. Além disso, destacamos os estudos desenvolvidos por pensadores como: Phillipe Ariès (1978), Kuhlmann Jr (1998), Heywood (2004), Lajolo (2006), entre outros.

Na sessão III, dissertamos sobre o pensar filosófico através de Matthew Lipman. Apresentamos uma contextualização da biografia do referido autor e suas contribuições, no que diz respeito às novelas filosóficas e a Comunidade de Investigação. Apontamos alguns representantes que ajudaram no desenvolvimento desse projeto filosófico, entre eles: o próprio autor Matthew Lipman (2001), John Dewey (1979), Kohan (2003), Daniel (2000), Silveira (2003), Brocanelli (2010).

Na sessão IV, assinalamos os aspectos da linguagem infantil e a relação da Educação 4.0. Esta discussão é extremamente relevante, pois mostra como devemos nos comportar perante o trabalho com a linguagem infantil. A adoção de uma postura dinâmica e didática é essencial nas atividades com as crianças. Nesse contexto, destacamos as contribuições de Lipman (2001), Benjamin (1985), Bakhtin (2006).

Na sessão V, descrevemos nossa metodologia, apresentando o tipo de pesquisa, o local da pesquisa, os sujeitos, as formas de coletas e a análise dos dados. Para fundamentarmos nosso percurso metodológico, recorreremos aos estudos de Gil (2008), Damiani (2012), Richardson (2008), Chizzotti (2005), Minayo (2010), entre outros. Na sessão VI, desenvolvemos a análise dos dados obtidos durante a pesquisa realizada na escola campo. Primeiramente, identificamos os resultados da entrevista por meio de quadros, tabelas e registros fotográficos. Em seguida, verificamos os

dados dos questionários utilizando o mesmo processo analítico das entrevistas. Em última instância, elaboramos o produto da pesquisa - uma História em Quadrinhos (HQ) - em formato de uma revista. Esse recurso objetiva mostrar como a filosofia pode ser ensinada desde a mais tenra idade e em linguagens diversas.

Por fim, traremos nas considerações finais contribuições importantes acerca do entendimento em relação ao programa de Filosofia para Crianças e suas inferências para o ambiente escolar. Nela também faremos um breve aparato histórico de todo o processo conceitual de infância e criança e seu sentimento no mundo, bem como as primeiras instituições e como foram criadas e para que fim.

## 2 INFÂNCIA, CRIANÇA, INSTITUIÇÃO E ENSINO: reflexões histórico-conceituais

Nesta primeira sessão, abordamos de forma didática o processo histórico da apreensão dos conceitos de infância e criança. Desse modo, desenvolvemos um percurso sobre como elas foram concebidas, bem como quais as concepções oriundas dos filósofos que contribuíram de forma significativa para uma boa compreensão, e outros que as viam como uma razão repressiva. Destacamos os grandes representantes dessas teorias, e identificamos os pioneiros que buscaram compreender a infância e a criança. Assim sendo, traremos à baila o panorama do surgimento das primeiras instituições de ensino infantil, além de discorrer sobre como ele foi percebido naquela época.

Concernente ao breve conceito da história da criança, percebemos que há algumas condições que devemos nos deter, visto que se configuram como a forma de pensar das crianças e a construção social da infância. Diante do exposto, verificamos nos argumentos de Kuhlmann Jr. (1998, p. 31) que,

A criança não escreve sua história. A história da criança é uma história sobre a criança. Ao procurar levar em conta essa fase da vida, caracterizando-a como realidade distinta do adulto, não podemos nos esquecer de que continuamos adultos pesquisando e escrevendo sobre elas. Por um lado, a infância é um outro mundo, do qual nós produzimos uma imagem mítica. Por outro lado, não há outro mundo, a interação é o terreno em que a criança se desenvolve. As crianças participam das relações sociais, e este não é exclusivamente um processo psicológico, mas social, cultural e histórico. As crianças buscam essa participação, apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, porque as relações sociais são parte integrante de suas vidas, de seu desenvolvimento.

A partir do pensamento supracitado, entendemos que pensar a infância como uma etapa da vida que requer cuidados de formas diferentes, nem sempre existiu. Durante muito tempo algumas famílias viam a morte infantil como algo natural e que outro filho substituiria mais tarde, pois era de praxe as famílias terem muitos filhos. Com isso, ressaltamos que não há um certo grau de importância ou objetividade, pela infância no século XII, quando Ariès<sup>2</sup> afirma que “à arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência

---

<sup>2</sup> Philippe Ariès nasceu em 21 de julho de 1914 e faleceu em 8 de fevereiro de 1984 aos 69 anos. Foi um historiador e medievalista francês que pesquisava sobre a família e a infância. É conhecido, sobretudo, por seu livro *L'Enfant et la Vie Familiale sous l'Ancien Régime* (1960), traduzido no Brasil como *História Social da Criança e da Família*. Este livro ocupou lugar de destaque na história da infância, uma vez que foi essencialmente a primeira obra a tratar do assunto de forma abrangente. Até hoje Philippe Ariès é visto como referência primária neste tema.

se devesse a incompetência ou a falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (ARIÈS, 1978, p. 50).

Inferimos que os cuidados, nesse século, com as crianças eram desnecessários, uma vez que as percebiam como adultos em miniatura, e o tamanho era a única coisa que as diferenciavam dos maiores de idade. O estudioso, a seguir, nos relata que: “por isso as pinturas coerentemente retratavam as crianças como adultos em miniatura, pois logo que as crianças deixavam de usar cueiros, vestiam-se exatamente como outros homens e mulheres de sua classe social” (POSTMAN, 2011, p. 32).

À luz dessas considerações, verificamos que, até o século XII, a maneira como fora concebida a infância, era impensada, segundo Ariès (1978). A criança era considerada apenas como um prolongamento da espécie humana, devido sua existência ser tão efêmera. Além desse fator, destacamos que as condições gerais de higiene e saúde eram extremamente precárias. Essa problemática aumentava o índice de mortalidade infantil, conforme nos apresenta Heywood (2004, p. 87):

Pode-se apresentar um argumento contundente para demonstrar que a suposta indiferença com relação à infância nos períodos medieval e moderno resultou em uma postura insensível com relação à criação de filhos. Os bebês abaixo de 02 anos, em particular, sofriam de descaso assustador, com os pais considerando pouco aconselhável investir muito tempo ou esforço em um “pobre animal suspirante”, que tinha tantas probabilidades de morrer com pouca idade.

Dessa forma, observamos que as crianças que venciam a mortalidade infantil, não obtinham uma identidade própria. Elas não alcançavam as mesmas habilidades que os adultos. Porém, adquiriam uma compatibilidade com estes, quando conseguiam realizar algo semelhante ao que o público mais experiente fazia. Para aqueles que lidavam com as crianças, não lhes era exigido nenhuma preparação. Exigia-se apenas o convívio. Alguns atendimentos contavam com os apoios das criadeiras, amas de leite ou mães mercenárias. Essas mulheres cuidavam dos filhos das mães biológicas.

Além da problemática descrita anteriormente, mais um aspecto nos chama atenção: a diferenciação pelo sexo. O tratamento das crianças do sexo masculino era muito diferente do feminino. “As meninas costumavam ser consideradas como o produto de relações sexuais corrompidas pela enfermidade, libertinagem ou a desobediência a uma proibição” (HEYWOOD, 2004, p.76). Dessa maneira,

percebemos que a celebração do nascimento de uma criança se diferenciava pelo sexo. Exemplificamos nossa proposição citando o caso da Bretanha – capital de Rennes, localizada no oeste da França. Nesse local, quando uma criança do sexo masculino nascia, três badaladas de um grande sino eram tocadas; contudo, se fosse do sexo feminino, apenas duas badaladas eram sinalizadas (HEYWOOD, 2004).

Avançamos nessa trajetória histórica destacando o contexto educacional ao qual os menores eram submetidos. As crianças eram instruídas apenas nos termos técnicos. Elas aprendiam apenas como aprender e como fazer. Depois disso, estavam prontas para o universo adulto, e podiam competir de igual para igual. Todavia, verificamos que, ao longo dos tempos, algumas concepções vanguardistas redimensionaram as teorias sobre a descoberta da infância. Nesse sentido, a criança obteve um olhar diferenciado por parte da sociedade.

Durante o século XIII, um novo olhar em relação à sua condição humana foi atribuído às crianças e às infâncias. Esta concepção prefigurava que os pensamentos e sentimentos precediam a razão e os bons costumes. Assim, emergiu uma nova tarefa ao público adulto. Eles perceberam que as crianças não eram como eles. Dessa maneira, necessitavam desenvolver nelas o caráter e a razão. Essa nova corrente filosófica defendia que as crianças eram semelhantes às páginas em branco, logo, a vida de cada uma delas deveria ser escrita. Entretanto, a descoberta da infância somente se ampliou nos séculos XVI e XVII. Nessa época, houve o entendimento que as crianças precisavam de cuidados diferenciados, “uma espécie de quarentena antes que pudessem integrar no meio dos adultos” (HEYWOOD, 2004, p.23).

Para Heywood (2004), a concepção da infância existe em diferentes contextos. Ela é caracterizada por um processo dialético de idas e vindas, avanços e retrocessos, não é uma construção linear, mas sinuosa. Notamos que diante dessas mudanças, lentamente, a sociedade concebeu um novo enfoque à ideia do adulto em miniatura; deu-se mais importância às características próprias delas. A partir disso, vemos que se iniciou a ruptura de certos paradigmas. Novos vislumbres foram apresentados. Ressaltamos que os fatores sócio históricos contribuíram gradativamente para validarem a infância como marca identitária da vida humana. Identificamos que, no século XVIII, a infância alcançou um elevado patamar no que diz respeito à arte por meio de Ariès (1978) que apresentou aos nobres artistas da

época, os sentimentos que os adultos tinham em relação à criança, que por muito tempo, estavam ocultos.

De acordo com alguns estudiosos como Ariès, Hewyood, Postman, desde o surgimento da caracterização da infância, percebeu-se uma preocupação com os fatos sociais, visto que estes moldaram outras visões de como compreender a infância. O cuidado, atenção e carinho emergiram como temas base dessas novas reflexões. Para Abramowicz (2009, 1):

No século XIX muda a visão da infância que passa a ter um olhar médico já que mortalidade infantil, a pobreza, o trabalho infantil se evidenciava. Depois as grandes estatísticas ajudarão a ver a condição da criança. A concepção biológica sobre a criança pasteuriza, assepsia, esteriliza, mede, esquadrinha, normatiza e normaliza a criança e prescreve uma infância. A psicologia medirá a inteligência, prescreverá o desenvolvimento, dividirá as crianças por idades, por capacidade mental, elaborará *standarts* para observar etapa por etapa da infância até a adolescência. A idade será “desviantes”, as crianças imaturas, as que não aprendem, as que não se desenvolvem, determinar-se-á as idades da fala, do andar, de viver sem fraldas etc.

A partir disso, verificamos que o interesse em estudar a infância se consolida, porque esse grupo, especificamente, compunha uma grande parte da sociedade. Desse modo, os pensadores já mencionados perceberam que era necessário investigar como se dava a representação da fala, da conduta e das expressões das crianças na sociedade.

A seguir, apresentaremos concepções importantes acerca da infância e da criança. Discorreremos sobre como se deu sua aparição no tempo e como eram tratadas humanamente. Saliemos que essa é uma visão muito delicada, por isso necessitamos entender o processo pelo qual elas passaram até chegar a um nível de tratamento adequado às suas peculiaridades.

## **2.1 Registros da história da criança e infância**

Diante dos pressupostos desse breve contexto, apresentamos, a seguir, como a história da criança e da infância foram abordadas no decorrer do tempo, as suas diversas representações antes da construção e da constituição alicerçada em cuidados e boas referências. Destacamos que a partir das relações sociais, culturais e econômicas, a construção histórica do sentimento de infância assumiu diferentes significados ao longo das épocas, em função das especificidades das crianças. Carvalho (2003, p. 47) discorrendo sobre o início da aparição da infância assinala 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 XVI e XVIII no momento em que a estrutura social vigente (Mercantilismo) provocou uma alteração nos sentimentos e nas relações frente à infância.

Diante da assertiva supracitada, sinalizamos que o conceito de infância e criança foi construído a partir do momento em que se notou que esta era diferente. A necessidade de cuidados específicos, e que se opunham ao dos adultos, despertou nos estudiosos uma reavaliação das teorias em torno do mundo infantil. Acerca dessa questão, daremos um enfoque no tópico seguinte, para que tenhamos uma noção desses conceitos e representações.

Conforme exposto anteriormente, a concepção de infância e criança está sempre ou quase sempre, correlacionada a um dado período. Esse conceito sempre estará em contínua transformação, já que as sociedades estão imersas em mudanças. Necessitamos destas ressalvas, pois a infância está ligada a uma série de fatores que não estão interligados apenas pela faixa etária; mas às formas de vidas e maneiras de pensar. Nesse sentido, Sarmiento (2007, p. 3) corrobora com nosso pensamento ao afirmar que:

As condições sociais e culturais são heterogêneas, mas incidem perante uma condição infantil comum: a de uma geração desprovida de condições autônomas de sobrevivência e de crescimento e que está sob o controle da geração adulta. A condição comum da infância tem a sua dimensão simbólica nas culturas da infância.

Diante desse argumento, salientamos que nesse processo histórico a criança é definida como sendo invisível. Isso acontece devido a forma como os fatos sobre ela, foram relatadas pelos adultos historicamente. Assim, descobrimos que os de maior idade, estabeleceram categorias classificatórias para esse público. Verificamos que o fato dos menores não se expressarem por meio da linguagem verbal, nos estágios primários da vida humana, gerou essa ideologia. A esse respeito nos diz Lajolo (2006, p.230), 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 um ele/ela nos discursos alheios, a infância é sempre definida de fora.



A partir da citação apresentada, identificamos um pensamento ideológico de uma estrutura que visava o silenciamento do grupo infantil. A omissão do pronome pessoal de primeira pessoa (eu) estabelece que as crianças não podiam ser consideradas como componentes da sociedade. Essa perspectiva revela como as questões de língua e linguagem são importantes, já que um indivíduo é reconhecido como membro de uma comunidade a partir desses componentes linguísticos. Convém salientar que, nesse momento histórico, as crianças sempre detiveram a capacidade de expressão (linguística, artística, emocional, discursiva), contudo, eram ignoradas pelo universo dos adultos, visto que esse grupo não detinha espaço social de fala, portanto, tudo que fosse reproduzido era mediado pelos porta-vozes - o sujeito de terceira pessoa ele/ela.

Durante o século XVII, a criança passou a ser descrita como alguém que não estava preparada para viver a vida. Desse modo, a responsabilidade recaiu aos pais. Eles eram responsáveis por garantir as formações espirituais e morais, além do direito à sobrevivência. Dessa maneira, notamos que emergiu, nesse período, a consciência de que a criança é uma tábula rasa. Essa concepção fundamentou-se na filosofia de John Locke<sup>3</sup>. O fragmento, a seguir, relata-nos o discurso que propomos:

(...) a criança pequena é entendida como iniciando a vida sem nada e a partir de nada – como um vaso vazio ou tábula rasa. Pode-se dizer que esta é a criança de Locke. O desafio é fazer que ela fique “pronta para aprender” e “pronta para a escola” na idade do ensino obrigatório. Por isso, durante a primeira infância a criança pequena precisa ser equipada com os conhecimentos, com as habilidades e com os valores culturais dominantes que já estão determinados, socialmente sancionados e prontos para serem administrados – um processo de reprodução ou transmissão – tem também de ser treinada para se adaptar às demandas estabelecidas pelo ensino obrigatório (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.65).

De acordo com o filósofo mencionado no excerto acima, observamos que a concepção de tábula rasa defendia que quando as crianças nasciam, elas não tinham nada em sua mente. Eram percebidas como folhas em branco. Isso significava que o aprendizado ou experiências delas, deviam ser ensinadas a fim de que

---

<sup>3</sup> John Locke (1632 – 1704), filósofo inglês, era médico e descendia de burgueses comerciantes. Locke assumiu papel importante na discussão sobre a teoria do conhecimento, tema privilegiado do pensamento moderno a partir de Descartes. Suas ideias políticas fecundaram todo o século XVIII, dando fundamento filosófico das revoluções liberais ocorridas na Europa e nas Américas. Seu pensamento era baseado no conhecimento empírico (ARANHA e MARTINS, 2009).

escrevessem a própria história. Nesse interim, Sarmiento (2007, p.32), nos acrescenta o seguinte:

A criança é uma tabula rasa na qual podem ser inscritos quer o vício quer a virtude, a razão ou a desrazão, sendo missão da sociedade promover o crescimento com vista a uma ordem social coesa. A imanência da criança torna cada ser humano um projecto de futuro, mas que depende sempre da “moldagem” a que seja submetido na infância. A concepção lockiana propõe uma atenção às disposições e motivações infantis e nesse sentido precede concepções desenvolvimentistas que só vão florescer séculos mais tarde.

No decorrer dos séculos, a definição de infância emergiu quando a criança passou a ser vista de forma diferente de um adulto, e começou a viver o que era ser criança. Iniciou-se uma dedicação especial aos estudos dessa fase. Essa nova visão foi um dos grandes marcos da época em relação à história e ao contexto social. Nesse sentido, Niehues e Costa (2012, p. 285) argumentam que:

Foi somente no século XVIII com o surgimento do sentimento de infância, que a concepção de infância se efetivou. A partir daí elas passam, do ponto de vista biológico, a ser tratadas com particularidades, a serem percebidas na sua singularidade por possuírem sentimentos próprios.

Dessa maneira, faz-se entender que nesse período não se concebia uma definição propriamente dita sobre a infância, e por inúmeras vezes as crianças eram tidas como algo para se entreter. Isso não quer dizer ignorada, contudo, era mais apropriado escrever algo sobre os adultos. A partir do percurso exposto, avalia-se que “os séculos XVII e XVIII, que assistem a essas mudanças profundas na sociedade, constituem o período histórico em que a moderna ideia da infância se cristaliza definitivamente” (SARMENTO, 2007, p.28). A visão sobre a infância e criança se distanciam. Elas são percebidas através de como a sistematização de cada sociedade é representada nos moldes históricos, sociais, econômicos e culturais. Com isso, a ideia de infância vincula-se à história e à cultura em que a sociedade está inserida.

Sendo assim, averiguamos de maneira pormenorizada o surgimento, a concepção da infância e a caracterização da criança no tempo e no espaço social. Doravante, daremos continuidade abordando suas diferenças e similaridades que vão fundamentar a visão que temos desses termos.

## **2.2 Entendendo a distinção entre criança e infância**

Para termos uma boa compreensão do assunto em questão, salientamos que existe uma grande diferença entre o ser criança e a fase da infância. Por isso,

descreveremos uma breve conceituação sobre cada característica, a fim de aprofundarmos o debate do nosso tema.

Em primeira instância, é necessário que entendamos a definição dicionarizada para esses dois termos. De acordo com o dicionário Aurélio, criança é “ser humano na fase da infância, que vai do nascimento à puberdade”. Em contrapartida, a infância “período do desenvolvimento do ser humano, que vai do nascimento ao início da adolescência; meninice, puerícia” (FERREIRA, 2004). Quanto aos aspectos etimológicos, o termo ‘infância’, em latim *in-fans*, significa sem linguagem. Isso implica afirmar que, na tradição filosófica ocidental, não ter uma linguagem, era também não possuir um pensamento, conhecimento ou mesmo raciocínio. Embora, em outras palavras, a linguagem pode ser descrita de várias formas. O fato de não falar, não significa que as crianças, não tinham uma linguagem. Desse fato emergia a filosofia que a criança era considerada alguém a ser adestrada, moralizada e educada (CASTRO, 2010).

Nessa categoria supracitada, é importante ressaltar como os dicionários supracitados da época conceituam o termo. No teor da tradução, fala-se da linguagem verbal que não era atributo das crianças pequenas. Sendo assim, elas não tinham voz e nem vez. Em segunda instância, acerca do aspecto sociológico da infância, é importante delimitarmos os conceitos de infância e criança para verificar a distinção semântica entre ambos, a fim de entendermos os limites simbólicos que existe entre eles, já que ambos se expressam por meio de regras pré-estabelecidas. Para Melo (2017, p. 50-51):

A primeira definida como categoria social e sociológica do tipo geracional, e a segunda referindo-se ao agente concreto, com direitos, que integra essa categoria, e que, para além da sua presença no grupo etário, é sempre um ator social que pertence a uma classe sócia, gênero, etnia, e ao espaço geográfico no qual reside.

Perante a citação supracitada, é possível estabelecer distinções entre a criança e a infância. Consideramos que a primeira está relacionada a um sujeito histórico e social, ou seja, inserida em um contexto. Por outro lado, a segunda, refere-se a uma etapa da vida. Nas palavras de Heywood (2004, p.22) a infância é uma “abstração que se refere à determinada etapa da vida, diferentemente do grupo de pessoas sugerido pela palavra crianças”.

Quando pensamos sobre essas categorias dentro de uma conjuntura social, nos remetemos à compreensão histórica concernentes a essa categoria. Verificamos que estamos além de uma construção conceitual. Desse modo, aprofundamos a compreensão da história e da construção dessas categorias. Nessas circunstâncias, a busca pela definição de infância é caracterizada como uma tarefa árdua e complexa, pois ela procura atender de forma mais significativa sobre este caso. Na procura da identificação, há um ponto central acerca desse assunto. Recorremos a Quinteiro (2000, p. 26), quando afirma:

A necessidade de se compreender o conceito de infância não a partir do estudo da criança, mas a partir da sua condição social, numa perspectiva histórica permitindo entender a infância como construção cultural que expressa o modo pelo qual as diferentes sociedades organizam a reprodução de suas condições materiais e não-materiais de vida e de existência.

Nessas circunstâncias, certamente, percebemos que os diferentes contextos sociais produzem diferentes maneiras de entendimento sobre a infância. Com efeito, ocorre a supervalorização de algumas crianças, em detrimento de outras. Contudo, há a alteração desses conceitos, visto que o ser criança se modifica, segundo as circunstâncias históricas. De acordo com Kuhlmann Jr. (1998) “as experiências vividas pelas crianças em diferentes contextos históricos, geográficos e sociais são mais do que representações dos adultos”. Em outras palavras, é necessário perceber a ideia de como se organizou e/ou organiza as representações de infância, pensar nas condições delas, localizá-las no contexto social e vê-las como reprodutoras da história. Desse modo, o pesquisador a seguir, nos relata que:

infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de *status* e de papel (KUHLMANN JR, 1998, p.16).

Ao pensarmos sobre a infância e criança fora do contexto da história, reduzimos categoricamente seus significados, uma vez que consideramos apenas, sua existência e sua faixa etária. Logo, esquecemos que a criança é um sujeito que, apresenta raízes em um tempo e espaço. Kramer explana que desnaturalizar a infância significa buscar o significado social dela, concedendo valor à criança como ser social que é, e não somente uma possibilidade. Dessa forma, Kramer (1986, p. 79), ressalta que:

Conceber a criança como ser social que ela é, significa: considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também dá valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo com sua própria inserção nesse contexto.

O que faz com que o crescimento e o desenvolvimento da criança floresçam é sua existência histórica e social. Isso nos mostra que ela é um sujeito de direitos, e está em um grande processo de formação. Da sua maneira, a criança possui expectativas frente ao universo em que vive e sua relevância é percebida, assim que a sociedade volta seu olhar para essa etapa da vida: a infância. A partir das questões destacadas, é importante criar e oferecer espaços para que ela viva suas fases, e se sinta parte do mundo que habita.

Assim sendo, afirmamos que todos os acontecimentos relatados no decorrer da nossa argumentação sobre a história da criança e sua infância, foram importantes para reconhecermos a criança como um ser que possui história. Ela é constituída socialmente. Sua evolução é vinculada a fatores econômicos e políticos. Eles atuaram necessariamente sobre ela no passado, e no presente essa atuação permanece.

À luz dessa contextualização, identificamos como é feita a representação da criança e a infância de maneira conceitual. Percebemos que essa distinção é um fator importante para compreendermos o sentido que cada uma tem diante dos fatos que percorreram a história. Portanto, a busca, em saber diferenciar, nos ajuda a entender o percurso que cada uma passa nas concepções advindas pelos representantes do assunto.

Conscientes dessas categorias supramencionadas, nos deteremos nos tópicos seguintes, para um ponto de grande valia nesse processo de construção da noção de infância e criança: a filosofia. Ela é elemento norteador de vários segmentos. Sua importância configura-se no entrelaçamento da história com as concepções advindas dos filósofos que apresentaremos a seguir.

### **2.3 A filosofia, a criança e a infância**

Anteriormente, discorreremos sobre as distinções sobre os conceitos da criança e da infância. Iniciaremos apresentando algumas concepções de filósofos dos

períodos da antiguidade até a modernidade. Essas ideias auxiliarão na compreensão sobre como eram vistas as crianças na fase infantil durante os tempos. No processo de analisar a capacidade de filosofar da criança, poucos se importaram. A grande parte dos filósofos estão, de certa forma, afastados da infância e desprezam o potencial de pensar, argumentar, refletir criticamente e até agir.

A partir dessas premissas, destacaremos algumas concepções que influenciaram significativamente o modo de pensar, relativo às crianças na infância. É necessário ressaltarmos essa ideia, uma vez que nem todos os filósofos conceberam esse assunto de forma positiva. Além disso, o fato em questão não era aceito com muita frequência, pois havia a ausência da valorização. É importante termos em mente que, por mais que as crianças fossem de tal modo, um assunto que não merecesse grande ênfase, os períodos antigo e medieval, tinham um certo cuidado em relação à forma como a criança iria se desenvolver, embora “o sentimento de infância não existisse” como nos diz Ariès (1978, p.156).

Diante disso, passaremos a entender melhor o que diziam alguns filósofos a respeito da infância, da criança e suas contribuições. Os filósofos mencionados foram elencados pelas suas representatividades ao falarem sobre a criança e infância, embora outros<sup>4</sup> também tenham dado suas contribuições a esse respeito.

### 2.3.1 Platão<sup>5</sup>

A visão platônica de infância e criança está inserida num contexto educacional meramente político. Platão não faz da infância um estudo propriamente dito e que seja relevante. A infância não é, enquanto infância, um problema filosófico, para o referido filósofo. Para Kennedy, Platão considera que a “única virtude das crianças na infância, parece ser o fato de serem facilmente moldadas, isto é, elas podem ser convertidas em adultos” (KOHAN; KENNEDY, 1999, p.79).

---

<sup>4</sup> Michel de Montaigne, Michel Foucault, Erasmo de Roterdã.

<sup>5</sup> Nascido em Atenas por volta de (427 – 347 a. C.) pertencia a uma das mais nobres famílias atenienses. Seu nome verdadeiro era Arístones, mas, devido a sua constituição física, recebeu o apelido de Platão, termo em grego que significa “de ombros largos”. Platão foi discípulo de Sócrates, a quem considerava o mais sábio e o mais justo dos homens. Depois da morte de seu mestre, empreendeu inúmeras viagens, período em que ampliou seus horizontes culturais e amadureceu suas reflexões filosóficas. Por volta de 387 a. C. retornou a Atenas, onde fundou a própria escola filosófica, a Academia, nos jardins construídos por seu amigo Academus. (COTRIM e MIRNA, 2010).

Verificamos que as reflexões de Platão nesse contexto destacam que quando a criança é educada por um adulto com bons princípios, ela crescerá e desenvolverá boas atitudes, em virtude de seus ensinamentos; contudo, se for educada por alguém que não tenha boas características, a mesma aderirá os valores e costumes que lhes foram ensinados, conforme nos apresenta na seguinte citação:

E, contudo, se tais temperamentos fossem disciplinados logo na infância e se cortassem as más influências dos maus pendoros, que são como pesos de chumbo, que aí se desenvolvem por efeito da avidez, dos prazeres e dos apetites da mesma espécie, e que fazem a vista da alma se voltar para baixo; se, libertos desse peso, fossem orientados para a verdade, esses mesmos temperamentos vê-la-iam com a máxima nitidez, como veem os objetos para os quais se orientam agora. (PLATÃO, 2000, p. 230).

Percebemos que Platão analisa a criança como algo ainda a ser construído, ou seja, ela se apresenta em constante evolução. Isso o inquieta e o faz tratá-las como seres selvagens, pois ainda não alcançaram sua total potência, são apenas um ato; isto é, aquilo que é e ainda não foi desenvolvido. Nessa constante, os adultos têm um papel fundamental de atribuir conhecimentos aos mais jovens e às crianças que necessitam dessa prerrogativa de ensino para deixar de ser indefinido, segundo Platão. Ainda sobre o filósofo (2010, p. 302).

Entre todas as criaturas selvagens, a criança é a mais intratável; pelo próprio fato dessa fonte de razão que nela existe ainda ser indisciplinada, a criança é uma criatura traiçoeira, e sumamente insolente, diante do que tem que ser atada, por assim dizer, por múltiplas rédeas.

Analisando através da perspectiva supramencionada, Platão percebia as crianças como seres inferiores e sem razão. Além disso, por nenhuma circunstância, eram bem vistas. Isso acontecia devido as atitudes delas, visto que muitas apresentavam comportamentos grosseiros e desrespeitosos. Por isso, os adultos não viam como algo natural. Vejamos a visão de Kohan (2003, p. 24), sobre esse assunto:

As crianças são a figura do não desejado, de quem não aceita a própria verdade, da desqualificação do rival, de quem não compartilha uma forma de entender a filosofia, a política, a educação e, por isso, dever-se-á vencê-la. As crianças são para Platão, uma figura do desprezo, do excluído.

Assim, para Platão, toda criança representava um ser imperfeito e incompleto. Essa ausência de incompletude se estendia às relações éticas e políticas. De acordo com os escritos do pensador, percebe-se concepções específicas sobre a

infância e a criança. Para ele, em um mundo regido pela razão, a criança na infância, não tinha espaço para que fosse inserida como um ser social.

Notamos que Platão concebe a criança como um ser ameaçador que precisa ser domesticado através de regras prefixadas pela razão. Ademais, enfatizava que a condição do ser humano de aprender, é inata e universal. Além disso, o filósofo defendia que a criança é um ser privado de fala, ou seja, que não tem o dom da linguagem verbal. Consequentemente, a criança não teria como se utilizar da razão, pois para esse pensador, não há razão que se possa dizer em palavras, e nem, linguagem que não contenha alguma razão embutida.

Nas palavras de Gagnebin (1997), Platão ainda argumentava que “a criança é de todos os animais o mais intratável, na medida em que seu pensamento, ao mesmo tempo cheio de potencialidades e sem nenhuma orientação reta ainda, o torna o mais ardisoso, o mais hábil e o mais atrevido de todos os bichos” (GAGNEBIN, 1997, p.85).

Essa visão dos filósofos clássicos cederá espaço para a filosofia medieval. Encontraremos em um grande representante da Igreja – Santo Agostinho - argumentos parecidos com a visão platonista; todavia, os debates se fundamentaram a partir do binômio fé e razão, conforme veremos a seguir.

### 2.3.2 Santo Agostinho<sup>6</sup>

O período da Era Medieval é marcado pela dualidade entre a fé e a razão. Os principais representantes desse tempo são os padres e doutores da igreja, dentre eles, Santo Agostinho de Hipona (354 – 430), que seguindo os passos de Platão, ousa afirmar que “a infância, é considerada brutal e propensa para tornar o homem infinitamente mal. É o símbolo do pecado, que manifesta seus desejos e ódios, mas como é fraca, é também impotente”. (GAGNEBIN, 2005, p. 84).

---

<sup>6</sup> Aureliano Agostinho nasceu em Tagaste, província romana situada na África, e faleceu em Hipona, hoje localizada na Argélia. Nessa última cidade viria a ocupar o cargo de bispo da Igreja Católica. Em sua Formação intelectual, Agostinho, professor de retórica em escolas romanas, despertou para a filosofia com a leitura de Cícero. Posteriormente, deixou-se influenciar pelo maniqueísmo, doutrina persa que afirmava ser o universo dominado por dois princípios opostos, o bem e o mal, numa luta entre si. Nesse período entrou em contato com o ceticismo e o neoplatonismo, movimento filosófico desenvolvido por pensadores inspirados em Platão, que se espalhou e foi marcado por sentimentos religiosos e crenças místicas. (COTRIM e MIRNA, 2010).



Na apreensão agostiniana, a infância era uma etapa da vida na qual se buscava satisfazer os desejos e com isso, advertia que as almas das crianças tinham impulsos naturais. Eles faziam-nas cometerem atos de concupiscência. Com base nisso, Agostinho entendia que as crianças eram vistas como pecadoras, tendo como base, que desde cedo elas buscavam satisfazer suas necessidades temporais, e se afastavam de Deus.

Além disso, Santo Agostinho enfatizava que se devia ter muita cautela com as crianças; tomando certos cuidados para que não houvesse certa exposição das inutilidades, a fim de que não se desviassem do caminho. “É verdade que com elas aprendi muitas coisas úteis, mas estas podem ser aprendidas também em matérias não frívolas: este seria o caminho mais seguro a ser percorrido pelas crianças” (AGOSTINHO 2010, p. 39).

Decerto, Santo Agostinho relatava que a infância, não era vista com bons olhos, era considerada “um mal necessário, uma condição próxima ao estado animalesco e primitivo” (GAGNEBIN, 1997, p. 85). A criança era percebida como um ser irracional. Essa premissa corroborava com a concepção platônica sobre a questão do inatismo<sup>7</sup>, mencionado no tópico anterior. Além disso, a criança era a própria representação do pecado original, já que foi concebida nele.

Avançaremos na subseção seguinte para a modernidade. Verificaremos as ideias propostas pela filosofia moderna. Da mesma maneira que as concepções mencionadas anteriormente, esse novo olhar emerge como desfavorável ao sentimento de infância vista pelo lado oculto da razão infantil.

### 2.3.3 René Descartes<sup>8</sup>

Investigamos, neste item, como esse filósofo percebia as crianças na fase infantil. Descartes buscava entender o sentido da razão baseando-se na concepção dos adultos. Do mesmo modo que os filósofos supracitados, este também, observava

---

<sup>7</sup> É uma doutrina filosófica que acredita ser o conhecimento uma característica inata, ou seja, que já nasce com ele.

<sup>8</sup> (1596 – 1650) é também conhecido pelo seu nome latino de Cartesius, por isso seu pensamento é dito “cartesiano”. Desde muito jovem, o filósofo interessou-se por matemática, geometria e álgebra. Entre os estudos que desenvolveu, estão a geometria analítica e as chamadas coordenadas cartesianas. Conhecedor da ciência de seu tempo, Descartes criticou a educação que teve com os jesuítas. Viveu em um período conturbado e, por temos da inquisição após a condenação de Galileu, aceitou o convite da rainha Cristina para morar na Suécia, onde veio a falecer, talvez devido ao rigoroso inverno. (ARANHA e MARTINS, 2009).

as crianças não na visão de uma criança, mas de um adulto, ou seja, fazia análises baseadas em questões *a priori*, inteiramente racionais e sem nenhuma perspectiva da natureza das crianças.

Primando pela hipótese de que seríamos seres melhores se desde criança usássemos a razão, Descartes, filósofo moderno, afirmava que seríamos adultos completos na fase adulta, se não tivéssemos sido crianças e não necessitássemos de conselhos dos adultos, quando éramos crianças. Nesse sentido, continua em favor de que as crianças são seres que tiveram o desprivilegio do uso da razão, como observamos no pensamento seguinte:

E assim ainda pensei que, como todos nós fomos crianças antes de sermos homens, e como nos foi preciso por muito tempo sermos governados por nossos apetites e nossos preceptores, que eram amiúde contrários uns aos outros, e que, nem uns nem outros, nem sempre nos aconselhassem o melhor, é quase impossível que nossos juízos sejam tão puros ou tão sólidos como seriam se tivéssemos o uso inteiro de nossa razão desde o nascimento e se não tivéssemos sido guiados senão por ela. (DESCARTES, 1987, p. 15).

Na concepção de Descartes, a infância não tem um significado para que seja desenvolvida subjetivamente a afirmação do homem adulto; nessa visão, a infância é um momento meramente histórico que recalca a razão. Sendo assim, ele segue a linha dos outros filósofos mencionados, de que a criança era um ser irracional, e que os adultos seriam pessoas melhores se não tivessem sido crianças.

À luz desses argumentos, Descartes dizia que a principal causa dos erros dos adultos estava relacionada aos preconceitos da infância. No entanto, para ele, as crianças deveriam aprender desde cedo o uso correto da razão ou ter bom senso, uma vez que em sua visão, era requisito para uma condição inata do ser humano. Assim sendo, esses períodos foram marcados pelo descaso ao se tratar da criança e infância, passaremos agora para um momento histórico no qual haverá contrapontos entre os pensamentos anteriores e os posteriores. A começar por Rousseau que trouxe contribuições favoráveis ao se referir à razão.

#### 2.3.4 Jean Jacques Rousseau<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> (1712 -1778), filho de um relojoeiro de poucas posses, nasceu em Genebra (Suíça) e viveu a partir de 1742 em Paris, onde fervilhavam as ideias liberais. Ao participar de um concurso da Academia de Dijon, ganhou o prêmio ao responder negativamente ao tema proposto “*O restabelecimento das ciências e das artes terá contribuído para aprimorar os costumes?*”. Rousseau não via com otimismo o desenvolvimento da técnica e do progresso. Precursor do romantismo, Rousseau valoriza o

Percebemos até agora questões sobre a infância e criança que desfavorecem o sentido da razão e da linguagem tornando as crianças seres sem muito prestígio, a começar por Platão, Santo Agostinho e René Descarte - ou seja -, dos primórdios das origens da filosofia até após o Iluminismo, esses seres (as crianças), eram totalmente mal vistos pela sociedade. Contudo, é com Rousseau que notaremos um desdobramento diferente acerca dos conceitos analisados por esses antecessores. Esse desdobramento se inicia pela necessidade de que:

Encontrar atrativo na criança é afirmar que o homem não nasce corrompido, não é marcado de perversidade intrínseca. Na medida em que a criança representa um fundo primitivo, um dado imediato do humano, o valor a ela atribuído, é a própria confiança na natureza humana. Se a infância é amorável, os vícios e as infelicidades do homem não vêm com ele próprio, mas somente das condições das quais vive e, logo, essas condições, e os hábitos morais que suscitaram, podem e devem ser transformados (SNYDERS, 1977, p. 285).

É com Rousseau que retiramos a condição das crianças como adultos em miniatura e diferente dos outros filósofos, ele destacava que o que precisávamos perceber não era a subjetividade que é intrínseca da razão adulta, mas encontrar o sujeito que estava na criança, pois, para o referido filósofo, a infância se constituía através da concepção de natureza e razão. Assim,

Para Rousseau havia que se buscar, no homem, o homem; e, na criança, a criança. Com maneiras próprias de olhar e de sentir, a infância seria, ainda, o objeto a ser descortinado. Substituir o olhar infantil pela razão adulta seria perturbar a maturação natural exigida pela ordem do tempo (BOTO, 1996, p.28).

Diante do pensamento mencionado, notamos que Rousseau discorre sobre os excessos da vida adulta que eram impostos ao público infantil. Na percepção do filósofo, um dos maiores desafios encontra-se na redescoberta peculiar da infância enquanto infância. Ao se referir da busca na criança, a criança, Rousseau visa trazer à baila reflexões sobre a forma de lidar com mundo e com a sociedade. Logo, os adultos não poderiam mais atuar como intérpretes da voz infantil. Esse grupo deveria amadurecer construindo seu próprio conhecimento. Sendo assim, a criança, se torna uma criança e não um adulto em miniatura.

---

sentimento e, sempre um apaixonado, suas ideias revelam a carga emocional decorrente de uma sensibilidade extremada. Suas ideias principais estão nas obras *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* e *Do contrato social*. Escreveu também obras de pedagogia, como *Emílio ou da Educação*. (ARANHA e MARTINS, 2009).

A respeito da natureza e razão, Rousseau observa que quando a razão ainda não estava consolidada na criança, ela aprendia a partir da experiência e não da linguagem verbal, pois ainda não conseguia concebê-la de forma clara, não sabendo assim, fazer distinção entre o bem e o mal. Dessa maneira, Rousseau advertia que as crianças não precisavam ser só protegidas, mas também necessitavam ser defendidas da sociedade adulta, mantendo-as isoladas em um jardim de infância onde elas pudessem desenvolver suas habilidades de forma natural e tranquila. Com isso, ele ainda mencionava que cada criança aprendia dentro de um ritmo próprio, e, que se devia respeitar esse momento.

Diferente dos filósofos já mencionados, que não se preocupavam com a mínima credibilidade a essa etapa da vida, Rousseau defendia que essa condição de infância é o momento em que se necessita de atenção; de certo modo, ele concluía que a criança ao perceber as coisas, começava a viver. Sobre essa assertiva, ele ressalta que:

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 das ordens ou recebe-las. Assim, suas primeiras ideias são as de domínio e de servidão (ROUSSEAU, 2004, p. 25).

A apreensão rousseuniana de infância ganha fundamento, porque suas legitimidades são oriundas de uma filosofia, que tem consciência e que se esforça para encontrar uma substância hipotética numa natureza pura e livre que é a criança. Para Rousseau, a infância serve de alicerce por onde a educação deve iniciar. Essa é a justificativa que mostra o motivo que levou Rousseau a apontar um redirecionamento e um retorno para essa fase da vida.

Ao considerarmos, o desenvolvimento da sua crença e convicção do seu trabalho surge também uma construção natural: “como consequência dessa garantia surge uma concepção idealista de trabalho pedagógico, através da qual, conhecendo a natureza humana, o educador pode agir sobre ela e assegurar-se do êxito de seu empreendimento” (HERMAN, 2001, p.53). Partindo dessas concepções filosóficas, veremos a seguir, a visão contemporânea acerca do crescimento positivo e da importância em se trabalhar a educação infantil, a criança e a infância. Nessa abordagem, apontaremos alguns filósofos que ajudaram na fundamentação da pesquisa sobre infância.

### 2.3.5 Walter Benjamin<sup>10</sup>

Pensar a infância numa visão mais contemporânea, é reconstruí-la e ressignificá-la. À medida que pensamos o progresso e o interesse pela infância, cresce também a preocupação com as instituições de ensino. É importante que essa etapa da vida seja discutida, pois auxilia na compreensão acerca do pensamento pós-moderno e suas inúmeras fragilidades.

A partir dessa perspectiva, recorremos aos estudos filosóficos de Walter Benjamin, a fim de entender como se entrelaçam as noções de infância, criança e educação. Ao mesmo tempo, ressaltamos que ao trabalharmos com a concepção de infância desse pensador, estamos nos apropriando de categorias, tais como: a experiência moderna, a linguagem a partir de uma teoria mimética e das semelhanças, o tempo como repetição, a história e sua reconstrução em detalhes, entre outros.

Primeiramente, Benjamin (1985), salienta que as crianças são diferentes dos adultos, especialmente, na forma como veem ou viram as coisas no decorrer da história. Notamos que ele entende que a noção de infância que recebemos de outrora, e que de certa forma é preservada pela pedagogia, não se adapta à realidade infantil que hoje vemos pelo simples fato de Walter Benjamin (1985, p. 236 – 237) afirmar que: “a criança exige dos adultos explicações claras e inteligíveis, mas não explicações infantis... A criança aceita perfeitamente coisas sérias, mesmo as mais abstratas e pesadas, desde que sejam honestas e espontâneas”. Nesse viés, percebemos que a linguagem que utilizamos ao falarmos com as crianças é de fundamental importância na compreensão do conteúdo. As crianças só não concebem, aquilo que não é transmitido a elas.

Assim, as crianças que possuem capacidades suficientes para compreender, são tolhidas ou silenciadas. Para Benjamin, a infância assinala um entrelace entre o mundo microscópico e o macroscópico, ao passo que se configura numa estrutura política fundamental, em virtude da sua maneira de observar o passado com a história. Nessa perspectiva, a infância é o elo da experiência perdida,

---

<sup>10</sup> Walter Benedix Schonflies Benjamin nasceu em uma família de alta classe média, em Berlim, Alemanha, no ano de 1892. Filho de um comerciante judeu abastado, em 1902 estudou na melhor escola de Berlim (Kaiser Friedrich-Wilhelm), uma instituição progressista que lhe trouxe experiências não tão felizes e até traumáticas. Por conta de problemas de saúde, Benjamin foi internado, em 1904, numa escola no campo, em Haubinda. Nela vivenciou nova experiência de vida comunitária escolar, baseada no pensamento de Gustav Wynecken. Foi filósofo, ensaísta, crítico literário e tradutor alemão. Morreu em 26 de setembro de 1940 aos 48 anos de idade. (NUNES, 2014, p. 16).

já que o adulto reproduz na criança uma nova possibilidade de viver a infância. A esse respeito Susan Buck-Morss (2002, p. 316-317) afirma que:

A história era patrimônio das crianças e, como tal, era sempre um retorno aos inícios. Aqui se apresentam as revoluções não como culminação da história do mundo, mas como um novo começo: “o instante ‘um’ chega”, escreve Benjamin a propósito de, e não acidentalmente a, sua viagem a Moscou, “o estágio infantil começa quando, por causa das ruas geladas, até andar tinha que ser aprendido de novo.

Na visão de Walter Benjamin, no seu trabalho intitulado *Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política*, para que se tenha uma compreensão acerca da infância, é necessário construir conceitos que contemplem sua contribuição na identidade da criança por meio dos seus escritos, sobre brinquedos, jogos, brincadeiras, livros e outras ferramentas que compõe o mundo infantil. Ao falarmos de infância e criança numa perspectiva benjaminiana, estamos também nos referindo aos instrumentos que o autor utilizava para tratar do assunto com mais perspicácia. Podemos destacar alguns, tais como: as maneiras de conduzir a composição do universo infantil, assim como o meio que ele utilizava para direcionar seu propósito com as crianças.

Nesse contexto, entendemos que a criança enquanto sujeito no mundo, tomado também pela ludicidade, é construída como um ser cultural concreto. A forma como ela lida com o brinquedo, objeto que foi culturalmente construído para a infância, sinaliza que a criança recria o momento histórico no qual vive. Para Benjamin, a criança ao desmontar um brinquedo, está se apoderando dele. Isso, de certo modo, descreve a autonomia sobre o que ela possui. Além disso, reproduz um lado épico sobre o brincar. Diante disso, ela ressignifica os conceitos de brincadeiras e jogos.

A partir dessa perspectiva, em que há uma troca dialética entre o ensinar e aprender, observamos com clareza a filosofia de Benjamin. Ele defende que é preciso possibilitar ambientes de experiências e convivências, onde a criança perceba uma construção de si mesma como sujeito no mundo. Isso implica dizer que ela sabe discernir significados e maneiras de aprender conceitos. Diante do exposto, vemos que no período em que o pensador viveu, ele apontava ideias que criticavam as concepções de infância e a situação da criança no século XX.

Sendo assim, identificamos que os paradigmas propostos por Walter Benjamin são disruptivos em relação à filosofia clássica. Suas ideias acerca dos jogos,

brincadeiras, livros infantis, promoveram propostas de uma educação que valoriza às habilidades e competências do indivíduo. A seguir, dissertaremos sobre a educação de crianças pequenas na perspectiva da filósofa Hannah Arendt.

### 2.3.6 Hannah Arendt<sup>11</sup>

A pensadora judaica Hannah Arendt apresenta considerações pertinentes sobre o tema da criança e da infância, contudo ela discorre sobre esses assuntos contextualizando com temas da igualdade, pluralidade, autonomia e sujeitos politizados. Arendt desvela que são nos espaços externos que as crianças aprendem conceitos referentes à política. Para sustentar sua premissa, ela discorre sobre a importância das escolas na construção do pensamento político do público infantil. De acordo com a pesquisadora, as crianças precisam do apoio, proteção e orientação dos adultos, a fim de equalizar as desigualdades que permeiam o universo do adulto e da criança. Na visão de Arendt, ao debatermos essas questões, estamos evidenciando os direitos e deveres das crianças.

A educação, na visão de Hannah Arendt, é percebida como uma questão política. Dessa maneira, ela sinaliza que “o problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição” (ARENDR, 1992c, p. 245-246). Esse posicionamento revela o paradoxo que se apresenta na educação contemporânea. Além disso, deixa implícito o papel importante que a educação ocupa na vida da sociedade. Isso nos mostra que o processo educacional não é apenas um dever apenas dos educadores, mas de todos. Diante dessa relevância, a filósofa judia defende que educar é um ato político.

---

<sup>11</sup> Hannah Arendt foi uma pensadora alemã de origem judaica radicada nos Estados Unidos, amplamente reconhecida como uma pensadora dentre os mais originais e influentes (e polêmicos) pensadores políticos do século XX. Nasceu em 1906 em Hannover e passou sua infância e parte da juventude em Königsberg, a mesma cidade de Immanuel Kant. Nos anos vinte estudou teologia cristã e os clássicos como aluna especial na Universidade de Berlim. Em 1924 ingressou na Universidade de Marburg, onde estudou filosofia com Martin Heidegger. Em 1926 foi para Heidelberg, onde estudou com o filósofo Karl Jaspers, junto a quem defendeu a sua tese de doutorado, *O conceito de amor em Agostinho*, publicada em 1929. No final desta década, ela se envolveu com a política judaica através do movimento sionista e no começo da década seguinte, em 1933, com a ascensão do nazismo e o incêndio do Parlamento Alemão em Berlim, cidade onde ela residia desde 1930 com seu primeiro marido, foi perseguida e presa por suas atividades, tendo então fugido para Paris com sua mãe (CORREIA, 2006).

Um segundo aspecto importante no pensamento de Arendt é a questão do nascimento. A criança, ao nascer, apresenta-se ao mundo como ser humano, e, indubitavelmente, um ser em formação constante. Diante disso, é necessário destacar como os mais experientes podem contribuir com aqueles que pouco experimentaram do mundo. Dessa forma, os mais velhos detêm a responsabilidade de educar o público inexperiente. Assim, os que ensinam assumem na educação o comprometimento pela continuidade da vida educacional da criança e pela continuidade dela no mundo.

Nas palavras de Arendt (1992c, p. 226): “pertence à própria natureza da condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo, de tal modo que preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo”. A partir disso, entendemos que é a partir do relacionamento com o mundo, que a existência da criança se torna especial. Dessa maneira, salientamos que o contato com o social promove no público infantil chances de recomeços, de novas aprendizagens e de buscar nos erros, projeções para os acertos, como nos assinala no fragmento a seguir:

A ação, com todas as suas incertezas, é como um lembrete sempre presente de que os homens, embora tenham de morrer, não nasceram para morrer, mas para iniciar algo novo. *Initium ut esset homo creatus est* – “para que houvesse um início o homem foi criado”, disse Agostinho. Com a criação do homem, o princípio do começo veio ao mundo – o que é naturalmente apenas um outro modo de dizer que com a criação do homem o princípio da liberdade apareceu sobre a Terra. (ARENDR, 2005, p. 194).

À luz do exposto, inferimos que o dever da educação, apresenta-se aos poucos no novo mundo aos que estão chegando, defendendo-os da sina da tradição e do espaço público: “na medida em que a criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ele; na medida em que ela é nova, deve-se cuidar para que essa coisa nova chegue à fruição em relação ao mundo como ele é.” (ARENDR, 1992c, p. 239). Assim, a educação se torna algo imprevisível. É preciso preparar os novos para que no futuro, eles se comprometam com a educação daqueles que estão chegando. Além de prepará-los para o exercício da liberdade de desfrutar e recriar o mundo de maneira coletiva. Nessa conjuntura, Arendt entende que estamos preparando as crianças para uma educação política.

Na visão de Arendt, a educação contemporânea é entrelaçada pelos conceitos de coletividade. Os mais velhos comprometendo-se a ensinar os mais novos



numa continuidade constante, contudo percebemos vários entraves. Os adultos, com suas indisponibilidades, não se comprometem efetivamente com a educação das crianças. Dessa maneira, observamos que em determinados contextos, essa responsabilidade é transferida apenas para os educadores. Diante dessas proposições, acreditamos que essa transposição de compromisso gera inúmeros problemas na construção social, emocional e política do público infantil.

### 2.3.7 Immanuel Kant<sup>12</sup>

Em sua obra *Sobre a Pedagogia*, Immanuel Kant aborda as formas de desenvolvimento da educação. Para dissertar sobre o tema, ele recorre à estrutura pedagógica, a domesticação dos corpos e a educação prática. Verificamos que todo esse trabalho tem como propósito instruir as crianças, a partir do ensinamento moral, dos costumes e da construção do caráter humano.

Essa proposta filosófica de Kant demonstra aspectos importantes sobre os conceitos de infância e de criança. Primeiramente, o indivíduo deveria ser disciplinado, já que a parte agressiva e animalésca do ser humano, pode prejudicar a construção do caráter humano. Em segundo lugar, a noção de educação está correlacionada com a ideia de se tornar culto, letrado ou cheio de informação. Em última instância, identificamos que uma educação prudente auxilia no desenvolvimento moral do indivíduo. Diante desse contexto, o pensador defende que essas características são necessárias para que as crianças desenvolvam o pensamento crítico.

A partir disso, sinalizamos que o objetivo da pedagogia kantiana é vislumbrar a perfeição da natureza do indivíduo. Para o filósofo, ela “será sempre melhor desenvolvida e aprimorada pela educação, e que é possível chegar a dar aquela forma que em verdade convém à humanidade. Esta abre a perspectiva para uma futura felicidade humana” (KANT, 1996, p. 17). Diante dessa perspectiva, notamos que a educação kantiana é construída mediante preceitos lógicos, e se fundamenta no princípio da racionalidade para se tornar um método científico. Desse modo, os mais novos acabam tendo uma educação mais aprimorada. Essa premissa se aproxima da filosofia defendida por Hannah Arendt.

---

<sup>12</sup> Immanuel Kant (1724-1804) é em geral tido como o maior de todos os filósofos modernos. Ao longo de sua vida, viveu em ou próximo a Königsberg, na Prússia Oriental. Sua vida exterior foi acadêmica e inteiramente pacata. Foi homem de hábitos tão regulares que as pessoas costumavam ajustar os relógios quando o viam fazer suas caminhadas.

Um princípio fundamental da pedagogia de Kant assinala que não devemos “educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a ideia de humanidade e da sua inteira distinção” (KANT, 1996, p. 22-23). Para o autor, a educação se distinguiu em duas vias: a privada e a pública. Esta última destinava-se à prática de princípios, enquanto a primeira referia-se às informações. A educação pública estava relacionada às instruções e a formação moral. Kant menciona que era difícil fornecer educação pública a todas as crianças, pelo fato de ser bastante caro para o Estado, porém era extremamente necessário para o aperfeiçoamento de uma educação doméstica.

Em relação à educação privada, verificamos que ela era mantida pelos familiares ou os pais não detinham de tempo suficiente para educar suas crianças. Por isso, outras pessoas forneciam os serviços mediante pagamento. No entanto, percebemos que essa educação corria o risco de dividir os preceitos dos governantes com os da família. Dessa forma, entendia-se que o mais importante era o ensinamento dos preceptores que deveria manter estrita relação com os valores e princípios morais da família.

Um segundo aspecto da pedagogia kantiana, refere-se à separação entre educação física e educação prática. Essa distinção revela a atenção aos cuidados que as crianças deveriam ter com o corpo e o caráter. A educação física é o momento da educação, no qual o público infantil percebe que “é aquela que o homem tem em comum com os animais, ou seja, os cuidados com a vida corporal” (KANT, 1996, p. 36). Nessa perspectiva, verificamos que os pais compartilham dessa preocupação com corpo e mente, pois fornecem aos filhos instrumentos materiais e culturais, a fim de moldá-los social e culturalmente.

Além disso, Kant (1996), ao abordar sobre a educação física, menciona que esta desenvolve habilidades naturais das crianças e que devem seguir algumas regras que consiste em deixar de lado o uso de instrumentos, tais como: carrinhos de suporte para aprender a andar, faixas, pois é necessário “que a criança se arraste pelo chão até que aprenda a caminhar por si mesma, uma vez que, desse modo, andar com segurança” (p. 50). Diante disso, notamos que para Kant, alguns instrumentos se tornam prejudiciais ao desenvolvimento das habilidades e competências naturais das crianças. Isso ocorre pelo simples fato deles apresentarem a simplicidade do mundo,

com isso se tornam componentes impeditivos do crescimento da sensibilidade infantil. Nesse contexto, o autor nos afirma que:

assim, servimo-nos de uma corda para medir uma certa distância, mas pode-se fazê-lo simplesmente com o olhar; valemo-nos de um relógio para determinar a hora, mas bastaria olhar a direção do sol; servimo-nos de uma bússola para nos orientar na floresta, mas podemos sabê-lo também observando o sol, se é de dia, ou as estrelas, se é de noite. Acrescentamos que, em vez de nos servimos de um barco para atravessar a água, podemos nadar (KANT, 1996, p. 56-57).

Ressaltamos, a partir do texto supracitado, que para Kant ao admoestar o corpo, estimulava-se os órgãos dos sentidos. Sendo assim, era preciso que se criasse obstáculos naturais para o crescimento da corporeidade das crianças. Correr, lançar, carregar, pular eram atividades que elas precisavam fazer para aguçar o crescimento corporal. Dessa maneira, o filósofo conclui que jogos com bola, por exemplo, deveriam ser exercícios recomendados, pois melhoravam os condicionamentos da visão, de proporção e as noções de grandeza.

Em uma outra perspectiva, Kant (1996), assinala que a educação prática é a consolidação do caráter. Nesse sentido, essa afirmação da moral humana apresentava alguns critérios: não mentir, obedecer, ser social. Nesse contexto, a educação precisava valorizar os elementos citados, a fim de que as crianças cumprissem os deveres e as leis, no que diz respeito à vida privada e em sociedade. Nessa conjuntura, Kant defendia que os estudos fundamentais de direito e catecismo nas escolas, por exemplo, estimulariam o desenvolvimento do caráter das crianças, por meio da adoção de boas condutas e ainda aprenderiam que “a desigualdade de bem-estar entre os homens deriva de meras condições ocasionais” (KANT, 1996, p.99).

Diante das assertivas apresentadas, analisamos que o combate a sentimentos como a inveja, avareza, raiva, preguiça e outros da mesma espécie, eram essenciais uma vez que eles enfraqueciam a formação do caráter e da liberdade moral. Por isso, o que poderia tornar essa elevação do caráter estava ligada à religião e a autoestima. Portanto, a educação prática, na teoria kantiana, precisava de suporte nos sentimentos sofisticados que perpassavam os interesses pessoais e dos outros, a fim de perpetuar a noção universal de que o homem é bom.

## 2.4 O surgimento das instituições de ensino para crianças pequenas

Com o intuito de complementar o que foi ressaltado nos tópicos acima, analisamos como surgiram as instituições de ensino para crianças pequenas, e por qual motivo elas se tornaram um local tão importante para a sociedade, especialmente às mulheres e às famílias.

No século XVIII, começam a surgir, no continente europeu, espaços para crianças de 0 a 06 anos de idade. Eles foram projetados para atender pessoas pobres cujas mães trabalhavam. Tinham como objetivos fazer com que as crianças perdessem velhos hábitos, adquirir obediência, bondade, sinceridade, bem como conhecer algumas letras, soletrar, pronunciar. Com base nisso, um documento publicado pelo Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil – MIEIB (2002, p. 94) – relata que, no percurso da história:

As creches foram criadas para, em sua maioria, atender crianças de 0 a 6 anos em período integral, vinculando-se aos sistemas de bem-estar social e respectivas políticas assistencialistas e compensatórias. As pré-escolas, também, em sua maioria, foram criadas dentro do sistema educacional para crianças de 4 a 6 anos, para processo de escolarização formal. Assim, aconteceu no final do século XIX com a criação dos jardins de infância nos moldes froebelianos e, mais tarde, na década de 20, com as escolas maternas.

Atentemo-nos que para cada país as instituições de ensino variam no seu acolhimento. É imprescindível que tenham um limite de idade, que desde a criação de documentos oficiais, sejam estabelecidos no início da escolaridade de creches e pré-escolas, principalmente. Em geral, isso acontece aos 06 anos de idade. Frequentando uma instituição de educação infantil, a criança tem a possibilidade de ampliar suas condições de crescimento perceptivo, emocional, corporal e sobretudo, social.

Nessa perspectiva, as crianças que aderem a essa proposta, a qual apresenta um serviço que visa a qualidade, tendem a crescer mais no sentido lógico, racional e a solucionar problemas com mais facilidade. São mais compreensíveis, e sensíveis quanto à sua atenção aos outros. Sem falar que crescem significativamente sua confiança. Tendo essa visão compensatória, a assistência às crianças das camadas mais pobres em instituições como creches, parques infantis, pré-escolas e outros, possibilitaria a superação das condições sociais a que estavam sujeitas. Sendo assim, a educação foi elaborada como proposta de trabalho para as instituições

citadas acima. Essas visavam ao preparo para uma alfabetização, mantendo práticas educativas que tinham uma visão assistencialista do ensino.

Um segundo aspecto que merece atenção é a entrada cada vez maior de mulheres das camadas médias da população no mercado de trabalho. Esse fato gerou um aumento significativo nas creches e pré-escolas. Percebemos que houve uma preocupação com a visão intelectual das crianças; a partir disso, essas instituições trouxeram uma nova perspectiva no currículo e nas metodologias. Observamos que versavam sobre aspectos cognitivos, emocionais e sociais das crianças pequenas. Oliveira (2010, p. 110) relata que:

O atendimento educacional preconizado por aqueles setores, sob a influência de estudos médicos e psicológicos, que apontavam as possibilidades de promover o desenvolvimento infantil desde o nascimento, dava destaque à criatividade e à sociabilidade. Essas inovações, num primeiro momento restritas à educação pré-escolar, terminaram suscitando o aparecimento de novas posições favoráveis à creche também por parte de alguns grupos sociais, que a buscavam como instituição complementar à educação dada a seus filhos, liberando a mãe para o trabalho fora de casa.

A demanda por pré-escolas teve um aumento significativo na década de 70 com o processo de municipalização da educação. “Em 1972, foi o auge da quantidade de matrículas nas pré-escolas em todo o país, cerca de 46 mil” (OLIVEIRA, 2010, p.110). Nessa mesma vertente, a população por iniciativa própria, projetou as creches comunitárias, que não tinham o apoio dos governos. Elas, na grande maioria dos casos, eram administradas pelos frequentadores do ambiente, que pertenciam à classe média e tinham como crédito: verbas públicas para atender crianças de baixa renda.

No mesmo período, essas modalidades de instituições educativas: a creche, os parques infantis e outros foram aos poucos abandonando a educação informal das crianças, em idade de escolarização, em sentido regular básica e começaram a investir em vagas para os de idade pré-escolar por ser mais vantajosa. Com o fim do militarismo em 1985, uma renovação política foi incluída no Plano Nacional de Desenvolvimento, registrado em 1986: a ideia de que a creche não dizia respeito apenas à mulher ou à família, mas cabia tanto quanto, ao Estado e às empresas. E isso foi sendo cada vez mais divulgado em casos de candidatos eleitos a prefeitos e governadores da época (OLIVEIRA, 2010).

Com base nessas afirmativas, percebemos que o surgimento das instituições de ensino para crianças pequenas se deu por uma necessidade: o fato da

grande quantidade de mães adentrarem no mercado de trabalho. Dessa forma, foram se estabelecendo e aprimorando sua maneira de perceber o ensino nas crianças fazendo com que esse espaço fosse um ambiente que não só cuida, mas que dá suporte às mães e às famílias de um modo geral. Assim, o ensino nessas instituições foi moldado conforme os tempos e às necessidades da sociedade. Frente a esse contexto, apresentaremos uma abordagem sobre como acontecia o processo de ensino/aprendizagem dos conteúdos e quais objetivos estavam imersos nesses momentos históricos.

## 2.5 O processo de ensino na Educação Infantil

Ressaltamos que, neste momento, confrontamo-nos com um ponto de suma importância no desenvolvimento da história, concernente às técnicas de ensino das primeiras instituições e sua evolução no tempo. Vale assinalar que essas instituições defendiam uma educação repleta de significado prático, por isso, as crianças eram estimuladas ao desenvolvimento de trabalhos manuais com agulhas, rotinas e técnicas de boas maneiras e outros. Essa proposta metodológica objetivava atender às crianças de baixa renda. Esse processo de atendimento às crianças origina-se em instituições na Europa até o século XIX, e foi visto em diferentes formas de pensar a infância, modelos de organizações dos lugares e pontos sobre o que fazer com as crianças enquanto estiverem nas instituições. Oliveira (2010, p. 100), por sua vez destaca que:

O jardim de infância, criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternas -ou qualquer nome dado a instituições com características semelhantes às *Salles d'asile* francesas- seriam assistenciais e não educativas.

A partir dessas premissas, observamos que com o surgimento dos jardins de infância e das creches, pudemos evidenciar que havia uma distinção entre os frequentadores. Os jardins de infância eram favorecidos aos filhos dos que detinham um poder socioeconômico superior, ao passo que a educação era fundamentada nos costumes da família. Enquanto isso, as creches eram destinadas aos filhos dos menos favorecidos. A perspectiva do ensino era assistencialista: cuidar, alimentar, higienizar e pôr as crianças para dormir. Dessa maneira, notamos que não havia ensino para as classes inferiorizadas. É importante destacar que o objetivo dessas instituições não

era exatamente ensinar as crianças, mas atender às exigências do mercado que necessitava da mão de obra feminina.

Ao longo do tempo, as necessidades foram inseridas em novas propostas políticas. Os governos reconheceram que as instituições de ensino deviam estabelecer novas diretrizes para a educação. No Brasil, com a promulgação da legislação brasileira da Constituição Federal de 1988, reconheceu-se que toda criança tem direito à creche e que o ensino não deve se basear no assistencialismo, mas para educação propriamente dita. Diante disso, a Educação Infantil passou a ter a proteção da Constituição Federal de 1988. Com base nisso Oliveira assinala que (2002, p. 115),

[...] a elaboração de novos programas buscava romper com concepções meramente assistencialistas. [...] propondo-lhes uma função pedagógica que enfatizasse o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças [...] na Constituição de 1988, do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino.

Após essa conquista de reconhecimento da Educação Infantil nas instituições de ensino, e no tratamento das crianças como seres que possuem direitos e deveres, outros avanços foram tomando espaço no Brasil como: LDB (Leis de Diretrizes e Bases), ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), RCNEI (Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil), DECNEI (Diretrizes Curricular Nacional da Educação Infantil) e por fim, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Contudo, ainda que houvesse todas essas conquistas no Brasil e em outros países, verificamos que ainda há problemas como a falta de vagas em escolas, merenda escolar, formação docentes, seleção de livros didáticos, entre outros e no que se refere à pedagogia, precisaram criticar a versão assistencialista. Além disso, necessitaram instigar na criança uma visão que vai além dos aspectos do cuidar, do brincar levando em conta de que as crianças devem ter uma educação integradora.

Com base nessas transformações de ensino durante as épocas e grandes conquista em documentos oficiais, podemos também destacar alguns autores que foram essenciais nesse processo de construção didática em favorecimento à educação das crianças. Destacamos, primeiramente, Comenius<sup>13</sup>, considerado o

---

<sup>13</sup> Joan Amós Comenius (1592 -1670), pedagogo, bispo, escritor, cientista nasceu em Nivnice (República Tcheca) e aos 16 anos iniciou seus estudos. Fez teologia e aos 24 anos foi professor na sua antiga escola e tornou-se pastor. Com o desencadeamento da guerra político-religiosa-civil e com a perseguição aos não católicos, Comenius se viu obrigado a deixar a Igreja e entrar na clandestinidade. Em 1632 foi ordenado bispo. Percorreu a Europa não-católica, trabalhando em prol de

maior representante da didática moderna. Ele afirma que a infância é o ponto chave para que aconteça o crescimento de maneira adequada do ser humano adulto. Comenius, nessa perspectiva, defendia que:

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).

Visando o reconhecimento do ser humano, Comenius percebe a infância como um ápice imprescindível, pois representa o ponto de partida para a criança, na fase infantil, se desenvolver. Em segundo lugar, ressaltamos a importância de Froebel<sup>14</sup>. Ele afirmava que o início da infância era uma fase decisiva para a formação das pessoas. Foi o desenvolvedor dos jardins de infância e dizia que para uma educação que valesse a pena, era necessário que não houvesse obrigação do professor para com o aluno e nem do aluno para com o professor, mas uma parceria de ambas as partes que acontece por meio da prática.

Esse pensador costumava comparar o labor do professor com a do jardineiro, dizendo, mais ou menos, que era necessário dar boas condições às plantas para que seguissem seu percurso natural, regando, arejando o solo, recebendo a luz do sol na medida certa, entre outros cuidados. Assim são as crianças, que estão em pleno desenvolvimento natural e que, aos poucos, vão se formando. Contudo, ele diz que o centro de todo esse percurso educativo são as crianças, seres em desenvolvimento.

Buscando ainda demonstrar com mais perspicácia a importância do ensino na educação infantil, encontramos em Pestalozzi<sup>15</sup> afirmações que corroboram com a

---

seu país e pelos projetos educacionais que defendia. Entre 1768 e 1670, redigiu um apelo pela propagação da paz, didática magna (sua maior obra), além de outras obras pedagógicas, que foram subsidiadas pelo neto de De Geer e publicadas por seus discípulos. (SARAL, 2009).

<sup>14</sup> Friedrich Fröbel (1782 – 1852), Pedagogo e pedagogista. Nasceu em no sudeste da Alemanha e desde criança foi lento nos seus estudos em si tratando de coisas práticas. Formou-se na prática e pela prática, se auto-educando, e quando se tornou professor, procurou estimular a auto-educação e o auto-aperfeiçoamentos dos alunos. Foi um educador nascido da prática, produzindo toda uma metodologia de trabalho com base na mesma. Era um educador nato e a infância introspectiva o teria ajudado a desenvolver a disciplina necessária para que isso ocorresse. Foi o criador do *kittengarden* e da teoria dos jogos, (SARAL, 2009).

<sup>15</sup> Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827), pedagogista e educador pioneiro da reforma educacional que aos 5 anos de idade órfão de pai e ficou aos cuidados de sua mãe e uma fiel criada. A primeira influência em sua formação foi puramente maternal e feminina, o que lhe explica certos traços de caráter. Frequentou a escola primária, e depois a secundária. Iniciou sua atividade política e social ao associar-se a uma sociedade patriótica liberal, dissolvida posteriormente pelo governo. Além de



do filósofo Rousseau em relação à natureza das crianças. Pestalozzi afirma que a prática educativa deve se igualar à natureza, isso quer dizer que a verdadeira importância do ensino está em fazer com que as crianças desenvolvam suas habilidades naturais e inerentes, bem como a natureza.

Diante de todo esse arcabouço teórico acerca da criança, da infância, das origens das instituições e a forma como se davam os ensinamentos, verificamos que muitos autores pedagogos, pedagogistas e filósofos contribuíram significativamente para essa compreensão de reconhecer a criança como um sujeito que tem fragilidades e potencialidades. Desse modo, no capítulo seguinte, conheceremos o filósofo Matthew Lipman e sua teoria acerca da Filosofia para Crianças, que diante de um ensino tradicional de sua época, revelou uma inovação ao conteúdo transformando a sala de aula numa Comunidade de Investigação. Dessa maneira, traremos à tona a construção do conhecimento com base na Filosofia de Matthew Lipman.

---

professor foi pai de 400 crianças de cinco a quinze anos que lhe foram entregues para seus cuidados, e com elas começou a aplicar os princípios fundamentais do seu sistema. Com quase 80 anos, retomou seu trabalho com a ajuda de um sobrinho que lhe ofereceu hospitalidade e seus serviços de administrador. Ainda teve forças para escrever diversos escritos como Para sempre Pestalozzi. (SARAL, 2009).

### 3 O PENSAR FILOSÓFICO ATRAVÉS DE MATTHEW LIPMAN

Para darmos prosseguimento à sessão, faz-se necessário contextualizarmos as circunstâncias no tempo e espaço da produção de Lipman. Esse contexto torna-se relevante, uma vez que necessitamos sistematizar os principais conceitos abordados em suas pesquisas da Filosofia para Crianças, e algumas contribuições relevantes ao programa criado por ele. O trabalho construído por Matthew Lipman, vem trazendo uma abordagem que entre os educadores de Filosofia, inova em termos de didática e com recursos que favorecem a interdisciplinaridade cultural, linguística, regional, baseado nos aportes que favorecem a cada local. Dessa maneira, entenderemos como surgiu a proposta, quais contribuições ele desenvolveu durante esses estudos e como a Filosofia para Crianças (FpC) se expandiu tornando-se conhecida por todo o mundo.

A expressão Filosofia para Crianças é uma tradução de *Philosophy for Children*, criada por Lipman. O objetivo dessa criação foi, tão somente, para contribuir com o sistema educacional vigente, que não cumpria o propósito de desenvolver nos alunos um pensamento crítico-reflexivo. Lipman, além de ter fundamentado o programa teoricamente, formulou metodologias e um currículo a ser levado às escolas. A biografia do pensador é repleta de conquistas. Nascido em 1922, no estado de Nova Jersey, concluiu seus estudos do antigo segundo grau em 1938. Por questões financeiras, tardou a ingressar numa universidade. Somente em 1945 adentrou na Universidade de Standford, no curso de Filosofia. Doutorou-se em Filosofia em 1954, pela Universidade de Colúmbia, em Nova York, logo em seguida foi para França, onde manteve vínculo por dois anos, cursando pós-graduação na Universidade de Sorbonne (LIPMAN, 2010).

Ao retornar para os Estados Unidos, assumiu a cadeira como professor de Lógica e Teoria do Conhecimento na Universidade de Colúmbia, no final da década de 1960. Lipman apreendia que quando os alunos chegavam à universidade, seu pensamento estava, de certa forma, estruturado. Ledo engano. Assim, Lipman com sua vasta experiência dentro da sala de aula, conclui que, para que a aprendizagem do pensamento autônomo e crítico tenha fundamento quando se chega à universidade, é necessário que ela tenha base nos anos iniciais (LIPMAN, 2010).

Na infância, manteve uma relação conturbada com a sala de aula, visto que não era discente proativo aos estudos. Era um aluno travesso e argumentava que sua atitude era o reflexo das aulas tradicionais e não motivadoras por parte dos docentes. As práticas metodológicas da época o fizeram refletir que as aulas eram apenas uma repetição de informações sem um real significado para a vida do discente. Envolto nesses questionamentos desenvolveu na universidade formas de pensar a aprendizagem pelo caminho significativo. Idealizou sua filosofia educacional, aportando-se nas reflexões postulados por Dewey e Vygotsky, sobretudo nas obras: *'Como pensamos'*; *'Democracia e Educação'* e *'A construção do pensamento e da linguagem'* e *'Pensamento e linguagem'* respectivamente. A partir desses suportes, planejou seus primeiros trabalhos com Filosofia para Crianças.

Seus estudos tiveram grande visibilidade e chamaram atenção no âmbito educacional, de um modo geral, e em especial aos professores da educação infantil. Assim que adentrou na Universidade de Montclair em Nova Jersey, Lipman escreveu, ao todo, vinte e três livros<sup>16</sup> que reverberaram por todo o mundo. Essa produção bibliográfica influenciou no desenvolvimento de novos modelos de ensino/aprendizagem. Para o estudioso, o aluno deveria assumir o papel ativo no processo de aprendizagem, de modo que as novas estratégias pedagógicas ajudassem o discente a aprender a partir de suas próprias reflexões. Com essas propostas, o pensador alcançou mais de cem artigos publicados em revistas na área da educação.

Com todo esse sucesso, teve sua vida narrada em um documentário chamado Sócrates para Crianças, elaborado em 1990 pela Corporação Britânica de Radiodifusão (BBC) tendo como um dos casos da ala: Os que transformam ou os transformadores. Nessa transmissão, Lipman percebeu como a sede de busca por novos métodos eram escassos, e cultivou propostas inovadoras na prática docente.

As produções de Lipman atingiram níveis impensáveis. Dentre as mais famosas obras que escreveu, a grande maioria voltou-se aos alunos. Há um apelo para que estes pudessem, por si mesmos, desenvolver suas habilidades cognitivas. Essas produções foram classificadas como novelas filosóficas, e estão separadas por ano escolar, por idade e conteúdo. Assim, ele buscou facilitar a aprendizagem das

---

<sup>16</sup> A filosofia na sala de aula, O pensar na educação, Filosofia vai à escola, *Elfie*, *Issao e Guga*, *Pimpa*, *Nous*, *A descoberta de Ari dos Telles*, *Luísa (Lisa)*, *Satie (Suki)*, *Marcos (Mark)*. Entre outros.

crianças. A partir desses enredos, o professor transforma a classe em uma Comunidade de Investigação, tornando-se agente facilitador do diálogo filosófico.

Acerca das temáticas das novelas filosóficas e Comunidade de Investigação, discorreremos, posteriormente, como se dá o passo a passo desse processo, que serve de grande auxílio para o ensino/aprendizagem. No entanto, agora, nos atentaremos nas origens do surgimento do impulso filosófico de Matthew Lipman e quais bases ele se deteve para elaborar esses princípios.

### **3.1 O surgimento de uma nova proposta no ensino e aprendizagem**

Ao refletir sobre as questões dos valores e utilidades de seu ensino na universidade, Matthew Lipman começou a desenvolver um programa de filosofia no propósito de fazer as crianças pensassem de forma correta. Para tanto, o objetivo desse novo currículo de FpC seria propiciar uma base alicerçada à criança, dando valor, ao mesmo tempo, na experiência cotidiana dela. Assim, estimularia a prática da investigação do significado. Silveira (2003, p. 7-8), nos apresenta que:

O objetivo mais explícito do programa é, portanto, desenvolver nas crianças essa racionalidade, mediante o cultivo e o fortalecimento de habilidades lógicas que, por serem consideradas pré-requisitos para o “pensar bem”, devem estar presentes nas crianças “antes e durante os vários momentos da aprendizagem”. Essas habilidades são classificadas em quatro tipos: 1) habilidades de raciocínio; 2) habilidades de formação de conceitos; 3) habilidades de investigação e 4) habilidades de tradução.

Percebemos facilmente que todas as habilidades mencionadas, estão voltadas à lógica e todas interligadas entre si. É uma forma de funcionamento que garante um desenvolvimento mais eficaz. O fato dela ser dividida, foi pensando numa forma de reorganizar o pensamento quanto à sua estruturação. Para isso, verificamos que cada grupo tem sua função; e, que numa junção, forma um pensamento mais estruturado. Observemos o quadro a seguir:

Quadro 01: Habilidade da Rotina de Pensamento de Matthew Lipman

<p style="text-align: center;"><b>Habilidades de Raciocínio</b></p>	<p>Possibilitam o estabelecimento de conclusões ou inferências a partir de conhecimentos anteriormente adquiridos, para assegurar a coerência interna do discurso. Envolvem capacidades tais como: “inferir”, “detectar premissas ou pressuposições subjacentes”, “formular questões, exemplificar”, “identificar similaridades e diferenças”, “construir e criticar analogias”, “comparar”, “constatar e “argumentar ou dar razões”.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Habilidades de Formação de Conceitos</b></p>	<p>Permitem a análise de conceitos, identificando seus componentes, suas relações com conceitos semelhantes e diferentes para conferir-lhes sentido e torná-los instrumentos para a identificação e a compreensão das coisas, dos fatos e das situações. Por exemplo: “fazer distinções”, “fazer conexões”, “argumentar”, “classificar”, “explicar”, “definir”, “identificar significados”, entre outras capacidades.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Habilidades de Investigação</b></p>	<p>Relacionadas aos procedimentos científicos e à ideia de busca do caminho (e não da resposta pronta) para se chegar às soluções dos problemas postos pela realidade. Incluem: “observar”, “identificar problemas/questões”, “formular questões”, “formular hipóteses”, “estimar, prever”, “verificar, medir, constatar”, “descrever, analisar”, “generalizar adequadamente”, “concluir”, “sintetizar e “ser capaz de comportamento autocorretivo”.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Habilidades de Tradução</b></p>	<p>Permitem a compreensão de discursos (falados ou escritos) de modo que o sujeito desta compreensão possa reproduzir em sua própria linguagem o que ouviu ou leu, preservando o significado original. Englobam: “prestar atenção”, “interpretar criticamente”, “perceber implicações e suposições”, “parafrasear” e “inferir”.</p>

Fonte: Silveira (2003, p. 7 – 8, adaptação do autor - 2019).

Assinalamos que, a partir das habilidades supracitadas, notamos que esses conceitos passam por um ordenamento do pensamento, de modo a orientar os docentes e até os alunos, a se tornarem capazes de estruturar o pensar. Esse currículo proposto, se solidifica por meio de sete novelas, as quais serão denominadas, tardiamente, por ele como novelas filosóficas. Ressaltamos que a temática específica das novelas será matéria para outra sessão. À luz do exposto, destacamos que não basta ter a clareza de que as crianças desenvolvam suas habilidades cognitivas. É preciso, principalmente, que aprendam a utilizá-las de maneira adequada, racional e de forma civil, ou seja, socialmente aceitável, como nos enfatiza Lipman (1995, p. 50).

A educação envolve mais que apenas desenvolvimento de habilidades. Podemos adquirir uma habilidade, mas podemos empregá-la mal. Podemos, por exemplo, aprender a usar uma faca habilidosamente e, então, passamos a utilizá-la anti-socialmente.

A partir desse argumento, identificamos que é mais importante que as habilidades sejam apresentadas por uma disciplina da área de humanas, uma vez que esse campo consegue interligar os conceitos, a fim de serem bem interpretados. Sendo assim, uma das disciplinas com esse perfil e preparada para esta função, é a filosofia. Essa afirmação se dá, pois, por ser uma ciência<sup>17</sup> humana que está comprometida com investigações e assuntos de cunho crítico-reflexivo. No que diz respeito às habilidades, é importante entendermos como são construídas e sobre o que nos referimos ao falarmos sobre esse assunto. Portanto, trata-se de objetivar o plano prático do desenvolvimento cognitivo das crianças. Nesse sentido, podemos dizer que:

Habilidades estão vinculadas a competências, uma vez que elas precisam ser inter-relacionadas por meio dos conhecimentos para que haja uma atuação competente. As competências e habilidades é que serão os principais norteadores da aprendizagem dos alunos e de sua avaliação (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 26).

---

<sup>17</sup> O conhecimento científico é uma conquista recente da humanidade, datando de cerca de quatrocentos anos. No pensamento grego, ciência e filosofia achavam-se ainda vinculadas e só vieram a se separar a partir da Idade Moderna, no século XVII, com a revolução científica instaurada por Galileu. A ciência moderna nasce do determinar seu objeto específico de investigação e ao criar um método confiável pelo qual estabelece o controle desse conhecimento. A filosofia, no entanto, abarca todas as tendências gerais do conhecimento (ARANHA e MARTINS, 2009).

Com o intuito de incentivar a prática pedagógica de modo a torná-la capaz de desenvolver o ensino crítico - no qual a reflexão, o pensar deliberativo, o diálogo reflexivo sejam possíveis - o Programa de Filosofia para Crianças (PFpC) de Matthew Lipman apresenta-se à educação como um novo modelo de construção do conhecimento. Esse pesquisador afirma que o ensino tradicional não é capaz de propiciar o desenvolvimento dessas habilidades. Sendo assim, seu programa visa corrigir um problema que se encontra diretamente ligada ao sistema de ensino/aprendizagem (LIPMAN, 1990, p. 57).

Segundo Brocanelli (2010), por não se conformar com o modelo de educação tradicionalista adotado na instituição onde lecionava, Matthew Lipman, notou a falta de interesse da sociedade norte-americana pelo desenvolvimento do pensamento bem como a educação naquele país, especificamente a secundária, precisava de um modelo educativo que forjasse esse interesse no que diz respeito a como aprender a pensar e, a partir disso, quando aprender a pensar. A esse respeito, o autor mencionado acima, expressa:

Em 1969 Lipman começa um projeto de Filosofia para crianças, que depois será chamado Programa de Filosofia para crianças. Inicia a redação de um livro que é chamado por Lipman de *Novela Filosófica*, com o título *Harry Stottlemeier's Discovery*, em português recebeu o nome da descoberta de Ari dos Teles. Essa novela seria destinada a crianças de 11 e 12 anos. Termina sua redação no seguinte ano. A partir desse momento Lipman terá que se dedicar quase que exclusivamente a esses estudos, aplicados de teste em escolas e a redação de outras novelas filosóficas para ser aplicado em outras idades (BROCAANELLI, 2010, p. 22).

Desse modo, Lipman tinha como proposta encontrar imersa a arte de elaborar perguntas e de como recuperar o ato cognitivo para usar o pensamento reflexivo. Pretendia também favorecer a atitude crítica e criativa dos estudantes, defendendo que o professor não fosse o responsável por dar uma aula magistral, mas que fosse aquele que procura a participação por meio da narração de experiências e opiniões justificadas. Ao elaborar *A descoberta de Ari dos Teles*, Lipman tinha como objetivo desenvolver características básicas como a linguagem e ajudá-los no desenvolvimento cognitivo das habilidades de concentração, conceituação e de como usar a lógica. Essa proposta tem um cunho questionador, por isso torna-se fácil receber alguma resposta das crianças porque geralmente, elas não têm receio de comunicarem o que lhe vêm à mente.

Em seu Programa, Matthew Lipman preocupou-se em envolver as interações do diálogo e a investigação nas salas de aula, e isso não dependia, necessariamente, do trabalho com textos de história de filosofia, senão da aplicação de temas filosóficos que seriam implementados nas discussões grupais, denominadas Comunidade de Investigação (CI). Através dessas comunidades, as crianças poderiam amadurecer o pensamento, uma vez que utilizariam o raciocínio em cada um de seus atos e em suas reflexões. Sobre essa premissa, Sharp (1995, p. 121) nos ressalta que:

Um grupo de crianças que investigam juntas sobre questões problemáticas comuns de uma maneira tal que se faz construir ideias a partir das ideias umas das outras, oferecer contraexemplo umas às outras, questionarem as inferências umas das outras a gerar visões alternativas e soluções para o problema tratado, além de seguir com a investigação para onde quer que ela o leve. Com o tempo, elas passam a se identificar com o trabalho do grupo, ao construírem significados cooperativamente e ao se comprometerem a uma reconstrução em andamento autoconsciente da própria visão de mundo enquanto a investigação procede. Esta construção e reconstrução de visões de mundo é algo com a qual tudo isto é engajado consciente ou inconsciente.

Quando damos às crianças uma atividade conjunta, criamos um laço que investigativo entre elas. Os fatos serão discutidos e aprimorados entre eles, o que gera diálogo e resolução de problemas. Durante o processo, a construção do conhecimento ganha forma e acaba contribuindo para o aperfeiçoamento das habilidades propostas na tarefa. As ideias entre elas irão corroborar para uma investigação mais precisa, pois o conceito de uma pode ajudar na construção do outro.

Tendo isso em vista, é mister salientar que o ensino da FpC tem papel fundamental no desenvolvimento de qualquer criança, independentemente de seu país de origem. No entanto, é necessário construir atividades filosófico-pedagógicas de forma diferente e criativa. Para isso, precisamos considerar a complexidade das relações no mundo atual, a fim de ressignificar o que é ensinado, no que se refere à realidade vivida pelos discentes. Com base nessas proposições, Souza (2013, p. 14) destaca que:

Para desenvolver a ideia de Filosofia para Crianças, Lipman criou o que chama de Pedagogia da Comunidade de Investigação. Nessa 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.



Dessa maneira, para que o ensino de FpC tenha um bom fundamento, é preciso que haja, por parte do educador, um forte empenho em relação às metodologias utilizadas e a valorização dos recursos disponíveis, pois como diz Souza (2013, p. 14), “é nessa prática de filosofia que as crianças formam as atitudes democráticas, tornando-se cidadãos críticos, reflexivos e participantes do processo deliberativo”.

Para o pensador e educador americano, se existe uma instituição que vale para todos, essa instituição é a escola e isso independente da cultura vigente ou de outros conceitos. Ela, transfere valores e modos que são aceitos de acordo com seu tempo. Representa todas as classes sociais, respeita a liberdade e defende a democracia, por ser imparcial. No entanto, “pode tornar-se uma instituição muito conservadora - até mesmo tradicionalista” (LIPMAN, 2001, p.20). Em seu percurso de um novo desenvolvimento educacional, Lipman amplia uma exposição sobre o que seria o pensar em ordem superior ou pensar bem, provindo dos estudos de Dewey, que veremos mais à frente. Isso mostra a importância do ensino e do raciocínio da criança. Esse pensamento, na concepção de Lipman, está relacionado à sistematização, através da reflexão, clareza de ideias e da conceituação, conforme nos aponta o crítico a seguir:

Pensar bem significa criar relações entre o símbolo e o significado, entre a ideia e a ação, entre o ato e as consequências. Bem pensar supõe, pois, uma relação essencial entre o corpo e o espírito, uma relação fundamental entre os sentidos e o intelecto. É um processo experiencial (com experiencial queremos dizer que envolve a totalidade da experiência) que requer o conjunto das faculdades do indivíduo e isso com o profundo desejo criar, enquanto pessoa única, uma diferença específica em seu meio. É um processo que não pode ser tomado de empréstimo à opinião pública nem a um autor reconhecido; é um ato pessoal (DANIEL, 2000, p. 112).

A partir do posicionamento supramencionado, ressaltamos que o pensamento a ser difundido no aluno, é aquele imerso em habilidades experienciais e criativas, não somente perpassado pelas cognitivas. Conceitualmente o pensar bem ou em ordem superior é definido como “fusão dos pensamentos crítico e criativo” (LIPMAN, 2001, p. 38). Como pensamento crítico, Lipman entende que é responsável e que tem a habilidade de facilitar os bons juízos pois é pautado em conceitos fundamentados. Em outra instância, Lipman conceitua como pensamento criativo aquele que “conduz ao julgamento, que é orientado pelo contexto, é auto transcendente e sensível a critérios” (LIPMAN, 2001, p. 279). Isso implica dizer que

este pensamento acaba se tornando algo imaginativo, pois busca uma forma para se chegar a um determinado fim.

O pensamento criativo busca alternativas tanto às respostas já disponíveis que venhamos a conhecer por informações quanto às respostas produzidas por nós mesmos. Se chego a alguma conclusão, mesmo julgando bem fundamentada em argumentos sólidos, posso propor-me pensar em conclusões alternativas e em argumentos para elas. Posso, também, pensar em levantar os problemas com formulações diferentes, experimentando, a partir daí, novas hipóteses e, então, experimentar novos argumentos (LORIERI apud ELIAS, 2005, p. 81).

Diante dessa verificação, podemos afirmar que “fazer com que os alunos filosofem é um exemplo de como o pensamento de ordem superior pode ser estimulado em uma sala de aula, fazendo uso da Comunidade de Investigação” (LIPMAN, 2001, p. 38). A partir dessas concepções, Lipman também adverte que além da Filosofia, outras disciplinas podem atender ao propósito de estimular o aluno no interesse por conhecimento. Algumas propostas como os debates interativos, além de reflexões direcionadas dentro do conteúdo abordado são possibilidades. Destacamos que tais práticas, dependem da disponibilidade do professor para gerenciamento desses desafios.

Nesse processo, o que se pretende não é tornar os alunos pequenos sábios, mas transformá-los em aprendizes orientados pelos valores e ideais. O pensar de maneira prática, ponderado e justo, é a oportunidade para inserção do hábito contínuo da prática reflexiva. Isso os ajudará na vida prática, por exemplo, nas situações-problemas impostas pela vida. Se queremos crianças pensando de maneira deliberativa, é necessário repensarmos as lacunas deixadas por certos programas escolares que visam apenas a transmissão de informações, em outras palavras, ensinar. O pensamento humano é passível de mudanças e aperfeiçoamentos. Porém, na visão de Matthew Lipman, é a partir do simples pensar que emerge o pensamento em ordem superior ou pensar bem. Segundo ele, cabe à escola ou qualquer instituição de ensino, esse objetivo. Nessa mesma proposta, Daniel (2000, p.113), nos ressalta que:

Se aceitamos, por um lado, que o papel da família consiste em ensinar a criança a falar (a falar corretamente) e se aceitamos, por outro lado, que a educação que a escola oferece é ou deve ser uma continuação dos objetivos educacionais da instituição familiar, então o papel social da escola consiste em desenvolver as habilidades de pensamento das crianças.

A questão em aceitar os precedentes da família e da escola não é de tal modo, difícil, contudo, isso não resolve o problema do desenvolvimento do pensamento na criança, visto que a escola tradicional também não conseguiu ou não consegue, suprir essa necessidade. Para que isso seja favorável, principalmente, para os alunos, é necessário que as instituições desenvolvam, nas suas metodologias, atividades de rotina de pensamento, ou seja, oportunizando a criança a ouvir melhor, ver melhor, perceber, estudar, aprender e a se expressar melhor. Além disso, Matthew Lipman (1994) demonstra que essas atividades de rotina de pensamento auxiliarão mais à criança que o adulto, pois ele afirma que a criança é naturalmente curiosa. Ela se pergunta como as coisas são e o porquê de serem assim. Ele prossegue dizendo que as crianças estão a cada momento em busca de razões e justificativas, sensações novas que as façam se encantar, além de estarem sempre prontas a experimentar e a superar seus limites. Essa forma de ver e viver a rotina de pensamento é o que faz elas viverem num estado de continuidade.

Outra característica que corrobora na qualidade da experiência da criança é a intensidade. “As crianças se deslumbram diante do mundo. É um deslumbramento tão profundo que se acontecesse com um adulto, seríamos tentados a qualificá-lo de religioso” (LIPMAN; SHARP, 1984, p. ii). De outra maneira, explica Matthew Lipman, é que diferente das crianças, os adultos além de interpretar, buscam explicações na ciência e na lógica. Ainda tentam, acima de tudo, controlar o universo. A partir desses fatos, é que podemos afirmar que os docentes têm papel fundamental no processo de ensino/aprendizagem no sentido de orientar a criança a entender os fenômenos, e fazê-las desenvolverem o hábito de pensar por si mesmas. Dessa maneira:

As crianças precisam de modelos com os quais possam se identificar. [...] Para ajudar a pensarem por si mesmas, a caminharem em direção a tornarem-se independentes, desembaraçadas, auto-suficientes, devemos perguntar a nós mesmos: [...] – Estou sendo para as crianças um modelo de pessoa que questiona constantemente, que sempre está buscando respostas mais apropriadas, que está mais interessada no diálogo e na descoberta do que na memorização dos fatos? [...] (LIPMAN, OSCANYAN E SHARP, 1994, p. 131).

As crianças, de um modo geral, usam os adultos como um reflexo. Eles deveriam apresentar a elas uma imagem e um espírito maduro, no sentido de estimulá-las ao em contínuo questionamento. Sendo assim, Lipman aponta alguns argumentos que os docentes devem evitar, e que está devidamente voltado à filosofia.

Em primeiro lugar, os docentes, em hipótese alguma, devem usar argumentos de doutrinação para com as crianças. Eles não devem dar respostas às crianças, mas fazê-las buscar sozinhas e perceber o que descobriram. Não devem ter relações que influencie no plano de valor moral das crianças. Pelo contrário, eles devem tomar o máximo de cuidado para que as próprias crianças adotem um conjunto de valores que lhes sejam próprios.

O docente não deve se considerar o detentor da verdade e nem achar que é o superior ao aluno por terem um conhecimento a mais que ele. O facilitador ou professor que está ensinando não deve deixar de levar em consideração a crítica da criança ou à sua opinião, pois isso remete a falta de consideração com o pensamento dela. Isso pode estimular personalidades ansiosas, uma vez que se reprime a capacidade de julgamento dos alunos. À luz dos argumentos apresentados sobre Matthew Lipman e o percurso inicial do seu método, destacaremos, a seguir, algumas teorias colaborativas que favoreceram a expansão da filosofia de Lipman no currículo das instituições de ensino.

### **3.2 As Novelas Filosóficas e suas utilizações como fundamento educativo**

A partir de agora, observamos a influência das novelas filosóficas, criadas por Matthew Lipman no processo de aprendizagem. O que levamos em consideração ao tratarmos desse assunto, são as próprias crianças. Elas que se guiarão e tomarão à frente dessas histórias. Lipman ao perceber que o ensino para crianças precisava de um novo método, apostou nos contos históricos para estimulá-las ao pensar consciente, ou seja, de ordem superior. A partir dessa premissa, surgiu a primeira novela filosófica: *A descoberta de Ari dos Teles*.

Após a criação dessa primeira prosa ficcional, o autor buscou desenvolver outros contos que fossem utilizados por crianças menores e que envolvesse algo importante a ser comentado, como por exemplo: as cores, o amor, a amizade, a ecologia, zoologia, ética, estética, política. Cada narrativa equivaleria a uma etapa do ano letivo. Desse modo, cada novela categorizaria os alunos a um conhecimento real e específico. Assim, essas histórias acabavam constituindo-se um manual escolar. Destacamos que as novelas não tratam de textos em si, mas de histórias para crianças envolvendo, de certa forma, uma resposta categorizante aos que perguntam: que tipo de histórias? Por isso é importante que as respostas não sejam prontas e acabadas.

Ou dizer-lhes o que é certo ou errado. É necessário que as crianças descubram, por si só, essas definições tendo alguém como guia que as façam refletir sobre seus atos.

Nas novelas, acrescentamos, que são contidas histórias em que as personagens são uma espécie de heróis. Isso estimula as crianças que leem, além de experienciar esse heroísmo a partir da imitação. Esses contos proporcionam segurança, e ajudam na busca de informações significativas, a fim de estimular o encantamento com as coisas e o espanto. Assim:

Todos os heróis, em sua diversidade, estão em busca do significado de alguma coisa. Intrinsecamente curiosas, as personagens lipmanianas partem, em cada uma das novelas, para uma nova aventura, em busca de uma qualidade de vida cada vez mais adaptada às suas necessidades específicas, em busca de uma experiência cada vez mais rica de significado. As personagens de suas novelas são modelos concretos para jovens leitores – modelos, à medida que servem de exemplo a seguir ou imitar (DANIEL, 2000, p.19).

Nos contos, Lipman destaca que os próprios heróis são as crianças. Elas pensam e acabam se divertindo com o ato de refletir. Dessa forma, as novelas ajudam a criança a se tornar o que Lipman chama de “crianças educadas” (Daniel, 2000, p. 19). Ao analisarmos esse ponto de vista, ressaltamos que essas questões são essenciais, pois as personagens se caracterizam como condição significativa aos olhos dos leitores. Dessa maneira, as crianças se percebem nas personagens por meio do efeito de catarse<sup>18</sup>.

Embora as novelas filosóficas sejam criações de um indivíduo adulto, a estrutura da narrativa é construída pensando-se no público infantil. Dessa forma, observamos que as primeiras novelas criadas para o currículo, voltadas às crianças de seis a dez anos, eram lidas na primeira pessoa. “Porque, constata Lipman, os pequenos interpretam as novelas apresentadas na terceira pessoa como sendo impessoais, abstratas e moralizadoras” (DANIEL, 2000, p. 20). Portanto, o sentido maior das histórias é a apresentação em primeira pessoa. Esse aspecto é percebido por meio do narrador-personagem da trama. Assim, a história desperta e traz segurança às crianças.

O principal marco em que a educação deve se pautar no ensino é de *como* as crianças pensam e em *que* pensam. Sendo assim, o sentido das novelas para um

---

<sup>18</sup> Ocorre quando lemos algum texto literário que nos causa demasiada emoção e reflexão. Isso é chamado na literatura de processo ou efeito catártico.

currículo é fundamentalmente filosófico. Aqui não se trata de uma visão hermética e muito menos tradicional. A verdade é que as novelas são chamadas de filosóficas na proporção em que circundam assuntos universais. Nessa vertente, é importante discutirmos sobre como as crianças pensam sobre os questionamentos universais.

Ao adentrarem no universo filosófico, as crianças iniciam uma busca sobre as formas conhecimento e os diversos tipos de conceitos. A linguagem é essencial nesse processo de construção, pois ela dará suporte no processo de organização das ideias. Assim, a filosofia não é algo a se conceituar, principalmente quando apresentamos às crianças, mas o que importa é o processo de pensar sobre as concepções filosóficas que regem o mundo. Além disso, o fato das novelas filosóficas criarem situações-problema para as crianças buscarem suas próprias respostas, estimulam as mesmas a questionarem e refletirem sobre os problemas do mundo, fazendo assim, perceberem soluções, mesmo que sem muito fundamento. E, para completar esse pensamento sobre as novelas filosóficas, é necessário fazermos um breve levantamento sobre elas na intenção de enriquecer essas afirmações.

Verificamos em Kohan (1998, p. 89), reflexões sobre as novelas filosóficas que podem ajudar na compreensão do que foi explanado. Com base nele, adaptamos algumas informações imprescindíveis. Elas fazem parte do material curricular que Matthew Lipman havia proposto, no intuito de tornar o ensino de filosofia mais promissor e, de certa forma, acessível às crianças e jovens. Lipman visava com isso, fazer do entendimento deles um desenvolvimento investigativo. Nessa perspectiva pedagógica de usar as novelas como recurso no ensino escolar, Lipman descobriu um meio de estimular as crianças. Dessa maneira, elas vivenciaram com as personagens, que são crianças também, conceitos pessoais e a interação junto ao outro, de modo mais entusiástico. Baseado numa visão específica das novelas filosóficas, Matthew Lipman as escreve percebendo uma forma significativa de ensino/aprendizagem e voltado ao pensamento, ou seja, as crianças podem descobrir, devido à leitura, a ferramenta principal do pensamento vinculado à experiência da existência.

Partindo desses pressupostos, relataremos adiante como foram elaboradas as respectivas novelas filosóficas pela ordem crescente de ensino. Como eram vistas antes da reforma educacional, em que eram concebidas as séries, e, atualmente, configura-se em anos.

Quadro 02: Novelas Filosóficas de Matthew Lipman – Ensino Fundamental I

<b>Romance Filosófico</b>	Elfie (1988)	Issao e Guga (Kiu and Gus) (1982/1986)	Pimpa (Pixie) (1981)	Nous (1996)
<b>Idade e série (ano) escolar</b>	6 a 7 anos Educação Infantil Atual 2º e 3º ano	7 a 8 anos 1º e 2º séries Atual 2º e 3º ano	8 a 9 anos 3º e 4º séries Atual 4º e 5º ano	8 a 9 anos 3º e 4º séries Atual 4º e 5º ano
<b>Manual do professor</b>	Colocando juntos nossos pensamentos	Maravilhando-se com o mundo	Em busca do sentido	Decidindo o que fazer
<b>Temas filosóficos</b>	Investigação filosófica em comunidade	Filosofia da natureza e Epistemologia	Filosofia da linguagem e Metafísica	Formação ética
<b>Objetivos</b>	Adquirir linguagem e atenção às formas de raciocínio.	Formação de conceitos, análises, clarificação e interpretação dos conceitos científicos tirados da zoologia e ecologia.	Preparar para o raciocínio formal, raciocínio na linguagem, fortalecer habilidades de distinção e ligação.	Refletir sobre direitos, deveres e formação moral.

Fonte: Kohan (1998, p. 89, adaptado pelo autor - 2019).

Quadro 03: Novelas Filosóficas de Matthew Lipman – Ensino Fundamental II e Ensino Médio

<b>Romance Filosófico</b>	A Descoberta de Ari dos Telles (Harry Stottlemeier's Discovery) (1974/1983)	Luísa (Lisa) (1973/1983)	Satie (Suki) (1978)	Marcos (Mark) (1980)
<b>Idade e série (ano) escolar</b>	11 – 12 anos 5ª e 6ª séries Atual 6º e 7º ano	13 – 15 anos 7ª e 8ª séries Atual 8º e 9º ano	13 – 17 anos Ensino Médio Atual 15 a 17 anos	13 – 17 anos Ensino Médio Atual 15 a 17 anos
<b>Manual do professor</b>	Investigação filosófica	Investigação ética	Escrever: como e por que	Investigação social
<b>Temas filosóficos</b>	Lógica, teoria do conhecimento e Filosofia da Educação	Ética, direitos e deveres	Estética	Filosofia social e política
<b>Objetivos</b>	Adquirir a lógica formal e a informal	Adquirir e identificar ferramentas que pautam as próprias ações	Relacionar experiência e significado; pensar e escrever Verificar: critérios de avaliação da escrita	Refletir sobre as castas sociais das pessoas suas possibilidades de ação

Fonte: Kohan (1998, p. 89, adaptado pelo autor - 2019).



A partir dos quadros supracitados, analisamos que as novelas filosóficas são constituídas de oito contos, embora alguns autores como Daniel (2000), classifique apenas sete, visto que a novela filosófica *Nous* é apenas uma sequência de *Pimpa*. No entanto, cada novela contém um suplemento para os professores, com atividades e exercícios a serem transmitidos no intuito de direcionar a aplicação dessa metodologia e vivenciá-la dentro do ambiente escolar. Além disso, preocupa-se na instrução das atividades na Comunidade de Investigação. Referente à C. I., compreenderemos melhor, na subseção a seguir, como se dá o processo investigativo com as crianças, a partir das novelas filosóficas; assim como acontece a aplicabilidade dessa proposta. Isso ajudará no entendimento sobre como essa técnica desenvolve um novo olhar sobre o mundo. Para Lipman, a definição se fundamenta no pensar bem ou em ordem superior.

### **3.3 A Comunidade de Investigação e sua prática no processo de ensino**

A Comunidade de Investigação é um processo pelo qual às crianças são inseridas dentro de um diálogo aberto, no qual são as maiores protagonistas. O professor, nesse trâmite, é considerado o facilitador. Funciona como um representante da C. I. Se alguma criança não compreender termos ou o sentido da roda de conversa, ele entra em ação. O docente enquanto facilitador pode direcionar os debates sobre um assunto específico. Matthew Lipman busca em Charles S. Peirce o conceito de comunidade e investigação. E, a partir disso, estrutura seu método para ser desenvolvido com as crianças. Sobre o diálogo, é mister fazermos um breve comentário acerca de como ele pode ser entendido nessa proposta. A maneira como estabelecemos o processo comunicacional está além da relação entre duas ou mais pessoas. Ele está vinculado à uma proposição mais educacional. Observamos essa proposta quando analisamos o contexto da liberdade de expressão. De acordo com Freire, 1980, p. 53):

Para que esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação.

Nessa perspectiva, verificamos que Freire (1980) defende que a comunicação com a criança necessita ser inteligível. Para o educador, as crianças concebem as informações a partir de um diálogo autêntico e simples que, por meio de uma linguagem clara, elas consigam compreender. Diante disso, o filósofo Wittgenstein (1995, p. 62) disserta que:

Os problemas da filosofia não são problemas exclusivos dos adultos, são problemas dos seres humanos. E se adotarmos a concepção contemporânea da filosofia de que os problemas da filosofia se resumem a problemas da linguagem e de que a filosofia necessita de um vocabulário específico que as crianças ainda não possuem, é possível então concluir que a filosofia é muito mais adequada para as crianças do que para os adultos.

A partir dessas considerações, observamos que os estudos de Lipman, ao assimilar as noções de diálogo constante no processo de ensino, se conecta com os métodos defendidos por Freire. Sinalizamos que durante a comunicação pode ocorrer que um interlocutor domine aquele a quem transmite uma informação. Nesse sentido, afirmamos que não há avanço na conversação, há uma equalização. No diálogo, verificamos a existência de argumentos e contra-argumentos. Esse processo dialógico estimula conhecimento. De acordo com Matthew Lipman (2008a p. 336), “uma conversa é uma troca de sentimentos, pensamentos, informações, interpretações, Um diálogo é um exame, uma investigação, um questionamento”. Assim, percebemos que o filósofo acredita que o desenvolvimento da criança, só se torna pleno, quando elas se tornam participantes ativos do processo de ensino.

A proposta dialógica realizada na C. I. tem como objetivos: desenvolver nas crianças o pensamento autônomo e buscar a razoabilidade nelas. Dessa forma, ela alcança um outro objetivo: o favorecimento de uma consciência moral. Como base nisso, é que as novelas e C. I. se propõem estimular as crianças para o autoconhecimento. Dessa maneira, há conscientização acerca dos valores, opiniões e, conseqüentemente, das atitudes. Além destas, deseja-se por meio da experiência, o alcance de uma construção individual e social (LIPMAN, 2008a).

No diálogo dentro da C. I., é mister salientar que o facilitador tem a autonomia de buscar diferentes formas de graduar seus exercícios, percebendo, é claro o nível em que as crianças se encontram. Santos (2002, p.75) afirma que “Ao propor uma atividade à C. I., o professor deve buscar elevar a discussão do senso comum, dos particularismos para uma discussão razoável” aqui entendida como aquela em critérios racionais, compreensíveis, defensáveis e justificáveis.

Verificamos que a C. I. é um espaço de livre interação entre as crianças. Ela influencia nas habilidades cognitivas - habilidades de raciocínio, habilidades de investigação, habilidades de formação de conceitos e habilidades de tradução - fazendo-as mais perceptivas no diálogo com o outro. Através dessa metodologia as crianças são convidadas a participar de um momento coletivo que influenciará no convívio social. Assim descreve Scolnicov (1999, p.95):

Crianças precisam do grupo para aprender a externalizar seu pensamento, para aprender respeito por outros pontos de vista e a importância de critérios públicos de validade. Porém, mais uma vez, uma discussão requer consciência da distinção entre o meu ponto de vista e o do outro ou outros. E é precisamente esta diferenciação do grupo que promove o pensamento. A comunidade pode dar suporte ao pensamento, aguçá-lo, corrigi-lo, mas não é ela que pensa.

Percebemos que essa rotina da C. I., não visa uma troca de opinião, mas efetivamente um diálogo. E, é com a prática desse diálogo, que as crianças exercitam seu pensamento em busca de conhecimentos de ordem superior. Em contrapartida, na coletividade, é que essa estrutura cognitiva se estabelece. Ela possibilita às crianças serem criativas, críticas, reflexivas, autônomas e circunspectas.

A representação do facilitador nesse processo da C. I. é de grande importância. Isso porque ele estimulará às crianças a exporem seus pensamentos, e dentro da comunidade, eles os fundamentarão. Sabemos que desde os filósofos mais antigos, o uso do diálogo é uma das metodologias que mais soluciona problemas. Entretanto, na contemporaneidade, ele tem sido apenas um recurso didático-metodológico que, de qualquer modo, surte efeito. Acreditamos que a C. I. baseada num diálogo bem estruturado dentro da sala de aula, em que a lógica esteja em evidência, é formado por um conjunto de investigação filosófica. Nessa investigação, deve haver uma formulação crítica, tendo em vista, o contexto da tradição filosófica trazendo à tona as concepções do senso comum. Dessa maneira, a criança passa se envolver na conversa, então, o orientador deve conduzi-las a um ordenamento de pensamento, para que elas tenham uma educação dialógica fundamentada. Lipman nos sugere que:

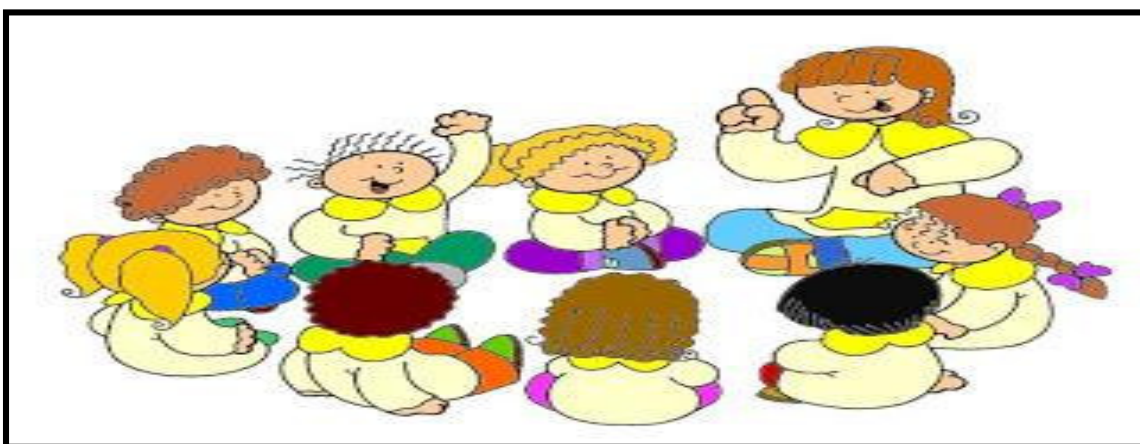
As crianças têm de passar por um processo de transição em que verbalizam diversos modos de abordar um determinado tópico para preparar o seu maquinário intelectual. Têm que tentar expressar as suas ideias, escutar os comentários, superar a sensação de que o que tem para dizer é absurdo ou irrelevante testando a ideia para aprender com as experiências do grupo e

começar a ficar animada à medida que as implicações do tema forem surgindo. Somente aí é que a tarefa proposta, pelo professor, começa a lhe aparecer apaixonante (LIPMAN, 1994, p.45).

Observamos que o posicionamento das crianças dentro da C. I. é relevante para a sala de aula, pois nesse entrelaçamento, pode-se ver o crescimento linguístico, filosófico e outros que se efervesce no debate. Defendemos que deve ser proposto esse currículo desde os anos iniciais do ensino fundamental, pois é a partir desses questionamentos que as crianças se habituem a intervirem com os colegas. Ao mesmo tempo, elas passam a aceitar as opiniões do grupo como algo a integrar em suas opiniões. Verificamos que nesse entrelaçamento de conversas, aparece o suprimento de conhecimentos, visto que os discentes terminam por construí-lo. Dessa maneira, podemos afirmar esse resultado se consolida como uma forma de ensino integrador, entre os participantes da C. I.

Para que entendamos a C.I. de forma prática, detalharemos como se aplica em sala de aula. Em primeiro lugar, é necessário que todos sentem no chão em forma de círculo, ou mesmo nas cadeiras. Porém, é importante que possam olhar um ao outro, deixando o quadro negro ou branco à vista. No segundo momento, é lido um capítulo da novela filosófica referente ao assunto estudado. Na terceira etapa, o professor ou facilitador anotarà no quadro questionamentos feitos pelos alunos. E, em última instância, discute-se os apontamentos registrados na lousa. Apresentamos, a seguir, uma figura que nos remete ao processo metodológico da Comunidade de Investigação.

Figura 01. Professora usando a metodologia da CI



Fonte: [www.google.com.br](http://www.google.com.br) (2019).

Ressaltamos que a C. I. não é um processo pronto e permanente. Ele é passível de alterações e vive em constantes mudanças. Essas alterações são feitas

inteiramente pelos representantes do grupo. Dessa forma, Tonieto (2007, p. 30) argumenta que “a comunidade, [...], não se sustenta com a ausência de regras, tanto de procedimentos como de investigação; é regrada pela lógica formal e informal, de modo a estabelecer certos princípios orientadores que tornam possível a pesquisa, o questionamento e a investigação”. Dessa maneira, a C. I. busca está atenta aos movimentos e condições de cada participante, e de forma geral, ao grupo como um conjunto. Diante dessa investigação é importante conhecermos os representantes e percebermos sua realidade e individualidade. A Comunidade de Investigação,

exige concepções de mundo pessoais, uma vez que cada participante é uma individualidade, mas no processo de investigação dialógica é dado um passo além, visto que as individualidades, unidas, pensam coletivamente sobre questões humanas que as atingem enquanto seres particulares e sociais. O individual é colocado em questão em favor de um social, o que possibilita o aprimoramento cognitivo individual, que por sua vez, é refletido no social (TONIETO, 2007, p. 32).

Para contribuir significativamente com essa proposição à C.I., Fávero (2007, p. 49) nos esclarece que “o diálogo deixa algo dentro de nós e algo fica em nós quando consegue nos transformar, ou seja, experienciamos algo novo que nos veio pelo encontro com o outro e que ainda não havíamos encontrado em nossa experiência de mundo”. Dessa maneira, a C.I. “pode se constituir num lugar de livre expressão, do pensar partilhado e da construção da auto compreensão ética de cada criança, adolescente e jovem” (FÁVERO, 2007, p. 52). E ainda, tomando por base esse autor (2007, p. 53), ele afirma que “no confronto de ideias, aprendemos a pensar num patamar superior, atingindo, assim, um nível que nos permite desenvolver um pensar mais cuidadoso, criterioso, crítico e criativo”.

Grandes são as contribuições quando se utiliza a C.I. como uma metodologia para ativar as habilidades das crianças, visto que elas veem o professor ou facilitador como um grande parceiro. Essa cumplicidade pode influenciar no processo de desenvolvimento delas. Em virtude disso, o facilitador deve ser uma pessoa verdadeira que busque uma relação de afetividade com a criança, na intenção de garantir a livre expressão. É, nesse momento, que ele deve acolher as crianças, posto que estas precisam de alguém que receba suas emoções, a fim de desenvolverem o pensamento.

Notamos que essas interações dentro da C. I. entre o facilitador e as crianças, não fornece apenas informações ou a construção das habilidades, como

também possibilita que elas percebam uma relação que abrange a ética, a estética e a política. Além disso, descobrem o sentido da identidade pessoal. Desse modo, ela passa a ser um agente ativo na comunidade, pois estabelece ligações com o seu meio. Utiliza-se recursos básicos como espaço físico, forma de conversar com o outro, atenção, questionamento, entre outros. A forma prática do discurso que se faz na C. I. é baseada em fontes reais das próprias crianças construindo significados que existem nas diferentes culturas, religiões e maneiras de perceber a vida. Por esses motivos o facilitador deve permanecer atento aos detalhes e sensível aos toques. Pois como diz Oliveira (2010, p. 208) “por isso o professor precisa ter muita sensibilidade para acompanhar a “viagem” intelectual que a criança empreende”.

Quando o facilitador cria uma atividade dentro da Comunidade de Investigação, ele está contribuindo para que a criança enfrente, de alguma forma, a criança enfrentar alguma derrota. Ele as faz sentir-se motivadas quando articula certos momentos da atividade que ao invés de fazer uma produção individual, faz coletivamente. Isso desperta na criança o desejo de querer fazer sempre mais, e o facilitador pode graduar os níveis de dificuldades conforme o aprendizado. Na Comunidade de Investigação, é importante que o facilitador seja parcial com seus alunos no sentido de dar suporte àqueles que não tem facilidade em aprender. Acrescentamos aqui que cada criança tem sua forma e seu tempo de aprender. Contudo, é necessário que se busque ajudar a quem precisa mais, como nos relata Oliveira (2010, p. 212), no comentário a seguir:

Muitos professores costumam dar mais atenção aos “melhores” alunos (não por acaso provenientes de grupos sociais mais valorizados), respondendo-lhes de forma mais adequada à formação de conhecimentos e de funções psicológicas mais complexas. Assim, responde menos aos advindos de camadas populares, sobretudo aos que apresentam características de comportamento mais distantes de seu ideal de aluno. Essas crianças, negativamente discriminadas, aumentam seu mutismo ou acentuam aquilo que, em seu comportamento, é julgado como inadequado. Com isso, um círculo de fabricação de fracasse é instalado. As crianças são vistas como “problemas” pelo professor menos em virtude de julgamentos fundados em avaliações objetivamente orientadas e mais em consequência da dificuldade do meio pedagógico em geral para lidar com comportamentos que diverjam de um modelo ideal de infância. Ao estigmatizar a criança, pela sua maneira de tratá-la, o professor termina por obscurecer suas interações com ela.

Essa metodologia é base fundamental para a sistematização da filosofia de Lipman, que nos mostra grande eficácia na arte de desenvolver nos alunos seus atos cognitivos. O fazer pensar através da C. I., traz no seu bojo uma fundamentação

prática que aciona nas crianças uma reflexão crítica e em ordem superior. Todavia, é de suma importância perceber como essa construção foi articulada por Lipman e como essa atividade contribui para o ensino/aprendizagem. Alguns filósofos e pedagogos foram de fundamental importância nessa sistematização.

Essa construção formada pela C. I. é de grande importância, visto que tem nos fundamentos filosóficos relevantes contribuições ao processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, torna-se relevante a implantação da filosofia no currículo escolar na educação básica, uma vez que, por sua natureza, ela estimula o pensamento crítico e reflexivo das crianças. Dessa forma, ela auxilia o público infantil a transcender o pensar, e, posteriormente, o pensar em ordem superior. Assim, o que nos interessa nessa abordagem de Matthew Lipman, não é que as crianças adquiram conhecimentos ou conceitos filosóficos, mas que elas percebam e compreendam melhor o que fazem, dizem, sentem, a fim de que aprendam a significância de seus atos, dos seus sentimentos e pensamentos.

Diante disso, assinalamos que o que rege toda a abordagem de Matthew Lipman é a Comunidade de Investigação. Verificamos que essa concepção é constituída como o alicerce e a essência da filosofia lipmaniana, já que exige do grupo, atos que corroborem para uma efetiva construção do pensar e motiva as crianças a buscarem por si só, conhecimentos através da sua imaginação. Desse modo, “a comunidade de investigação, exigindo o respeito do grupo, fornece a superação de si mesmo e acentua, por isso mesmo, a motivação individual. Essa motivação tem como consequência a liberação da imaginação” (Daniel, 2000, p. 126). À luz do exposto, observamos que esse conhecimento que surge através da Comunidade de Investigação filosófica não almeja solucionar problemas imediatos, contudo busca ajudar as crianças a compreenderem e descobrir as inúmeras definições, possibilidades e significados daquilo que as rodeiam.

Nessa conjuntura, ressaltamos que a C.I. facilita e concebe o critério de quantidade. No entanto, isso não interfere na busca e no acolhimento da qualidade. Assim, ela estimula que a criança pense numa perspectiva coerente. Dessa maneira, ela se consolida buscando a ausência de contradição. Além disso, a C.I promove que o público infantil estruture o pensamento seguindo um encadeamento lógico (raciocinar e arguir corretamente), tenha coerência naquilo que está sendo

relacionada, consiga explicar suas próprias ideias. Enfim, essa metodologia oferece meios valiosos para compreender, examinar e correlacionar os discursos infantis.

No panorama da Filosofia para Crianças, o aluno tem a oportunidade de vivenciar várias C. I. tendo como base uma única novela filosófica e/ou um único capítulo. Como já mencionamos, o objetivo da C.I. não é fornecer respostas precisas, mas ir de encontro do grande mistério que está por trás dos conceitos e desvendar os significados de cada realidade apresentada. Quando falamos em realidade, podemos nos deparar com um questionamento bem comum em várias escolas públicas do Brasil: O que falar da FpC em ambientes que não tem estrutura ou que são menos favorecidos? Além disso, observamos nessa argumentação, críticas a proposta de Lipman. Assinalamos que o contexto econômico e sociocultural não constitui nenhum problema, “ao contrário, afirmam alguns defensores do método lipmaniano, a Filosofia para Crianças se torna um trampolim a partir do qual essas crianças podem se elevar acima de suas contingências” (Daniel, 2000, p. 144).

Destacamos mais um questionamento sobre a aplicação do método de Lipman. O que fazer quando a criança não quiser participar? Ou quando nenhum tema lhe interessa? Argumentamos que a premissa maior da filosofia de Matthew Lipman é a motivação dos representantes para as discussões. Se os participantes não forem motivados, eles não poderão usufruir do processo de aprendizagem. Diante disso, a experiência filosófica se torna eficaz quando inserimos a proposta da C.I., visto que é nela que as crianças descobrem os significados das experiências da vida e o que elas contribuem na vida delas. Esse instrumento estimula a educação das crianças, pois facilitar o aprimoramento do espírito científico, a expressão da liberdade do pensar por si próprio, o respeito e a confiança em si e diante da sociedade.

Assim, Lipman em sua prerrogativa de construir a FpC, adverte que mesmo que o Estado tenha dificuldades na implantação da C. I. e das novelas filosóficas, ele pode sugerir que cada região adapte à sua realidade, na intenção de facilitar o ensino e a aprendizagem. Por isso, muitos criticam a proposta de Lipman, já que sua proposta, geralmente, está centrada em um espaço adequado para a formação da Comunidade de Investigação. No entanto, salientamos que um espaço organizado para esse fim, pode ser usado para aplicação do método. Essa prerrogativa, torna-se, inclusive, uma crítica à proposta de Matthew Lipman acerca de sua pesquisa ter dado certo em Nova Jersey, visto que lá a educação segue outros padrões. Portanto, como



acima citado, o Programa de Filosofia para Crianças é um modelo a ser seguido e adaptado às realidades locais.

### **3.4 Vertentes filosóficas e pedagógicas que contribuíram para o Programa de Filosofia para Crianças**

Frente a esse grande marco, que foi o divisor de águas, em se tratando do pensar filosófico para crianças, é importante que mencionemos algumas representações que foram de grande importância nesse percurso educacional. Visto que o desenvolvimento, quando trabalhado de forma adequada, objetiva ampliar as habilidades cognitivas das crianças. Durante seu percurso em *Montclair State College*<sup>19</sup>, Lipman contou com um apoio fundamental de Ann Margaret Sharp<sup>20</sup> para elaboração de seu trabalho. Diga-se de passagem, ela foi a colaboradora mais importante, pois foi quem o auxiliou na sistematização e fluxo de como iniciar uma metodologia no ensino de Filosofia para Crianças a partir de percepções advindas de seus alunos nas universidades, como verificamos no trecho seguinte:

Nos E.U.A. têm sido feitos alguns estudos que demonstraram que muitas das pessoas que ingressam nas escolas de Direito e Medicina não obtêm bons resultados porque, por diversos motivos, durante a sua existência não lhes foi dada a oportunidade de desenvolverem as suas próprias capacidades de pensamento, de pensar bem e de pensarem por si mesmos. Claro que é necessário receber uma certa dose de conteúdo de informação, mas quer o médico quer o advogado precisam igualmente de ser capazes de pensar por si mesmos numa grande variedade de situações. A abordagem da filosofia prepara muito bem as crianças e os jovens para isso e julgo que os cursos técnicos precisam ainda mais desse tipo de pensamento reflexivo (SHARP, 1989).

Em se tratando de Investigação, Matthew Lipman buscou em Charles Sanders Peirce<sup>21</sup> conjuntos elementares para dar maior consistência à sua teoria. Nesse caso, fundamentou e estruturou à sua maneira, os conceitos de comunidade e investigação que eram bastante notórios na filosofia de Peirce. Assim, a produção do conhecimento foi tomando forma e se destacando. O que tomou um grau de

<sup>19</sup> Hoje chamada de Montclair State University é uma universidade pública de pesquisa localizada em Nova Jersey, cidade natal de Matthew Lipman.

<sup>20</sup> Profa. Ann Margaret Sharp é diretora do Institute for the Advancement of Philosophy for Children, na Universidade de Montclair, NJ, Presidente do International Council for Philosophical Inquiry with Children e co-autora dos manuais do Programa de Filosofia para Crianças.

<sup>21</sup> Foi um filósofo e físico norte-americano que assentou as bases da semiótica. cursou estudos de química na Universidade de Harvard. Deu aulas de Lógica e Filosofia de maneira intermitente nas universidades de Harvard e Johns Hopkins. Peirce era um filósofo pragmatista o que fez Lipman o admirar ainda mais.

importância elevada. Todavia, o processo dado a essa investigação e a importância da comunidade, foram que mais chamou a atenção do respectivo filósofo e seus estudos.

Matthew Lipman ao perceber que os conceitos de ‘comunidade’ e ‘investigação’, utilizados na filosofia de Peirce que seria um estudo que poria fim na dúvida de uma população, traziam importâncias significativas ao tratar sobre o trabalho em conjunto associado às atividades científicas. Desse modo, ele reformulou essa concepção e a introduziu em sua abordagem por meio das novelas filosóficas. Elas atuariam como recursos que facilitariam o processo de ensino e aprendizagem.

Uma contribuição muito importante que favoreceu à FpC foi apresentada pelo psicólogo russo Lev Semyonovich Vygotsky<sup>22</sup> quando definiu o conceito de mediação. Para ele, é um processo que expande a capacidade intelectual dos alunos através dos conteúdos transmitidos. A teoria no qual ajudou o progresso de FpC chama-se histórico-cultural<sup>23</sup> cujo objetivo principal é o crescimento das capacidades mentais, de modo a desenvolver neles uma assimilação por meio dos conteúdos, ao mesmo tempo essa fixação dever ser de forma consciente e ativa. Essa estrutura de aprendizagem se dá pela aprendizagem da humanidade advinda ao logo da história e da cultura.

É notório perceber quão grande foram as contribuições até aqui providas da teoria de Matthew Lipman, cujo objetivo é fazer que as crianças aprendam de forma significativa, na intenção delas pensarem bem ou em ordem superior. Lipman em sua jornada de busca para o pensar filosófico na fase infantil, encontrou uma ajuda bastante singular e que poderia contribuir muito a dar prosseguimento ao seu trabalho.

### 3.4.1 Sócrates, Platão e Aristóteles

A partir desse momento, dissertamos sobre as fontes filosóficas gregas de Sócrates, Platão e Aristóteles, no intuito de estabelecermos conexões com a proposta

---

<sup>22</sup> Nasceu na cidade de Orsha, na Rússia em 17 de novembro de 1896 e faleceu aos 37 anos de idade. Matriculou-se em Medicina na Universidade de Moscou e paralelamente, estudou Direito. Cursou Filosofia, Psicologia, Literatura e História na Universidade Popular de Shanyavsky. Fundou o laboratório de psicologia, na escola de professores. (VAN DER VEER E VALSINER, 2001).

<sup>23</sup> É uma corrente da psicologia fundada pelo psicólogo e pedagogo russo Lev Vygostky (1896-1934). 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 (dentro da cultura, o ensino e a aprendizagem). (LIBÂNEO, 2002).

da Filosofia para Crianças de Lipman. Em primeiro lugar, como a proposta lipmaniana é concebida através do diálogo, percebemos uma correlação com o pensamento de Sócrates.

Na sua busca pelo conhecimento, Sócrates arguia sobre a ironia (a arte de perguntar) e a maiêutica (a arte de parir ideias), ou seja, ele não ensinava a filosofia, mas a filosofar. Verificamos uma aproximação com a perspectiva do filósofo Matthew Lipman, uma vez que este apresenta em sua metodologia da Comunidade de Investigação que não pretende ensinar filosofia às crianças, mas conceitos de vida, que elas próprias consigam compreender e buscar soluções. Dessa forma, assim como Sócrates, Matthew Lipman fazia da filosofia um instrumento a serviço de todos.

À primeira vista a C. I. é quase que idêntica às discussões em que Sócrates fazia, em sua época. Era proposto que cada participante da Ágora falasse algo a respeito de um assunto escolhido. Esse diálogo era perpassado por todos os integrantes que ali estavam. Sócrates tinha a função de fazer com que chegassem a um breve acordo, mas era de se esperar que um diálogo entre grandes representantes do saber, chegasse a uma crise, o que chama de *aporia*. Contudo, isso não quer dizer que a verdade não seja alcançada ou que não chegassem a uma conclusão. Sócrates nada escreveu, porém revolucionou o pensar de forma clara, tendo que pagar um preço por mostrar aos jovens a verdade. É importante lembrarmos que Sócrates, em seu percurso pelo mundo, interagia de forma igualitária com todos, sem levar em consideração a idade, cor ou classe social. Nas suas interações, Sócrates utilizava de dois atributos muito pertinentes à nobre arte do pensar: a ironia e a maiêutica. Concernentemente à ironia, era entendida como um processo relacionada ao instigar a pessoa a pensar. O outro fazia uma pergunta e Sócrates, e ele o respondia com outra pergunta. Assim, estimulava que a resposta viesse do outro, à medida que o instigava a refletir sobre o assunto. Quanto a maiêutica, está relacionada à arte de trazer à tona as ideias que foram instigadas na ironia. Dessa maneira, era formulada a arte do pensar em Sócrates.

Percebemos que Lipman acrescenta Sócrates de forma positiva, pois o início da reflexão do pensar estratégico, se iniciou com ele, ainda que ele não tivesse dimensão dessa proposta. Aos poucos Matthew Lipman ia construindo seu trabalho e conquistando espaços para sua investigação. Observando como Sócrates agia, utilizando-se da ironia e da maiêutica, pode perceber que o ensino tradicional era, de

fato, uma grande barreira para a aprendizagem significativa. Matthew Lipman fazia basicamente do mesmo modo. Ele propunha alguns temas de fácil entendimento, e as crianças escolhiam um. A partir da primeira pergunta norteadora, ele propunha outros temas advindo do assunto central. A base da C. I. é feita com o facilitador orientando e percebendo quem deseja falar. É importante, nesse momento, respeitar o desejo de toda criança, não a forçando a falar. O interesse deve partir dela, conforme nos esclarece Silveira (2003, p. 44):

A comunidade de investigação parece guardar semelhanças com o procedimento adotado por Sócrates, pois nela as crianças dialogam entre si disciplinadamente, isto é, em conformidade com as regras da lógica e da boa educação, sobre temas escolhidos a partir da leitura do romance que estiver sendo trabalhado com o grupo, cabendo ao professor coordenar, orientar e facilitar o andamento do processo. Um olhar mais cuidadoso, no entanto, permite perceber que, na realidade, trata-se de procedimentos bastante distintos (SILVEIRA, 2003, p. 44).

Ao investigarmos o pensamento filosófico de Platão, identificamos que ele defendia a hipótese de que a filosofia é restrita a certas pessoas em idade mais avançada. Nessas circunstâncias, a filosofia seria vetada às crianças, já que elas não apresentariam maturidade suficiente para a arte de pensar. Salientamos que a perspectiva de Platão desvela a concepção de infância e de criança que ele detinha. Quanto a concepção de educação, Platão mostra-se, abundantemente, fundamentado em seus escritos, por isso, “Matthew Lipman transcende o decreto de *A República* e proclama que a filosofia não apenas pode, mas deve servir de instrumento para desenvolver o espírito das novas gerações” (DANIEL, 2000, p 121).

Ainda que Platão se posicione com uma visão elitista sobre a filosofia, é necessário ressaltar que ele foi uma das grandes vozes do processo pedagógico. Segundo Jaeger (2013, p. 599-600), “Já as repetidas tentativas dos diálogos socráticos para se aproximarem cada vez mais do objetivo perseguido num esforço comum revelam a consumada maestria de Platão na arte pedagógica de despertar em nós essa participação ativa”. Nesse sentido, assinalamos que Platão consolida-se como o fundador da pedagogia para as crianças pequenas. Nessa perspectiva, observamos que embora Platão defenda que a sua filosofia deveria ser atributo apenas aos adultos, ele divulga as bases da filosofia, ela é a arte de pensar. Nessas circunstâncias, durante alguns anos, ninguém nunca ousou estudar a relação criança-filosofia. Ninguém se levantou para demonstrar ou defender a causa e a relação pertinente que existe entre ambas. Até aqui vemos a relação entre o diálogo de

Sócrates que traz uma essencialidade espiritual e a dialética de Platão que converge um distanciamento do mundo sensível e se aproxima do mundo das ideias, fazendo com que o indivíduo busque o sentido real do conhecimento.

Prosseguindo nesse contexto, identificamos aproximações entre a filosofia de Aristóteles e a de Matthew Lipman. Aristóteles deu início à lógica, que é a base do programa de Lipman. A premissa dos estudos de Aristóteles é o encantar-se e o maravilhar-se com mundo. Assim, a relação mais próxima entre Lipman e Aristóteles encontra-se na abordagem da lógica formal. Aristóteles formulou a lógica em ciência na intenção de ligar e melhorar a coerência da linguagem e o julgamento do raciocínio e Lipman desenvolve o programa de FpC para desenvolver, circunstancialmente, o raciocínio e o julgamento por meio da oralidade. Ele utiliza fórmulas lógicas estabelecidas por Aristóteles e as coloca num contexto experimental. Em outras palavras, Matthew Lipman busca colocar a lógica criada por Aristóteles numa zona de fundamentos existenciais.

#### 3.4.2 John Dewey<sup>24</sup>

Percebendo toda essa estrutura que existe na filosofia de Matthew Lipman, o qual apresenta a FpC, no mesmo instante que traz uma abordagem inovadora, à medida que apresenta um envolvimento adequado aos ditames do mundo, no que tange à educação, esse é um processo que procede da influência de Dewey. Isso não quer dizer que Matthew Lipman reproduziu a filosofia da educação, visto que, há grandes diferenças dos estudos de Dewey. O fato é que ele inspirou Lipman a construir teoricamente seu Programa. Em outras palavras, a concepção lipmaniana mostra um desenvolvimento ativo e dinâmico, uma característica que era a marca de Dewey. Verificamos que a filosofia de Lipman se predispõe a uma dinamicidade do ensino/aprendizagem, e está relacionada ao pragmatismo<sup>25</sup> no instante que, para ele,

---

<sup>24</sup> Nasceu em Burlington, Vermont em 20 de outubro de 1859. Dewey é em geral reconhecido como o principal filósofo norte-americano vivo. Sua influência não foi profunda somente entre os filósofos, mas também entre os estudiosos de educação, da estética e da teoria política. Ele jamais foi o que chamaríamos de “mero” filósofo. De modo particular, a educação foi sua principal fonte de interesse, e a influência que tem exercido sobre o ensino americano é profundo. Quando, em 1984, ele se tornou professor de filosofia em Chicago, um dos assuntos a serem tratados era a pedagogia. Fundou a escola progressiva e escreveu muito sobre educação. (RUSSELL, 2015).

<sup>25</sup> É um pensamento filosófico criado no fim do século XIX pelo filósofo americano Charles Sanders Peirce pelo psicólogo William James e por Oliver Wendel Holmes. Eles eram contra ao intelectualismo e afirmavam que a forma prática do ensino era mais produtivo e certo. Pragmático é ser prático, realista e objetivo (RUSSELL, 2015).

o entendimento lógico só consegue entrar no percurso ativo quando há a ação de criar novos conceitos, e de algum modo, influenciar o meio. Lipman concebe o conceito de pragmatismo na filosofia de Dewey e fica entusiasmado com o que pode construir a partir dessa estrutura. Entendemos que pelo fato de perceber a experiência como fruto da aprendizagem, Dewey não quis afirmar que para a criança aprender não é preciso que ela se ponha à prova, mas que tenha ciência do ato que está fazendo. Ele nos mostra como exemplo a criança que põe a mão no fogo. “O simples fato de se queimar não constitui uma experiência. Esta só adquire seu valor quando há consciência da relação entre o ato e suas consequências” (DEWEY, 1979, p. 173 - 174). Como pragmatista, Dewey entende da educação como sendo um processo de vida, e as escolas como sendo o lugar atual da educação que deve atuar com uma experiência diariamente. Nesses dizeres, a escola não deve preparar as crianças para o futuro, mas mostrar que existe vida no momento atual. Ser reflexo disso. Assim, haverá sucesso na vida individual e social da criança. Com base nisso, ele afirma que a escola deve ser considerada e organizada como um ambiente de vida, como uma microssociedade.

A escola, microssociedade, é conhecida por Dewey de modo que a criança nela se sinta à vontade e útil. Ela reproduz o contexto cotidiano da criança, isto é, sua experiência familiar, assim como sua experiência social ou lúdica. Ela não se contenta em dispensar – como, a seu ver, a escola tradicional muitas vezes faz - informações teóricas que mobilizam apenas a memória (DANIEL, 2000, p. 95).

Em suma, John Dewey afirma que no contexto *a posteriori*, ou seja, traçada a partir da experiência, pode ser ampliada significativamente. O que ele vai chamar de princípios da continuidade e da interação. Vejamos como esses princípios seguem uma vertente lipmaniana em relação ao meio e fim, a parte e todo.

Quadro 04: Princípios de Dewey

Princípio da Continuidade	Princípio da Interação
As experiências vividas possuem um significado para o sucesso da experiência atual e, por outro lado, que esta última, quando vivida ativamente, influenciará de forma positiva o conjunto da existência. Assim, para que a experiência seja significativa, Dewey conclui que ela deve levar a um crescimento global do indivíduo, isto é, deve contribuir para que ele progrida em todos os campos (físico, intelectual e moral).	Todo indivíduo é parte integrante de sua sociedade e do conjunto do universo. Isso supões que sua experiência se compõe de interações entre seu eu e o mundo exterior, uma vez que a vida humana consiste em uma série de situações que o indivíduo deve fazer interagir se quiser subsistir e crescer. A concepção pragmática da experiência, uma experiência se define em função da inter-relação ou da

	interação que se processa entre um indivíduo e o seu meio.
--	--

Fonte: (DANIEL, 2000, p. 52 – 53, adaptação do autor - 2019).

Verificamos que esses princípios se entrelaçam dando significado ao projeto do Programa que o autor se propõe estudar. Quanto ao princípio da continuidade, percebemos sobre a questão da parte-todo, que ambos defendem a visão da vida como um processo. Nessa perspectiva, o sujeito e o que o circunda estão relacionados. Nos referimos à interação, ou seja, a vertente meio-fim. Para os dois pensadores, afirmar positivamente que a experiência atual é de grande representatividade, corrobora para o enriquecimento das experiências vindouras. Assim sendo, essa significação torna-se tão essencial para uma teoria quanto para a outra.

Percebendo que, a partir da experiência, os resultados eram cada vez mais promissores, Dewey apostou veemente nessa proposta. Por isso, ele se consolida como um pensador/educador preocupado com o que constituía o fundamento da realidade educacional. Nesse aspecto, além de contribuir para um aprender na prática, também se colocou diante dos anseios da democracia e da liberdade de expressão, eximindo-se dos métodos violentos utilizados em outras épocas. Práticas essas, que de certo modo, marcaram a história da educação e ainda reverberam em algumas escolas e famílias. Diante do exposto, Dewey se posiciona e assinala que:

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).

Destacamos que é perceptível o discurso da expressão de liberdade e a defesa à democracia na proposta de Dewey. Ele almeja uma educação assentada no ensinar e aprender, de modo que o pensamento seja, nas palavras de Lipman, em ordem superior. Assim, é proposto que o aluno reflita e dialogue sem ser castigado e violentado dentro da sala de aula. Dewey dava credibilidade ao homem que exercitava seu pensamento, senão estaria à mercê de intervenções exteriores. A única forma do homem desenvolver esse pensamento é pela reflexão contínua. Assim, defende que é através da educação e da escola que se consolida a ação disciplinada e lógica do pensar. John Dewey, assim como Matthew Lipman, utilizava o conceito de pensar bem

ou eficiente como uma sequência da investigação, pois o educando fazia uma pesquisa, estudo ou qualquer forma de aprender. Essa ação objetivava a busca de soluções dos problemas voltados aos estudos que se seguia. Ele dizia que:

Para pensar 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 criança se afirme positivamente, sem que lhes tenham descoberto as razões (DEWEY, 1959, p. 25).

Verificamos que John Dewey inspira Lipman ao propor a educação como um processo de aprimoramento e experiência. Ele compreendia a escola com um ambiente de interação construtivista, partindo do pensamento reflexivo do aluno. Dessa maneira, ele não compactua com a concepção de transmissão de conteúdos da educação tradicional. Concebia a aprendizagem como uma troca entre os alunos.

John Dewey via na Filosofia uma solução para transformar a vida dos alunos. Isso se dava devido a oportunidade de estimulação do pensar bem. Nessa perspectiva, Lipman concebe o processo filosófico como um aporte da ação pedagógica para a construção da educação democrática. Para os dois pensadores, a democracia é o que faz o ser humano rico nas suas experiências de vida. Outro grande influenciador que também conserva a FpC é Walter Omar Kohan<sup>26</sup>. Esse estudioso sistematizou a Filosofia por meios de práticas educacionais que levaram a aprendizagem significativa. Em suas pesquisas, ele percebeu o incômodo sentido por Matthew Lipman. Alguns filósofos não concordavam com a premissa das crianças no universo do filosofar. Por isso, investigaremos as ideias defendidas pelo respectivo autor, a fim de fundamentar nossa teoria (DEWEY, 1959).

### 3.4.3 Walter Omar Kohan

Para Kohan (2003) a FpC é “uma proposta tipicamente apresentada como uma inovação pedagógica” (p.98). Nesse filósofo, a FpC emerge num momento

---

<sup>26</sup> Walter Omar Kohan é professor titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e do Prociência (UERJ/FAPERJ). Foi Presidente do Conselho Internacional para a Investigação Filosófica com crianças (ICPIC). Publicou mais de 50 trabalhos em periódicos especializados e anais de eventos em vários países e publicou ou organizou 50 livros e mais de 70 capítulos de livros. Coordena desde 2007 o Projeto de Extensão em Escola Pública (“Em Caixas a Filosofia en-caixa?”, UERJ/FAPERJ) e Projetos de Pesquisa Interinstitucionais junto a Universidades Nacionais e Internacionais. É orientador de mestrado, doutorado e pós-doutorado nas áreas de ensino de filosofia, infância e filosofia da educação (RUBENS, 2018).



educacional extremamente balançado pela crise no ensino da educação infantil. Nessas circunstâncias, trazer algo que inove é uma necessidade para o sistema educacional. Em geral, o sistema de ensino brasileiro busca soluções e estratégias junto a outros países da Europa e Estados Unidos. Desse mesmo modo, aconteceu com a FpC. Kohan entendia a C. I. como investimento tanto aos professores quanto para os alunos. Para ele,

A pedagogia reveste-se de uma liturgia religiosa; a reforma educacional passa por uma conversão: as aulas deixariam de ser o que são (espaços de transmissão vertical de conhecimentos, dominados pelo individualismo e pela ausência de reflexão, diálogo e sentido) para se tornarem espaços deliberativos, baseados num pensar coletivo logicamente fundado e razoavelmente estabelecido (KOHAN, 2003, p.98).

É interessante percebermos que a prática dialógica dentro da sala de aula, surge com uma conversação, o que Lipman chamava de C. I. Kohan aponta que Lipman não percebe o caráter da escola de disciplinar os alunos. Na C. I. a função do professor, ou como Lipman também chama, facilitador, tem um papel importante de traçar um modelo ideal de aluno para que se tenha o objetivo de não desmotivar o aluno, mas fazê-los se comprometer com a tarefa e os fazerem questionar no diálogo.

Com relação ao diálogo, cabe ao professor ser o maior representante desse debate. “O ideal de professor é quem se dilui no bom funcionamento da comunidade; é aquele do qual um dia os alunos podem prescindir porque terão internalizado o modelo que ele explicitava no começo” (KOHAN, 2003, p.99). Isso supõe que a partir das orientações estabelecidas pelo facilitador, a C. I. consegue chegar a um dos seus objetivos: a interação.

Um bom professor é aquele, que de certa forma, cuida do desenvolvimento dos seus alunos, direcionando-os para um pensar mais autônomo. Dessa forma, faz com que eles próprios tomem as diretrizes da Comunidade de Investigação Filosófica (CIF). É partindo desse princípio que a Filosofia vai tomando a função disciplinar na escola com base nos trabalhos que ela mesma busca: através da liberdade, democracia, tolerância, respeito e igualdade. Tomando como base que Lipman ver o pensar como um atributo das habilidades cognitivas, Kohan não discorda dessa concepção, mas ele não considera esse universo um amparo para do pensamento filosófico. Dessa forma,

A experiência é algo do qual se sai transformado, algo que não pode ser transferido ou universalizado. É sempre “experiência de” uma subjetividade. Colocando na base do pensar seu caráter a-subjetivo, o que ele tem de transferível e generalizável, assegura-se sua reprodução, sua circulação, sua abrangência. Mas se perde justamente o que o pensar tem de transformador na subjetividade, o que ele tem de imprevisto e impensado, o que nele abre espaço à criação. (KOHAN, 2003, p. 107).

Em seu Programa, Matthew Lipman quis evidenciar que o pensamento filosófico fosse reorganizado numa estrutura, na qual o aluno consiga pensar sistematicamente. A FpC é uma metodologia que pretende que o aluno, desde a mais tenra idade, busque pensar por si mesmo, seja crítico e criativo, além de buscar sua autonomia pessoal através do diálogo.

Em sua trajetória, para implantar a FpC nas escolas, Kohan (1998, p. 105), reafirma que “o lugar do docente na discussão é tremendamente significativo e delicado”, porque vendo sob a ótica dos professores “não temos que demonstrar nem transmitir nenhum saber em particular”; é preciso fazer o contrário disso, assim como Sócrates fazia “reconhecer que não sabemos as respostas às questões e problemas que as crianças levantam” e de forma conjunta, aluno e professor, “empreender uma busca compartilhada de questionamento e investigação”. Analisando sob essa perspectiva, podemos afirmar que os melhores professores de filosofia “não são aqueles que ‘mais sabem’, entretanto são aqueles que desejam saber”.

Aproximando-nos da nossa realidade educacional, a FpC influenciou numa pedagogia muito conhecida, embora haja algumas divergências. De qualquer modo, o importante é buscar uma educação baseada em uma nova estrutura, que aspira ao desenvolvimento dos alunos, e contribua para o processo de ensino dos professores. Discorreremos, no item seguinte, sobre um grande incentivador da educação e contribuinte para um novo pensar: Paulo Freire.

#### 3.4.4 Paulo Freire<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup> Nasceu no Recife em 19 de setembro de 1921 e faleceu em São Paulo, em 2 de maio de 1997. Entrou para a Faculdade de Direito em 1943 e diplomou-se em 1946. Não chegou a trabalhar como advogado. Foi professor de Português, no Colégio Oswaldo Cruz e, em 1947, ingressou no recém-criado SESI de Pernambuco, na diretoria do Setor de Educação e Cultura. Entre 1954 e 1957, assumiu a Superintendência da Instituição. Lecionou Filosofia da Educação na Escola de Serviço Social do Recife. Paulo Freire se envolveu em diversas tarefas e ocupações: em maio de 1969, foi um dos intelectuais participantes na constituição e no início das atividades do Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife. Assumiu a direção da Divisão de Pesquisas da Nova entidade (CARMO, 2010).

Visando uma educação como atributo ao desenvolvimento intelectual dos seres humanos, e em especial das crianças, observamos em Freire muitas influências advindas da filosofia de Lipman. Primeiramente, ressaltamos a ordem de pensamento que ele usava nas suas pesquisas. Para ele, o que faz dá sentido ao pensamento, é o pensar certo<sup>28</sup>. Proposta essa já defendida por Lipman e Dewey, e incorporadas nas suas propostas de estudo em favor da educação.

Em sua viagem ao Brasil, Lipman conheceu Paulo Freire e este por sua vez, afirmou que sua proposta era semelhante a que usava como C. I. Mas, Freire objetivava principalmente a alfabetização termo que ele concebeu como comunidade de trabalho. Ressaltamos que foram os discípulos de Lipman que se encarregaram de analisar as semelhanças entre os trabalhos destes pensadores. Verificamos que não há exatamente uma contribuição de Freire a Lipman, contudo, é possível estabelecer uma analogia com o que se apresenta na proposta educacional brasileira. Encontramos, na visão de Freire, uma forte influência de estudos voltados à uma metodologia no qual a liberdade e democracia estão interligados, objetivando um pensar sistematizado. Segundo Lorieri (1993, p. 12), “através do diálogo, tanto da pedagogia de Freire quanto do programa de Lipman, o que ocorre não é uma transferência de saber do professor para os alunos, mas uma construção compartilhada de conhecimentos”.

O diálogo de Paulo Freire equivale à Comunidade de Investigação de Lipman. Portanto, para ambos, só há uma educação como ação da liberdade: a comunicação. Seja ela como Lipman menciona ou como Freire adverte. Para Wonsovicz (2002, p. 29), os educadores “querem que na Educação, o direito de dizer a palavra, seja respeitado. E isso só é possível quando temos um ambiente que nos possibilite ter essa liberdade de escolha da palavra”. Diante disso, vejamos como Freire fala a respeito do diálogo. A esse respeito:

Diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. (...) O diálogo é uma exigência existencial e se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem simplesmente troca de ideias a serem consumidas pelas permutas (FREIRE, 1980, p. 30).

---

<sup>28</sup> 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).

Como ambos trabalham com investigações, ainda que se assemelhem, apresentam diferenças. A probabilidade de discursarem sobre divergências é bastante elevada. Porém, ambos concordam que a educação tradicional está direcionada a um ensino que não incentiva o pensar reflexivo. Estritamente fundamentado, Freire adverte que o saber é uma ação fincada no processo histórico e “particularizados em assuntos regionais” (SOFISTE, 2010, p. 35). No entanto, Lipman, apoia-se na identidade e entende que o saber é um processo universal e não se pode especificar em assuntos regionais, ou seja, o saber é um assunto sem fronteiras.

Após apresentarmos essa gama de estudiosos que contribuíram, e que corroboram para uma sistematização do pensar desde a mais tenra idade, vejamos como o Programa de Lipman se expandiu pelo Brasil. Além disso, destacaremos como influenciou muitos educadores, fazendo-os perceberem o quão importante seria para eles e para os discentes, essa prática filosófica, uma vez que bons resultados já haviam sido relatados nos países europeus e nos Estados Unidos.

### **3.5 A expansão da filosofia para crianças**

Por se tratar de um Programa que influenciou grande parte das escolas norte-americanas é que optamos por mostrar como facilmente esse trabalho que Lipman desenvolveu, se expandiu e se tornou um dos mais renomados anseios dos profissionais da educação. No ano de 1985, tendo como maior suporte o Programa de Matthew Lipman, foi criado, nos Estados Unidos o Conselho Internacional para a Investigação Filosófica com Crianças (ICPIC).

O objetivo desse conselho era fomentar o interesse de desenvolver um ensino baseado em diálogos e que houvesse mais recursos para que as crianças estimulassem o pensamento criativo, crítico e reflexivo. Esses recursos também seriam voltados aos docentes que através de suas metodologias, pudessem inovar suas aulas transmitidas através da C.I. “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, p. 24).

Tendo em vista que o Programa era uma grande inovação no sistema escolar, uma de suas obras - *Educação para o pensar* - foi traduzida para mais de 20

idiomas, aproximadamente, e em mais de 30 países, dos quais podemos citar: Alemanha, Argentina, Brasil, França, Guatemala, Chile, Coreia do Sul, México, Jordânia, Inglaterra, Israel, Colômbia, Nigéria, Rússia, Taiwan e Zimbábue. Dessa maneira, com a expansão dessa proposta por diversos países e o grande aumento dos professores em aderir essa proposta dentro da sala de aula, como fórmula de desenvolver e articular o pensamento das crianças, na forma correta de captar o conhecimento e os valores obtidos numa educação; é que Lipman propôs a grande necessidade de crescer e de compreender melhor como funciona o Programa de Filosofia para Crianças.

No Brasil não foi diferente. Nos anos 1980, através de Catherine Young Silva (1937 – 1993) e outros professores, a proposta de Lipman chegou ao Brasil. Ela, após fazer mestrado em FpC, em Montclair State University nos Estados Unidos, instituto dirigido por Lipman, o Instituto para Desenvolvimento de Filosofia para Crianças (IDFC), teve a ideia de trazer essa metodologia aos professores brasileiros, dando cursos de aperfeiçoamentos e tornando-se uma das grandes representantes dos materiais publicados por ele.

Com a vinda de Matthew Lipman ao Brasil, no ano de 1985, foi realizada uma série de palestras, conferências, oficinas sobre o tema: Filosofia para crianças, isto é possível? Ele esteve em algumas universidades, dentre elas a PUC – SP, USP – SP, UNICAMP – SP, UFES – ES, UFRGS – RS e UFMA – MA. Após esse encontro e com a sua permissão para traduzir os seus trabalhos, Catherine criou o Centro de Ensino de Filosofia (CEF), em São Paulo no ano de 1985 que logo depois ficou conhecido como Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC), e deu início ao seu trabalho de propagar um ensino voltado para as crianças com o objetivo já traçado pelo próprio Programa. Nessa visão, podemos perceber a grande representatividade que o CBFC trouxe ao Brasil quando nos afirma que:

O CBFC é um representante exclusivo, no Brasil, do Institute for the Advancement of Philosophy of Children (IAPC), sendo responsável pelo trabalho com o Programa de Filosofia Para Crianças, elaborado pelo Dr. Matthew Lipman. Promover a divulgação e o desenvolvimento de programas de Educação para o Pensar que possam contribuir para a formação autonomia de indivíduos atuantes numa comunidade são alguns dos principais objetivos do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças. O CBFC conta com a rede de coordenadores e professores permanentemente atualizada mediante encontros regionais, nacionais e internacionais, a fim de garantir a qualidade dos programas oferecidos e desenvolvidos às escolas e às comunidades. [...] Além com trabalhos em escolas e instituições educacionais, o CBFC

desenvolve pesquisas pedagógicas e teóricas na área da Educação para o Pensa, resultando em curso de aperfeiçoamento e aprofundamento que pretendem contribuir para a construção de um novo paradigma educacional, que tem na reflexão filosófica seu principal fundamento (IFEP, 2019, p. 28).

Como o Programa iniciou em São Paulo, o trabalho se deteve às escolas públicas desta cidade. Aos poucos, se propagou habilitando professores para darem prosseguimento ao ensino proposto por Lipman. Enfrentando o contexto tradicional do ensino e devido à sua coragem de trilhar por linhas tênues, a filosofia não era apenas vista nas universidades, mas nas escolas, e especialmente, no ensino fundamental. Isso porque as escolas obtinham ajuda do governo estadual e municipal, no entanto não detinham de tantos recursos para mantê-lo muito tempo, por isso o programa se ampliou para as escolas particulares. Desse modo, alcançou grande visibilidade (IFEP, 2019). Atualmente o CBFC encontra-se desativado. Mas de qualquer modo, ele foi criando para divulgar o PFpC de Matthew Lipman, e de certa forma, contribuiu por anos. Porém, esse Programa já apresenta incorporações nas práticas escolares. O CBFC funciona como fonte de informação e mais divulgações.

Atualmente, *filosofia para crianças* está presente em capitais brasileiras como São Paulo, Florianópolis, Belo Horizonte, Cuiabá, Porto Alegre, Curitiba, São Luís, Fortaleza, Vitória, Brasília, Goiânia e Manaus, onde o trabalho vem acontecendo, de forma mais ou menos em duas ou mais escolas locais. Em cidades do interior dos estados brasileiros de São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo, Goiás, Paraná, Santa Catarina, Rio de Janeiro – pelo menos há cinco anos as crianças vêm tendo aulas de filosofia em algumas escolas da rede de escolas particulares ou públicas (KOHAN; WUENSCH, 1998, p. 46).

Tendo em vista o excerto acima, podemos perceber que o Programa foi bem recebido nas capitais brasileiras. E desde o início do legado de Matthew Lipman, seus simpatizantes vêm buscando um esforço gradativo para mostrar a identidade do trabalho dele, como um sentido filosófico-educacional, tanto nas escolas quanto nas universidades. E essa busca pelos docentes tem sido aceita de maneira favorável, como um contributo ao ensino.

O que mais aumenta a expectativa do ensino no Brasil, em relação à Filosofia para Crianças, é que neste país a expansão do Programa, que nesse ano 2019, completa 49 anos de existência desde a sua criação, tem muito mais credibilidade. De todo modo, nem mesmo nos Estados Unidos, onde essa proposta se lançou, não tem tanta ampliação quanto no Brasil. Nos países da América-Latina, por exemplo, o estudo é mais voltado para a formação de professores. Portanto, a

credibilidade é modesta. Apesar de toda essa repercussão de que no Brasil a proposta de Lipman era mais bem recebida, Kohan (2003) nos adverte de que existem dois pontos que deviam ou devem ser encarados como grandes desafios, ao se tratar de FpC. Dito isto, ele afirma:

Aqueles que se permitiam pensar esta proposta tinham pela frente dois desafios: em primeiro lugar, colocar-se a questão, mais teórica, sobre a *possibilidade* do ensino da *filosofia para crianças*, o que implicava uma revisão da ideia e das relações entre o que é a filosofia e o que se entende por crianças e a infância em geral, e por outro lado, o contato direto com elas na sala de aula do ensino fundamental. O segundo desafio, extensivo aos filósofos e aos educadores em geral, era realizar esta proposta em sala de aula, vivenciá-la e acompanhar seu desenvolvimento e seus resultados (KOHAN, 2003, p. 55).

Mesmo com essas dificuldades, foi possível desenvolver o trabalho em escolas com bons resultados e através dele, foi possível, com ajuda da Secretaria Estadual da Educação, traduzir os materiais didáticos de Matthew Lipman (novelas filosóficas) e de sua parceira Ann Margaret Sharp (manuais institucionais para o professor). Assim, com o passar dos anos, percebemos que as crianças se adaptaram com muito mais facilidade a essa nova metodologia, bem como os professores na ação pedagógica.

Há um grande número de professores, hoje, trabalhando para terem uma formação voltada à investigação da FpC, seja ela financiada ou não, em pequenos ou grandes grupos, que visa a contribuição para que essa proposta seja levada para frente e que tenha uma boa compreensão do Programa de Matthew Lipman no Brasil. A ideia é que seja cada vez mais estendida pelos muros das escolas o trabalho que relaciona a filosofia e criança. O trabalho com FpC está em constante mudança e as consequências positivas desse movimento desde que se deu início no Brasil está apenas iniciando. A partir dessas iniciativas, que damos continuidade nesse processo que cresce significativamente nas instituições de ensino, e desenvolve nas crianças um novo modo de pensar, e conseqüentemente, pensar em ordem superior.

Nessa vertente, compreendemos que os atores citados foram de grande valia para a construção e prosseguimento da filosofia de Lipman. Dewey como aporte fundamental, foi o grande inspirador que com suas teorias, corroborou para a formulação da Comunidade Investigação de Lipman. Kohan, deu continuidade a esse trabalho que ajudou muitos docentes a perceberem suas metodologias tradicionais e mudarem para uma perspectiva mais elaborada. Paulo Freire viu em seu trabalho uma

breve analogia com a de Lipman, no sentido de trazer à tona o pensamento reflexivo, crítico e autônomo.



#### 4 A LINGUAGEM COMO CONTRIBUTO NO PROCESSO DO APRENDER

Nesta sessão, dissertamos sobre como se dá a aplicação da FpC para a busca de uma construção do conhecimento. Para atingir tal fim, discorreremos sobre os fatores externos que corroboram para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Essa vertente se baseia estritamente em algumas características como a linguagem, o uso da lógica, o pensar deliberativo e reflexivo. É sabido que as crianças aprendem de maneiras distintas. Diante disso, os professores devem estar atentos, buscando novas maneiras de atender à necessidade dos discentes. Na perspectiva filosófica, Lipman enfatiza que toda e qualquer criança pode facilmente se envolver com a filosofia, pois a única diferença que há entre uma criança e um especialista é o grau e não o gênero. Dito isto, ele afirma:

Se é possível dizer que estamos fazendo filosofia por discutir assuntos filosóficos racionalmente numa sala de aula de faculdade, devemos estar fazendo filosofia também quando discutimos racionalmente assuntos filosóficos numa sala de aula de primeiro grau (LIPMAN, 1990, p. 202).

Assim sendo, podemos facilmente auxiliar as crianças para que aprendam significativamente um conteúdo, apresentando a elas formas diversas de compreensão de um tema. Dessa maneira, quando as crianças são envolvidas em um espaço de diálogo, cria-se a oportunidade de desenvolver competências como o pensamento crítico, a comunicação e a criatividade. A partir dessas capacidades, os discentes podem transformar o conhecimento que lhes é apresentado. As crianças, por não conhecerem o mundo de forma ampla, são capazes de ouvir cuidadosamente às definições e os detalhes inesperados que contribuirão na formação individual desse público.

Assim, observamos que a construção do conhecimento filosófico nas crianças necessita de um trabalho em fluxo contínuo. Diante disso, defendemos que a lógica, por ser ligada à filosofia, é um recurso eficaz no processo de aprendizagem durante os anos iniciais. Observamos que a carência da filosofia nesse segmento, contribui para que a educação tradicional permaneça com práticas que não elevam as habilidades e competências dos alunos. Além disso, assinalamos que existem outros elementos fundamentais para a concepção de construção filosófica baseada em um pensar em ordem superior. Dessa forma, o primeiro componente do pensar filosófico é a linguagem. Para Matthew Lipman, o pensamento das crianças, e de um modo

geral, se desenvolve por meio da linguagem. É, justamente, por isso que o programa apresenta como fundamento o diálogo. Com esse recurso é possível fomentar o interesse e estimular o pensamento e as capacidades das crianças. Sobre essa perspectiva Daniel (2000) descreve que:

O processo da linguagem é essencial para o desenvolvimento do eu. O eu possui uma característica que difere do organismo fisiológico propriamente dito. O eu é algo que se desenvolve; não está presente necessariamente no nascimento, mas se desenvolve no processo da experiência social e da atividade, isto é, ele surge no indivíduo enquanto resultado de suas relações com os outros. (DANIEL, 2000, p. 241).

A filosofia que assegura as múltiplas linguagens, favorece consideravelmente, uma construção integral das crianças no âmbito escolar, familiar e social. Dessa maneira, as linguagens se entrelaçarão no contexto em que elas vivem, lhes permitindo agregar valores e conhecimentos diversos. A aprendizagem da linguagem, seja ela falada ou escrita, está descrita nos Referenciais Curriculares para Educação Infantil (RCNEI) como sendo:

A aquisição de um código de transcrição da fala; um aprendizado que coloca diversas questões de ordem conceitual, e não somente perceptivo-motoras, para a criança e um processo de construção de conhecimento pelas crianças por meio de práticas que têm como ponto de partida e de chegada o uso da linguagem e a participação nas diversas práticas sociais de escrita (BRASIL, 1998, p. 122).

Diante da perspectiva apresentada, identificamos que os referenciais curriculares entendem a relevância da linguagem no processo de desenvolvimento das práticas sociais do discente. Além disso, é pela linguagem que as crianças conseguem produzir um pensamento ordenado. Essa premissa é defendida pelo linguista russo Bakhtin. Para ele, a linguagem intrinsecamente relacionada a um fato e que só tem sentido a partir das interações verbais, ou seja, da enunciação. Bakhtin (2006), sinaliza que os enunciados se constituem em partes reais da comunicação. Sendo assim, para que haja comunicação, é essencial que se apresente autores, opiniões, respostas, juízo de valor, emoções, tudo carregado de uma discussão dialógica.

Nessa perspectiva, verificamos que as práticas da linguagem, de um modo geral, estão relacionadas a um fenômeno social. Ele acontece naturalmente, e a partir de condições concretas de vida das crianças. De certo modo, podemos interpretar que

“as crianças se constituem como seres de linguagem, nas interações que estabelecem com o mundo” (CORSINO et al, 2016, p. 10). Essa proposição nos esclarece que é por meio do convívio social que as crianças vão concebendo a forma de linguagem e apreendendo como construir esses significados para si.

Diante dos argumentos expostos, notamos que Matthew Lipman, ao discorrer sobre o processo do filosofar, conclui que é a partir da interação dialógico-discursiva que as crianças aprendem a se comunicar. Dessa forma, a Comunidade de Investigação é uma maneira eficaz e recomendado para essa interação linguística. Assim sendo, compreendemos que a filosofia busca meios para que a linguagem esteja sempre em constante evolução. A interação é que fundamenta a realidade de cada fala, escrita e comunicação de modo geral. Por isso, afirmamos que “o sujeito vai constituindo-se discursivamente, apreendendo as vozes sociais que constituem a realidade em que está imerso” (FIORIN, 2008, p. 55). São os entrelaces linguísticos que possibilitará os avanços do pensar em ordem superior.

#### **4.1 A linguagem no processo do pensar**

Ministrar um conteúdo voltado às crianças pode ser aterrorizador para alguns professores, quando não se tem uma estrutura que vise adequar ao mundo em que elas vivem. Nesse processo, a linguagem é de extrema importância, pois é ela quem vai marcar e fazer de todos sujeitos da própria realidade. É através da linguagem que construímos o alicerce de nossa vida e damos rumo à nossa história. Da mesma forma acontece com as crianças. Nesse contexto, Souza (2012, p. 24), nos esclarece que:

É por meio da linguagem que a criança constrói a representação da realidade na qual está inserida. Agindo, ela é capaz de transformar a realidade, mas, ao mesmo tempo, é também transformada por esse seu modo de agir no mundo. Sua participação na dialética da subordinação e do controle deve ser entendida a partir do papel que ela assume na recriação de sua realidade histórica por meio do uso que faz da linguagem nas interações sociais.

Diante do exposto, verificamos que a criança já não é mais um objeto para ser conhecido, buscando agora seu lugar de sujeito no mundo. Como sujeito, a criança passa a ter voz, e é por meio da linguagem, do diálogo com o próximo, que ela mostra a sua parte social entre a sua forma e o seu conteúdo como sendo ativa no mundo. As crianças, naturalmente, sentem necessidade de se comunicar, a partir do contexto

em que estão inseridas, isto é, a partir do que veem, ouvem e sentem. Durante a Comunidade de Investigação, as crianças são levadas, por meio das novelas filosóficas, a dialogar e interagir sobre a história contada.

O discurso filosófico que permeia a sala de aula, cria um ambiente de grande comunicação. Assim, a forma mais adequada de inserir as crianças, no contexto da C. I., é permitindo que elas se expressem, que usem a linguagem como atributo para que a comunicação seja inteligível. Para que isso aconteça, é importante que a forma de falar do facilitador, seja compatível ao grau de entendimento das crianças. Por isso, cada novela tem seu nível escolar baseado na idade, para que elas compreendam e falem o que perceberam. Daniel (2000, p. 33) assinala que:

Para Lipman, a linguagem infantil (da mesma forma que a do adulto) representa a marca da identidade e finalidade da existência. O exercício da linguagem feito pela criança não inútil: a criança que fala aprende a procurar uma solução para um problema e a elaborar um plano de ação, em suma, a melhorar suas condições de existência. Nesse sentido, sua linguagem não constitui um subproduto que acompanha a atividade, mas uma experiência de comunicação no pleno sentido do termo.

Nessa perspectiva, verificamos que é pretendido que o desenvolvimento das linguagens múltiplas seja caracterizado como um conceito mais amplo, que perpassa pelas habilidades das crianças de se comunicar de formas diferentes. Com isso, é importante que a leitura da novela filosófica, nesse processo, seja contínua para que a aprendizagem seja significativa, o que implica relacionar fenômenos, elaborar questionamentos a partir do que elas vivem e observam, a fim de que construam conhecimentos por si mesmas.

Diante disso, observamos que a criança-sujeito se torna autora da discussão. Ela apresenta os contextos sociais diante da imersão da sua voz e da sua necessidade de falar. Não é mais o adulto dialogando por ela, mas ela interagindo com o mundo social. E, com base nisso, percebemos que o assunto em questão possui duas vertentes. A primeira é que a linguagem se fundamenta num ambiente de combate às questões epistemológicas, no que se refere às ciências humanas, buscando uma identidade própria. Já a segunda refere-se a infância que se põe como uma forma de discussão crítica de um mundo moderno, concernente a cultura e o crescimento. Sobre isso, Souza (2012, p. 33), nos relata que:

A partir do modelo histórico-cultural, a linguagem começa a ser percebida como fundadora de uma nova relação do homem consigo mesmo e com o mundo. Essas duas dimensões humanas – linguagem e história – estão no cerne de uma nova consciência do homem.

Nesse interim, percebemos que a linguagem ganha forma com tempo. Ela está relacionada com os contextos vivenciados, por sua vez, a reflexão linguística se fundamenta na construção social e a partir do processo comunicacional. Sendo assim, verificamos que é a partir de experiências práticas que as crianças conceberão o sentido real do desenvolvimento cognitivo, compreendendo a necessidade, o significado e a importância da linguagem, conforme nos esclarece o trecho a seguir:

É mais significativo levar as crianças a compreenderem os usos e as funções sociais da linguagem, além de seus modos de organização, do que tentar fazê-las aprender as relações internas e externas do sistema alfabético e também do sistema gramatical. (GOULART e MATA, 2016, p. 45).

Diante do argumento supracitado, percebemos que toda aprendizagem se dá por meio da linguagem, por isso a construção do conhecimento nunca está finalizada, pelo contrário, revela-se no desenvolvimento contínuo das crianças. Por meio de internalizações, elas encontram formas que operam a realidade. Bakhtin (2006, p. 108), adverte sobre que esses dados não são percebidos de qualquer maneira, já que “os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar”.

Nessa conjuntura, salientamos que é importante que a escola desenvolva a linguagem por meio da Comunidade de Investigação, a fim de um desenvolvimento mútuo para o despertar da competência da comunicação. Mediante aos debates, estimula-se as práticas linguísticas que ajudaram a suplantar os anseios das crianças. Essa interação entre o sujeito e a sociedade para a linguagem configura-se como um suporte, para que elas aprendam o sentido de socialização, ou seja, a habilidade da cooperação. Dessa forma, compreendemos que a subjetividade faz parte do processo de aprendizagem das crianças, pois é por meio da representação e da compreensão que elas constroem o sentido das coisas. Portanto, a linguagem é a capacidade que possuímos de expressar nossos pensamentos, ideias, opiniões e sentimentos. Ela está relacionada a fenômenos comunicativos, logo, escrever, ler, falar, de modos diversos, consolidam-se como características integrais do sujeito no mundo. Quando

as crianças são capazes de dominar a linguagem, e elas podem cumprir os objetivos proposto pelo programa de Matthew Lipman: sujeitos autônomos, reflexivos, críticos e responsáveis.

## **4.2 A Educação 4.0 e a relação com a filosofia de Matthew Lipman**

A educação do século XXI encontra-se em sua quarta revolução industrial que impressiona a forma de pensar, de agir e de se relacionar com as pessoas. Segundo Andrade (2019) essa revolução predispõe de tecnologias às experiências de aprendizagens. Os alunos se guiarão pelos próprios interesses e os professores terão suporte nas tecnologias monitorando o processo de ensino e aprendizagem. Ao falarmos de Educação 4.0, estamos lidando com fato que permeia a sociedade atual: a inteligência artificial.

Esse novo conceito de educação rompe com o modelo tradicional de ensino, no qual o professor era o detentor do conhecimento transmitido aos alunos e se baseia em uma pedagogia que problematiza, que estimula o aluno a assumir uma postura em que ele seja mais ativo nas demandas educacionais. Essa revolução surge no intuito de atender a necessidade de um mercado que a cada dia evolui e que demanda democracia dentro da escola. É colocar a escola dentro de um processo de tecnologias e do mundo para trazer a nova perspectiva da planificação do universo e visar a escola dentro de novos recursos. O desenvolvimento dessa educação perpassou por mais três revoluções: a Educação 1.0 em que o giz, o quadro negro, o professor que detinha todo o conhecimento, faziam parte dessa era. Também traz em seu bojo os alunos copistas, ou seja, a transcrição de todo o conteúdo para o caderno. Essa educação é comumente conhecida como Educação Tradicional. Sobre isso,

Educação 1.0 – Nessa fase o educador era a figura mais importante na organização e no trabalho de formação do estudante. Os estudantes, numa atitude de admiração e submissão, recebiam os ensinamentos dos mestres, pois ele era o detentor do saber. Portanto, na educação 1.0 o currículo consistia apenas em aprender ler, escrever, conhecer a bíblia, canto e um pouco de aritmética, com o tempo incluiu o latim, gramática, retórica e dialética (FÜHR, 2018, p. 2).

A Educação 2.0 já adentra no âmbito escolar recursos que ajudam a facilitar o professor a arguir sobre suas práticas na sala de aula, como o retroprojeto que auxiliava com as transparências. Essa educação visa trocar o quadro para recursos

que facilita e, de um certo modo, agiliza o processo de ensino. A escola nova ganha um novo parecer e uma nova roupagem nessa Revolução. Sobre essa argumentativa, vemos que:

Educação 2.0 - A "nova" escola 2.0 preparou as pessoas para trabalhar nas fábricas. Essa educação 2.0, com forte influência da Revolução Industrial, apresenta as mesmas características observadas na produção industrial - tarefas repetitivas, mecânicas e trabalho individual. O conhecimento transmitido tinha, mais uma vez, a função de adequar o educando a sociedade e ao mercado de trabalho (FÜHR, 2018, p. 2).

Já a Educação 3.0 incorpora no seu bojo, a tecnologia junto ao ambiente escolar. Nessa Revolução, a ligação entre os meios digitais e o corpo estão inteiramente relacionados. Dessa maneira, a

Educação 3.0 - Consiste uma nova concepção do que ensinar, como ensinar, com o que ensinar e o que desenvolve para entregar como resultado, ao final do processo educativo, uma pessoa apta a trabalhar nesse novo cenário social. Na educação 3.0 o professor precisa saber usar as novas tecnologias como potencial pedagógico. Essa educação alia as novas tecnologias com a aprendizagem, sendo assim estimula cada vez mais os estudantes a desenvolverem a autonomia, a criatividade, a flexibilidade, a participação e a pesquisa a partir de projetos (FÜHR, 2018, p. 3).

Com o progresso da educação frente ao século XXI e a incorporação da quarta Revolução Industrial, a tecnologia nesse rol, ganha força e efervesce a educação a fazer o mesmo. Vivemos no mundo em que as tecnologias afetam no cotidiano, sendo relevante, assim, que a educação também insira o acesso ao conhecimento, à produção e à interpretação das tecnologias. Nessa vertente, vemos como se procede o conceito e a expansão da educação 4.0:

Educação 4.0- Com o advento da Quarta Revolução Industrial e da era digital, a educação apresenta um novo paradigma onde a informação encontra-se na rede das redes, nas aldeias globais e encontra-se acessível a todos de forma horizontal e circular, sem limite de tempo e espaço geográfico. O educador, nesta chuva de sinapses de informações acessíveis pelas TICs, torna-se o orquestrador, o curador das múltiplas informações junto ao educando, onde procura organizar e sintetizar a informação, transformando a informação em conhecimento e o conhecimento em sabedoria. O educando nesse ambiente ciber arquitetônico torna-se o ator, o autor do conhecimento através da pesquisa proposta nos projetos interdisciplinares que possibilitam o desenvolvimento de competências e habilidades para corresponder a sociedade 4.0 (FÜHR, 2018, p. 3).

Hoje, o ensino e aprendizagem estão acontecendo numa ligação mútua entre o mundo físico e o mundo digital, ou seja, uma sala que se hibridiza constantemente. É nesse sentido que a educação formal está se tornando uma educação voltada ao ensino mesclado, ou seja, aquele ensino em que combina as práticas pedagógicas na sala de aula e o ensino a distância. O objetivo do ensino híbrido<sup>29</sup> é que aconteça em diversos espaços. É nítida a relação que essa nova era da educação busca com o que pensava e fazia o filósofo Matthew Lipman. A priori, a FpC foi criada no intuito de fazer com que as crianças adquirissem o hábito de pensar por si mesmas, que fossem autônomas no processo de arguição, reflexivas no ato de construir pensamentos, lógicas nas suas visões e razoáveis em todos os seus aspectos.

Matthew Lipman com suas novelas filosóficas, que mesmo se diferenciando das grandes tecnologias, visava numa educação 4.0, no qual o aluno se torna o foco da Comunidade de Investigação. A sala de aula invertida seria para ele, a forma como os alunos questionavam suas vivências. O aluno seria para Lipman, seu próprio motor de ignição e o professor, o facilitador que utilizar os recursos como simples base para uma discussão em que os próprios alunos fossem os mentores do diálogo.

Nessa senda, percebemos que mesmo nos anos de 1960, quando o referido filósofo pensou em sua metodologia que naquele tempo se tornou inovador, vemos uma grande similaridade entre a Educação 4.0 que coloca o aluno como protagonista do processo de ensino e aprendizagem e a filosofia de Lipman que constrói todo um arcabouço com a Comunidade de Investigação em que os alunos dirigem a argumentação dentro do espaço escolar. Ambos pensam numa proposta de inserção do aluno no contexto educacional inferindo que os próprios alunos busquem por si mesmos possibilidades de construir seus conhecimentos através da inovação. Na educação 4.0, a inovação está aliada às tecnologias e para Matthew Lipman, associamos às novelas filosóficas e a C. I.

---

<sup>29</sup> Híbrido significa misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado. Tudo pode ser misturado, combinado, e podemos, com os mesmos ingredientes, preparar diversos “pratos”, com sabores muito diferentes. (Moran e Bacich 2015, p. 22).



Considerando o cenário real das condições educacionais, torna-se desafiador para os docentes a implantação de tecnologias e recursos que desde muito tempo, alguns grandes doutores da educação vêm buscando implantar. Adicionar elementos que favoreçam na aprendizagem dos alunos sempre foi um desafio pelo fato das condições de algumas escolas serem precárias. Mas isso não limita a criatividade do professor-facilitador, como afirma Matthew Lipman. Pelo contrário, a criatividade faz as crianças filosofarem e fazendo isso elas aprendem de forma significativa.

A Educação 4.0 é algo já pensado, inclusive por Matthew Lipman, que visava um ensino focado nos alunos e suas linguagens. Como as tecnologias ainda não perpassava com grande foco nas salas de aula, Matthew Lipman utilizava as novelas como recurso que fazia, através da leitura, com que elas pensassem por si mesmas, assim como a educação da quarta revolução industrial, visa alcançar. O ensino híbrido em si, situa a educação em ambientes e linguagens múltiplas significando várias formas de aprendizagem.

Assim, esse ensino acompanha cada aluno a aprender no seu tempo e em seu ambiente no processo de sala de aula invertida<sup>30</sup>. Sobre essa questão, ela está inserida no ensino mesclado, e tem sua significância trazendo um autoconhecimento. Lipman em seu programa de FpC, não obrigava nenhum de seus alunos a se posicionarem se não quisessem falar. Com o tempo, elas iam se acostumando com o método e naturalmente começariam a dialogar. O que acontece nesse momento é que existe um tempo certo de cada aluno aprender e desenvolver sua maneira de se expressar e isso se encaixa com o ensino híbrido pelo fato das crianças irem se moldando com o tempo e aperfeiçoando sua linguagem para o momento certo de falar.

Gadamer<sup>31</sup> (2000) em um artigo publicado em Barcelona fala a respeito de uma educação significativa e que revela o autoconhecimento por meio das habilidades

---

<sup>30</sup> O conceito de sala de aula invertida não foi desenvolvido e articulado por Salman Khan, pesquisadores já estudam o método desde 1990, no entanto foi em 2007 que o conceito de sala de aula invertida se popularizou com os professores como Karl Fisch e Jon Bergman/Aaron Sams que começaram a gravar vídeos e criar Power Points com voz e animação e disponibilizar na internet para os alunos que faltavam. Neste modelo o professor cria a sua aula em vídeos e/ou outros formatos tais como podcasts, blogs, utilizando as seguintes ferramentas: Google Drive, Dropbox, Facebook, Twitter, Youtube, Slideshare, sites, Wiki e os alunos acessam em casa, na hora que desejarem, e quantas vezes quiserem. (SOS Professor 2015).

<sup>31</sup> Hans-Georg Gadamer, el Filósofo alemán fue invitado a exponer sus ideas sobre la educación en el Gymnasium Dietrich-Bonhoeffer de Eppelheim, el 19 de mayo de 1999. Hablante nativo de la lengua

aprendidas. O autor, afirma que a educação é um auto educar-se que se alia ao ato de ler e conseqüentemente, construir uma linguagem favorável. Assim, ele afirma que:

Pero no se trata de un llamado al individualismo, sino a la conversación con los otros como medio para autoeducarse, junto al papel de la lectura de las ideas de aquellos que no están con nosotros. El aprendizaje es el asunto íntimo de cada cual, y nadie puede echar esa responsabilidad sobre otros, dado que acontece en nuestra íntima morada, que es el lenguaje. Ajena a las "competencias" y a las "habilidades", la auténtica educación es un resultado de la voluntad de autoeducarse conforme a los elevados ideales de la cultura (GADAMER, 2000, p. 1).

Ele apresenta nessa citação que a conversação entre os pares corrobora consideravelmente para uma construção da linguagem e do ato de educar-se. Aqui nos recordamos do conceito sobre diálogo que abordamos outrora no sentido de haver um enlace positivo. Embora a educação é um ato individual, pode facilmente ser construído em grupo e a Comunidade de Investigação consegue ser muito bem percebida nessas expressões pelo fato dos alunos se moldarem, buscarem por só, uma identidade pessoal na educação. Pois assim como o educar é educar-se, Gadamer também afirma que a formação é um ato de formar-se.

Como premissa, o filósofo adverte alguns questionamentos que são essenciais ao processo da educação. Assim ele adverte: "Así pues, para empezar; me pregunto: ¿Quién es propiamente el que educa? ¿Cuándo comienza propiamente la educación? (GADAMER, 2000, p. 2). Nesse viés, ele corrobora com a partida de que desde os primeiros momentos da relação criança com os pais, há uma educação, uma linguagem e uma comunicação expressa em gestos. Portanto, a educação começa a partir dos primeiros contatos interativos. Do mesmo modo acontece quando as crianças começa a falar, o convívio ajuda no processo, por isso é importante a interação entre os pares. Sendo assim, certificamos com base em diversos filósofos que o filosofar é fundamental na vida educacional das crianças e jovens para um pensar bem.

---

alemana, este filósofo había aprendido en Breslau el griego y el latín, mientras estudiaba el francés como lengua extranjera. Formado en filología clásica, también aprendió el inglés y el castellano, lo cual le permitió actuar como profesor invitado en la Universidad de Tucumán (Argentina). (GADAMER, 2000).



## **5 FILOSOFIA PARA CRIANÇAS E A METODOLOGIA DA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO NA UEB MONSEHOR FREDERICO CHAVES**

No que concerne a esta sessão, utilizamos como marco de nossa pesquisa os conceitos dados primeiramente por Matthew Lipman e seus estudos sobre a prática dos procedimentos metodológicos que o filósofo discutia em seu trabalho em como pensar com crianças, passado das novelas filosóficas até à Comunidade de Investigação. Dito isto, utilizaremos nossos passos metodológicos conforme o referido filósofo utilizava. Mas antes disso, tomaremos como premissa a metodologia vista por outro ângulo que visa detalhar a construção de uma pesquisa científica. Construiremos uma metodologia nos moldes propostos por autores que trabalham sobre o assunto.

Dessa forma, construímos um ambiente filosófico propício a esses procedimentos que fundamentarão a investigação. Dessa maneira, situamos cada passo dado nessa instrumentalização que envolve, local da pesquisa, tipo de pesquisa, coleta de dado, ferramentas da pesquisa, entre outros. Baseado na construção dos estudos de Lipman, apresentamos como base e fundamentação as contribuições dos alunos que estarão inseridos na pesquisa, bem como a realidade em que eles se encontram. Isso é um ponto muito importante e que fez grande diferença ao fazermos comparações quanto ao uso da metodologia de Lipman em outras escolas em estudos futuros.

### **5.1 Tipo de pesquisa**

Ao falarmos de pesquisa, estacamos a grande relevância de considerarmos o conceito que faz desse tópico uma importante base para o trabalho em questão. Ademais, pesquisa para Perdigão, Herlinger, White et al. (2011, p. 3), “é a origem da ciência. A ciência decorre do desejo humano de conhecer e a pesquisa é o instrumento pelo qual a ciência progride”. Ainda sobre esse conceito os autores acrescentam:

A pesquisa está na origem da ciência como também na origem da filosofia. Filosofia e ciência nasceram juntas. Os primeiros filósofos foram também pesquisadores que buscavam respostas para questões a respeito das forças que movem os corpos do universo e dão impulso à vida humana. A pesquisa, portanto, acompanha a evolução da espécie humana. A primeira maneira de pesquisar se deu por meio da observação. A pesquisa está na origem do

“desejo de acontecer mencionado por Aristóteles, como algo que é próprio de todos os seres humano (PERDIGÃO, DULCE MANTELA. ET AL. 2011, p. 3 – 4).

Assinalamos que os processos de uma pesquisa são inúmeros e constituídos de várias fases que partem de “uma formulação de um problema e vai até a amostra de resultados” (MINAYO, 2010, p. 15). A partir disso, apontamos para uma pesquisa interventiva, levando em conta que “toda pesquisa é uma intervenção” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p.17). Nesse sentido, pautamos numa inseparabilidade entre teoria e prática e entre o conhecer e fazer.

Salientamos que o sentido de uma pesquisa que se interpõe a investigar, é a experiência que vem de dentro para fora. Ela sistematiza o sujeito e objeto circunstanciando a teoria e a prática juntos. Nesse contexto, Damiani (2012, p. 55) exemplifica de forma pormenorizada, que “em caso de intervenção em sala de aula, a descrição deve abordar o método de ensino aplicado, expressando a adoção de diversas práticas específica, planejadas e implementadas”.

Este trabalho, de caráter teórico-metodológico, tem como objetivo discutir alguns problemas e algumas ideias relacionados a pesquisas que envolvem intervenções, na área da Educação. O projeto inicia com uma definição desse tipo de investigação que, em nosso grupo, é denominado pesquisa do tipo intervenção e definida como uma pesquisa que envolve o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações), destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências. (DAMIANI, 2012, p. 57).

Do ponto de vista da natureza da pesquisa, abordamos de forma aplicada, no intuito de gerar conhecimentos para um trabalho prático direcionados a problemas específicos. Sobre isso Gil (2008, p. 27) nos mostra que

A pesquisa aplicada, por sua vez, apresenta muitos pontos de contato com a pesquisa pura, pois depende de suas descobertas e se enriquece com o seu desenvolvimento; todavia, tem como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos. Sua preocupação está menos voltada para o desenvolvimento de teorias de valor universal que para aplicação imediata numa realidade circunstancial.

Em relação à abordagem do problema, priorizamos o modo qualitativo pelo fato de haver interpretações a partir dos dados obtidos na investigação experiencial. Certo disso, Silva; Menezes (2005, p. 20) declaram que “a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa”. Quanto a isso, observamos que:

Essa forma de abordagem é empregada em vários tipos de pesquisas, inclusive nas descritivas, principalmente quando buscam a relação causa-efeito entre os fenômenos e também pela facilidade de poder descrever a complexidade de determinada hipótese ou de um problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais, apresentar contribuições no processo de mudança, criação ou formação de opiniões de determinado grupo e permitir, em maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades dos comportamentos ou das atitudes dos indivíduos (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70).

Acerca dos objetivos, optamos por trabalhar com a pesquisa exploratória, pois é a que consegue suprir com a necessidade de lidar com a realidade dos objetos e pelo fato de nos levar a ter mais familiaridade com o caso e com pessoas que estão envolvidas nesse processo. Ademais, essa pesquisa envolve elementos importantes para a busca de resultados esperados. “A pesquisa exploratória possui planejamento flexível, o que permite o estudo do tema sob diversos ângulos e aspectos. Em geral, envolve: levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulam a compreensão” (Prodanov e Freitas, 2013, p. 52). Ainda sobre essa proposta exploratória, ela

Proporciona maiores informações sobre determinado assunto; facilitar a delimitação de um tema de trabalho; definir os objetivos ou formular as hipóteses de uma pesquisa ou descobrir novo tipo de enfoque para o trabalho que se tem em mente. Através da pesquisa exploratória avalia-se a possibilidade de desenvolver uma boa pesquisa sobre determinado assunto (ANDRADE, 1999, p. 67).

Para melhor compreensão desse procedimento investigativo, traçamos dois suportes que percorreremos nessa metodologia: os métodos de abordagem e os métodos de procedimento. Eles são distintos e importantes no desenrolar dessa verificação. Os métodos de abordagens são voltados a uma noção mais filosófica e como Andrade menciona, “são o que possuem um caráter mais geral” (1999, p. 130). Dessa forma, podemos mencionar esses métodos: o indutivo, o dedutivo, o dialético, o hipotético-dedutivo e o fenomenológico. Baseados nessa argumentativa, é que discorreremos sobre o nosso método de abordagem numa perspectiva dialética. Nessa vertente, verificamos que a filosofia de Hegel<sup>32</sup>, se debruça numa tríade para a

---

<sup>32</sup> Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831, filósofo alemão, acompanhou apaixonadamente os acontecimentos que marcaram um ponto de ruptura da história: a derrocada do mundo feudal e o fortalecimento da ordem burguesa. Com 19 anos ao lado de Shelling e Holderlin, celebrou a Revolução Francesa com o plantio simbólico de uma árvore. Escreveu inúmeras obras dentre elas *Fenomenologia*

formulação da dialética: a tese – que trata do conhecimento que alguém possui – a antítese – conhecimento que outra pessoa possui – e a síntese – é o resultado da discussão entre a tese e a antítese numa construção ascendente de uma nova tese. Em outras palavras, Gil (2008, p. 14), nos relata que:

A dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc. Por outro lado, como a dialética privilegia as mudanças qualitativas, opõe-se naturalmente a qualquer modo de pensar em que a ordem quantitativa se torne norma. Assim, as pesquisas fundamentadas no método dialético distinguem-se bastante das pesquisas desenvolvidas segundo a ótica positivista, que enfatiza os procedimentos quantitativos.

Nesse sentido, inferimos que para o método dialético tudo está relacionado e se transformando. Há sempre contradições inerentes a cada fenômeno que acontece. Para conhecermos determinado fenômeno, é preciso estudá-lo insistentemente em todas suas vertentes, conexões e relações sem se voltar ao conhecimento como algo exigente por que até mesmo este, se encontra em constante mudança. Diante do exposto, podemos ir mais adiante, pois “o fim de um processo é sempre o começo de outro” (LAKATOS; MARCONI, 2007, p. 101).

Em outra instância, destacamos que os métodos de procedimento são considerados etapas de uma investigação. “Assim, os métodos de procedimento, também chamados de específicos ou discretos, estão relacionados com os procedimentos técnicos seguidos pelo pesquisador dentro de determinada área de conhecimento” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 36). Verificamos que nesse instrumento metodológico percebemos, comumente, mais de um procedimento, visto que nem sempre um deles é seguido único e rigorosamente numa investigação. Dessa maneira, dois ou mais métodos são utilizados de forma conjunta para se trabalhar numa pesquisa, levando em consideração que, ao longo do trabalho, podemos recorrer a mais de um elemento. Sendo assim, “Esses métodos têm por objetivo proporcionar ao investigador meios técnicos, para garantir a objetividade e a precisão no estudo dos fatos sociais”. (GIL, 2008, p. 15).

Diante disso, podemos caracterizar como métodos de procedimento o método histórico, a pesquisa-ação, a pesquisa de campo, o estudo de caso, a

cartografia, entre outros. No entanto, selecionamos o método cartográfico, já que se aproxima com a nossa representatividade no meio social empírico. “A cartografia é um método formulado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) que visa acompanhar um processo, e não representar um objeto. Não se busca estabelecer um caminho linear para atingir um fim” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 32).

A cartografia como método de pesquisa intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas, nem com objetivos previamente estabelecidos. No entanto, não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa. O desafio é o de realizar uma reversão do sentido tradicional de método – não mais um caminhar para alcançar metas prefixadas (*metá-hódos*), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas (PASSOS, KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 17).

De acordo com essa vertente metodológica, o que se prima é a experiência no sentido de fazer para conhecer, e conhecer para fazer. Sendo assim, essa estrutura busca transformar a realidade para conhecer e não o contrário. Portanto, a cartografia no momento da intervenção, nos direciona para onde pousar nossa atenção, diante das múltiplas formas que os nossos sentidos têm de perceber o campo da pesquisa. No entanto, não é necessário que se perceba tudo que lhe acomete dentro do campo.

Ressaltamos que, nesse procedimento, há alguns elementos que são essenciais na busca de uma investigação. É importante que o pesquisador que utiliza a cartografia esteja atento a quatro variedades que são o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento. Por esses conceitos podemos aludir que “o rastreio é um gesto de varredura do campo. Pode-se dizer que a atenção que rastreia visa uma espécie de meta ou alvo móvel” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA 2015, p. 40).

Em realidade, entra-se em campo sem conhecer o alvo a ser perseguido; ele surgirá de modo mais ou menos imprevisível, sem que saibamos bem de onde. Para o aprendiz de cartógrafo, o importante é a localização de pistas, de signos de processualidade. Rastrear é também acompanhar mudanças de posição, de velocidade, de aceleração, de ritmo. (PASSOS, KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 40).

O toque está relacionado pela psicologia no que diz respeito às pessoas sinestésicas, isto é, pessoas que sentem a necessidade de tocar as outras ao se comunicar. Nesse sentido, a percepção háptica é ativamente distribuída pelo corpo respondendo a estímulos externos. Com base nisso, podemos inferir que



É uma modalidade sensorial cujos receptores estão espalhados por todo o corpo e que possui a qualidade de ser uma próxima-recepção, sendo seu campo perceptivo equivalente à zona de contato. A percepção háptica é formada por movimentos de exploração do campo perceptivo tátil, que visam construir um conhecimento dos objetos (REVESZ, 1950, p. 57).

Para completar esse entendimento a respeito do toque (Hatwell, Streti; Gentaz, 2000, p. 56) afirmam que essa percepção “mobiliza a atenção e requer uma ampla memória de trabalho para que, ao fim da exploração, haja uma síntese, cujo resultado é um conhecimento do objeto”. Esse dispositivo que aciona nossa mente ao perceber um toque, seja ele qual for, nos fornece uma rápida sensação e um vislumbre que, nos faz caracterizar uma seleção de percepções. O pouso está ligado às percepções obtidas na atenção anterior e nos apreende em um momento inteiramente nosso. “O pouso indica que a percepção, seja ela visual, auditiva ou outra, realiza uma parada e campo se fecha, numa espécie de zoom, um novo território se forma, o campo de observação se reconfigura”. (PASSOS, KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 43). Na perspectiva de Vermersch (2002a), “mudamos de janela atencional”.

O reconhecimento atento é entendido como algo que prende nossa atenção. Nessa categoria a memória e a percepção andarão juntas numa mesma vertente a caminho de uma ação. O objeto da pesquisa é envolto a esse reconhecimento que passa pelas sensações e é obtido um conceito. Bergson (1990) mostra “que o reconhecimento atento tem como característica nos reconduzir ao objeto para destacar seus contornos singulares. A percepção é lançada para imagens do passado conservadas na memória”. Em síntese, estruturamos em forma de quadro como esses procedimentos sobre a metodologia serão abordados. Dessa forma, a compreensão desses tópicos será mais clara, no que diz respeito à nossa pesquisa.

Quadro 05: Especificações do Procedimento Metodológico

<b>Quanto ao tipo</b>	Intervenção
<b>Quanto à Natureza</b>	Aplicada
<b>Quanto à Abordagem do Problema</b>	Qualitativa
<b>Quanto ao Objetivo</b>	Exploratória
<b>Quando ao Método de Abordagem</b>	Dialética
<b>Quanto ao Método de Procedimento</b>	Cartográfica

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

## **5.2 Especificações do campo da pesquisa**

A pesquisa foi realizada na Unidade de Educação Básica Monsenhor Frederico Chaves. Ela está localizada no bairro São Francisco, na cidade de São Luís – MA. A escola municipal é considerada de médio porte, e é composta por alunos cujos pais têm com condições financeiras baixas. Quanto à área, configura-se como um local de risco, e que agrega alunos de comunidades muito carentes. Essa instituição atende alunos do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais no turno matutino, do 1º ao 4º. O 5º ano é atendido no turno vespertino. O ensino fundamental anos finais - do 6º ao 9º ano – funciona também à tarde. Além desses, há o atendimento a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno.

## **5.3 Sujeitos da pesquisa**

A pesquisa se voltou-se aos alunos do 4º ano do ensino fundamental dos anos iniciais. É importante mencionar, também, que serão feitas algumas formações com os docentes da área de Filosofia ou outra disciplina que esteja vinculada ao ato de propor reflexões sobre as coisas do mundo, para conhecerem o método que Matthew Lipman utilizava na sala de aula. Sendo assim, os sujeitos da pesquisa serão tanto os alunos quanto os professores.

## **5.4 Processos da coleta de dados**

Para a realização desse processo, foi necessário, por parte do pesquisador, uma série de cuidados pelo fato de ser uma etapa muito importante. Nesse percurso, o investigador buscará todas as informações possíveis para uma devida análise. A coleta de dados é o momento de apresentar os fatos, correlacionado a toda metodologia utilizada na pesquisa. Dessa forma, “o leitor deve ser informado sobre como o pesquisador pretende obter os dados de que precisa para responder ao problema. Não devemos deixar de correlacionar os objetivos aos meios para alcançá-los, bem como de justificar a adequação de uns aos outros” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 97).

Por meio da amostra de uma parte desses resultados, apresentamos uma contribuição acerca dessas informações que obtivemos no processo de coleta de dados. Senso assim, esse caminho será trilhado com algumas especificações que nos

ajudarão a manter o trabalho numa estrutura sistematizada. Utilizamos a observação não-participante, a observação sistemática, fizemos o uso de entrevista semiestruturadas e questionários. Destacamos que a observação não-participante, conforme Richardson (2008, p. 260) é aquela que:

O investigador não toma parte nos conhecimentos objeto de estudo como se fosse membro do grupo observado, mas apenas atua como espectador atento. Baseado nos objetivos da pesquisa e por meio de seu roteiro de observação ele procura ver registrar o máximo de ocorrência que interessa ao seu trabalho.

Nessa mesma perspectiva, a observação não-participante exige do pesquisador “um contato com a comunidade, grupo ou a realidade estudada, mas sem interagir com ela: permanece de fora. Presencia-se o fato, mas não se participa dele; não se deixa envolver pelas situações; faz mais o papel de espectador (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 105). Nessas circunstâncias, verificamos o quão é importante o papel do pesquisador nessa instância de observador passivo. “Isso, porém, não quer dizer que a observação não seja consciente, dirigida, ordenada para um fim determinado. O procedimento tem caráter sistemático (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 105).

Destarte, a observação sistemática parte para um trabalho mais ativo e que busca um planejamento aprimorado. É o momento em que o investigador utiliza sua ação em prol de uma construção do levantamento de dados efetivo. Nos dizeres de Chizzotti (2005, p. 53) essa observação “consiste na coleta e registro de eventos observados que foram previamente definidos” Essa verificação é comumente usada “em pesquisas que têm como objetivo a descrição precisa dos fenômenos ou o teste de hipóteses” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 104). Continuando nessa visão dos autores em destaque, eles afirmam que:

Na observação sistemática, o pesquisador, antes da coleta de dados, elabora um plano específico para a organização e o registro das informações. Isso implica estabelecer, antecipadamente, as categorias necessárias à análise da situação. Para que as categorias sejam estabelecidas adequadamente, é conveniente a realização de estudos exploratórios, ou mesmo de estudos especialmente dirigidos à construção de instrumentos para registro de dados (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 104).

A partir de todas essas observações, avancemos para um momento delicado e muito necessário da nossa pesquisa. Ele está relacionado ao contato direto com os participantes: as entrevistas e os questionários. Ambos, são importantes

estruturas de levantamento de dados que configuram estritamente uma abordagem. A primeira está condicionada ao contato face a face – é o mais comum, enquanto a segunda estabelece critérios mais formais e escritos.

Dessa maneira, estabelecemos entrevistas semiestruturadas, que nas palavras de Gressler (2003, p. 165) “é construída em torno de um corpo de questões do qual o entrevistador parte para uma exploração em profundidade”. Autores, como Prodanov e Freitas, utilizam sinônimos dessa nomenclatura, para se referir a esse tipo de entrevista. Sinalizam como não padronizada e não estruturada. Nesse sentido, eles advertem que esse tipo de entrevista “não existe rigidez no roteiro; o investigador pode explorar mais amplamente algumas questões, tem mais liberdade para desenvolver a entrevista em qualquer direção. Em geral, as perguntas foram abertas” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 106). As entrevistas foram realizadas com as crianças para buscarmos uma captação mais concreta do trabalho realizado em Comunidade de Investigação. Ainda obre essa conceituação destacamos que:

Podemos entender por entrevista semi-estruturada em geral aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam a pesquisa, e que, em seguida oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar da elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146)

No que se refere à coleta de dados, assinalamos um momento que esclarece bastante no que diz respeito ao questionário. Nesse processo, é importante que a linguagem esteja condizente ao correspondente (quem irá responder) e, sobretudo direta. Isso quer dizer que deve haver clareza no entendimento evitando assim, certos tipos de linguagens como a gíria, por exemplo. A não ser que esse seja o objetivo. Contudo,

O questionário é uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante (respondente). O questionário, numa pesquisa, é um instrumento ou um programa de coleta de dados. Se sua confecção for feita pelo pesquisador, seu preenchimento será feita pelo informante ou respondente (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 108).

Esse questionário foi aplicado com os docentes para uma possível compreensão sobre a metodologia usada por Matthew Lipman, a fim de identificar como eles concebem essa proposta na escola campo de pesquisa. Desse modo, uma

maneira de percebermos isso, é aplicando um questionário misto, isto é, que “abarca tanto questões fechadas quanto abertas” (RICHARDSON, 2008). E para melhor percebermos todas as características desse percurso, sistematizamos um quadro com as informações devidas, sobre as coletas de dados.

Quadro 06: Especificações das Coletas de Dados da Pesquisa

<b>Observação</b>	Não-Participante
<b>Observação</b>	Sistemática
<b>Entrevista</b>	Semiestruturada
<b>Questionário</b>	Misto

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

## 5.5 Análise e interpretação dos dados pesquisados

Após a toda a coleta dos dados obtidos unimos todas as informações possíveis para uma construção mais precisa. Na análise e interpretação dos dados, apresentamos aos espectadores toda montagem produzida na investigação. Embora a análise e interpretação sejam conceitos distintos, estão conjuntamente interligados. Segundo Gil (2008, p. 156),

a análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem resposta ao problema proposta para a investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas o que é feito mediante conhecimentos já obtidos.

Dessa maneira, utilizaremos algumas ferramentas que facilitarão o entendimento quanto a análise e interpretação. Através de quadros, tabulação e registro fotográficos e os resultados obtidos através dos questionários e entrevistas, traçaremos o percurso de nossa inspeção. Sendo assim, os quadros envolvem “dados que não possuem conteúdos numéricos, mas registros de respostas” (BARROS, 1990, p. 84). Para a análise dos dados, escolhemos a tabulação ou tabela que diferente dos quadros, pois apresentam certos conteúdos numéricos que servem para uma compreensão e interpretação. Nessa situação, “os resultados obtidos são analisados, criticados e interpretados” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 114). Nessa mesma vertente, seguimos com os registros fotográficos, que como ferramentas nessa investigação, que influenciou na análise e interpretação por servirem como

caminho às respostas de nossa investigação. Conforme utilizamos anteriormente, de forma tabelada amostras resumidas do como se estruturou o percurso metodológico, apresentamos, a seguir, um novo quadro registrando nossos fundamentos. Segue a estrutura abaixo:

Quadro 07: Especificações da Análise e Interpretação dos Dados

<b>Análise e Interpretação dos Dados da Pesquisa</b>	Quadros
	Tabelas
	Registros Fotográficos
	Questionários e Entrevistas com resultados

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

## 5.6 Caracterização do produto da pesquisa

Frente à análise e interpretação dos dados, temos em vista agora a produção do produto de nossa pesquisa. Visto que, diante da formação continuada dos Mestrados Profissionais, é necessário ainda que se produza algo a mais para que se feche o enlace com a educação. O produto serve para uma devida avaliação que gira em torno do ensino e aprendizagem dos docentes e discentes.

A aplicação do produto valida o aprofundamento teórico e metodológico do que foi lido e planejado durante todo o percurso da pesquisa. E é uma necessidade básica de toda e qualquer área do conhecimento. Segundo Schäfer; Ostermann (2013b, p. 43), “a maioria dos produtos educacionais se encontram sobre forte influência da razão técnica sendo que o Mestrado Profissional, acaba por reforçar esse tipo de racionalidade”. Isso mostra que quando os docentes atuam, eles devem se ater numa certa concentração na aplicabilidade de um conhecimento, seja ele teórico ou técnico. Em busca de análises, é importante considerar que os estudos e produtos elaborados pelos docentes/mestrandos é de cunho pessoal. Todavia, só terá grande validade se este tiver sentido no contexto em que foi aplicado e se na aplicação fizer diferença para melhorar, de alguma forma, o sentido do ensino/aprendizagem. Visto isso, o produto segue umas regras básicas quanto à sua aplicação e sua validade nas instituições.

a) Dimensão nível de ensino, área, metodologia, recursos: o produto explicita o nível de ensino ao qual se propõe a área, a metodologia de ensino e/ou os recursos tecnológicos utilizados. b) Justificativa e problematização: são apresentados os argumentos necessários para provar a necessidade de uma ação a ser aplicada, caracterizando o problema evidenciado no contexto escolar; o conjunto de argumentos apresenta consistência teórica e se relaciona com a realidade vivenciada pelos/as mestrandos/as e pelo coletivo educacional. c) Aplicação: o produto cita as formas, o modo e as possibilidades de sua aplicação. Expõem de maneira objetiva, as condições em que foi aplicado, o diagnóstico do problema e quais as soluções apontadas a partir dos resultados obtidos. d) Ensino e Aprendizagem: há evidências de que a utilização do produto auxilia os/as alunos/as a desenvolver sua lógica, a raciocinar de forma clara, objetiva, criativa; apresenta dados comparativos sobre os processos de aprendizagem dos/as alunos/as antes e depois da utilização do produto. e) Avaliação: o produto esclarece as formas de acompanhamento da eficácia de sua aplicação; propõe reajustes e readaptações. f) Relevância: o produto demonstra possibilidades efetivas de contribuição para o exercício profissional, para os processos de ensino e de aprendizagem, para a melhoria da educação básica e superior, o ensino técnico/profissional e para o desenvolvimento de propostas inovadoras de ensino (HENTGES; MORAES; MOREIRA, 2017, p. 3).

Com base nessas afirmativas é que achamos pertinentes, levando em conta que nosso foco são as crianças, elaborarmos um produto que ajude no desenvolvimento cognitivo de suas habilidades sobressaindo-se diante das ações do mundo. Sendo assim, construímos uma História em Quadrinhos (HQ) em formato de revista, que terá como fundamento, a educação. O tema de nosso produto é *Aprendendo a Filosofar*. A intenção dessa proposta foi de trazer à baila a representação da Comunidade de Investigação criada por Lipman, bem como fazer uma crítica ao modelo tradicional de ensino. Dentro de nossa temática trouxemos questões específicas de temas filosóficos adaptadas à linguagem infantil. Assim, as crianças aprendem a pensar de maneira lúdica e conhecendo a filosofia como ela é. Este trabalho pode inclusive, ser um material a ser disponibilizado, caso a implantação da disciplina Filosofia seja um dia aprovada.

Haja vista, as HQs já fazem parte do Currículo Educacional pelo fato de ajudar os alunos a expandirem seus conhecimentos quanto à linguagem, à ética, à política e à educação de um modo geral. Visando isso, damos partido às histórias em quadrinhos que desde muito tempo estiveram presentes em nossa vida. Assim:

O despertar para os quadrinhos surgiu inicialmente no ambiente cultural europeu, sendo depois ampliado para outras regiões do mundo. Aos poucos, o “redescobrimto” das HQs fez com que muitas das barreiras ou acusações contra elas fossem derrubadas e anuladas. De certa maneira, entendeu-se que grande parte da resistência que existia em relação a elas, principalmente por parte dos pais e educadores, era desprovida de fundamento, sustentada

muito mais em afirmações preconceituosas em relação a um meio sobre o qual, na realidade, se tinha muito pouco conhecimento (BARBOSA, 2018, p.17).

As HQs também são comumente chamadas de “historietas em quadrinhos ou apenas historietas” (JUNIOR, 2004, p. 11). Elas nasceram no intuito de tornar a linguagem mais precisa, visto que, facilitaria todos os cidadãos, inclusive as crianças, a lerem em qualquer ambiente em que pudessem levar. Assim, constatamos que

O quadrinho é um gênero vitorioso e irreduzível. Nasceu na pressa do instante cinematográfico e nervoso em que não há mais tempo para a leitura calma e criativa. O desenho é uma linguagem sintética que salta aos olhos e de fulmínea compreensão. A história desenhada pode ser lida no bonde, entre os trancos da lotação, enchendo-se o curto lapso de uma viagem com sedução recreativa de uma história ou com a informação útil de um problema. Aí está a causa da vitória da literatura dos quadrinhos (JUNIOR, 2004, p. 286).

Durante muito tempo os quadrinhos ou gibis, outro sinônimo a esse modelo literário, eram vistos pelos pais e até professores um instrumento que não serviria para instruir ou educar. Era apenas uma diversão. Um entrave político. Os jornais já costumavam trazer histórias sequenciadas ou seriadas em seu encarte para distrair o freguês na intenção que no dia seguinte, comprasse seu jornal. O foco maior eram as crianças que buscavam nos jornais, apenas os encartes das histórias, por isso

Em meados da década de 50, os pais entendiam cada vez menos por que os filhos amontoavam tantos gibis em casa. E menos ainda por que gastavam suas mesadas naquelas publicações esquisitas e perdiam seu tempo com leituras de histórias repletas de heróis fantasiados, com superpoderes, ou monstros do além. Alguns garotos preocupavam mais ainda porque viviam na obsessão pela compra, venda e troca de números para completar suas coleções (JUNIOR, 2004, p. 251).

Vendo como as HQs eram percebidas em outras décadas é que procuramos trazer à tona a verificação dessa evolução que diante dos documentos oficiais da educação, hoje tem seu espaço no currículo escolar. Nessa vertente é importante conceituarmos a história em quadrinho para termos base nessa produção. Sobre isso,

As histórias em quadrinhos são enredos narrados, quadro a quadro, por meio de imagens e textos que utilizam o discurso direto, característico da língua falada. A construção da história em quadrinhos possui em seu texto escrito, características próximas a uma conversação face a face, além de apresentar elementos visuais (imagens) complementadores à compreensão, tornando-a bastante prazerosa, pois a sua leitura causa no leitor um determinado fascínio devido à combinação de todos esses elementos (MARINHO, 2003, p. 1).



Nos anos 1990 o posicionamento governamental sobre a HQs no Brasil, tem um novo rumo com a promulgação no dia 20 de dezembro de 1996 da LDBEN/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que junto à constituição de 1988, tem um novo arranjo às práticas educativas. Com isso, vemos nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) um esboço desse privilégio de ter as HQs como um recurso educacional:

Utilizar as diferentes linguagens — verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação. (BRASIL, 1998, p. 32).

Vendo por outro documento que auxilia na introdução dos elementos linguísticos no ensino, a BNCC/2017 (Base Nacional Comum Curricular) traz em seu contexto, competências que juntas formam os objetivos e direitos da aprendizagem e do crescimento dos estudantes. Nessas competências são mencionadas as formas de linguagem que os discentes devem aprender. Dentre as competências temos:

4. Utilizar diferentes linguagens –verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, em diferentes contextos, e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo; (BRASIL, 2017, p. 45).

A utilização das HQs nas instituições de ensino foi trazendo grandes ampliações no sentido de ajudar os docentes a inovarem suas aulas. Contudo, a entrada desse recurso não foi de forma absoluta. Havia ainda muito receio por um conjunto de docentes que se diziam contra a utilização. Mas a aceitação pela grande parte fez com que os quadrinhos ganhassem voz nas escolas. Sobre isso, temos:

A inclusão efetiva das histórias em quadrinhos em materiais didáticos começou de forma tímida. Inicialmente, elas eram utilizadas ilustrar aspectos específicos das matérias que antes eram explicados por um texto escrito. Nesse momento, as HQs apareciam nos livros didáticos em quantidade bastante restrita, pois ainda se temia que sua inclusão pudesse ser objeto de resistência ao uso do material por parte das escolas. No entanto, constatando os resultados favoráveis de sua utilização, alguns autores de livros didáticos – muitas vezes, inclusive, por solicitação das próprias editoras –, começaram a incluir os quadrinhos com mais frequência em suas obras, ampliando sua penetração no ambiente escolar (BARBOSA, 2018, p. 20).

Para uma demonstração acerca dessa construção da HQ, segue abaixo uma passagem de Maurício de Sousa (2012), um dos grandes nomes das Histórias

em Quadrinhos. Esse tipo de leitura envolve algumas formas de linguagens como a visual, corporal, verbal, entre outros. Além de conter elementos que se tornam únicos como a onomatopeia e os balões, que dão dinamicidade. Nessa representação percebemos entre os quadrinhos a jogada de Pelezinho até fazer o gol e a maneira como se embaraça com um pássaro na mão.

Figura 02: Pelezinho fazendo gol.



Fonte: SOUSA, (2012).

Dentro dessa perspectiva que traz a linguagem num outro viés, as HQs ajudam os alunos a perpassarem por diversos tipos de abordagens linguísticas desenvolvendo assim, habilidades que podem favorecer no ensino/aprendizagem. Com isso, eles acabam manifestando o lado artístico, musical, linguístico, corporal. Portanto, na BNCC o campo que nos traz essa composição ligada aos quadrinhos, insere-se no artístico-literário que assim é descrito:

**CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO** – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros. (BRASIL, 2017, p. 48).

Com base nessas afirmativas é que consideramos o produto relevante para uma parte integrante do ensino. As HQs podem trazer grandes influências às crianças, jovens, adultos e podem ser lidos por qualquer pessoa que tenha interesse nessa forma de leitura. Dito isto, o que pode também influenciar na leitura dessas histórias no ambiente escolar, estão contidas na “acessibilidade e baixo custo” (BARBOSA, 2018, p. 25).

Vemos desde o início da humanidade as representações por meio das imagens a começar pelo homem da caverna que desenhava para representar alguma coisa. Assim, nos tempos atuais o desenho também é uma grande representação desde a infância. Percebemos que as crianças costumam representar a família, em alguns casos, por meio de desenhos. Dando simbologia e linguagem ao que está escrito de forma não-verbal. Nesse sentido Barbosa (2018, p. 9), nos adverte que

Ainda hoje, as crianças começam muito cedo a transmitir suas impressões do mundo por meio dos desenhos, representando seus pais, seus irmãos e seus amigos com rabiscos que nem sempre lembram pessoas ou objetos retratados, mas que, mesmo assim, cumprem o objetivo de comunicar uma mensagem.

Isso fundamenta que os quadrinhos sempre estiveram presentes, porém nunca ou quase nunca, foram tão percebidos como está sendo. Isso configura também, dentro do ambiente escolar, algo que passou por despercebido por anos, está sendo implantado como um recurso de ensino e aprendizagem.

## 6. CONHECENDO A ESCOLA CAMPO DE PESQUISA UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA MONSENHOR FREDERICO CHAVES

Prosseguindo com o desenvolvimento da pesquisa, nesta sessão abordamos a experiência que tivemos dentro do ambiente escolar. Como já mencionado, a escola fica situada no Bairro São Francisco, Rua Presidente Dutra, nº 200, Sítio Campinas na cidade de São Luís – MA. Sua estrutura externa foi recentemente reformada bem como a interna. Nesse sentido, é importante conhecermos sua natureza. A escola é composta de dezoito salas de aula que comporta uma quantidade considerável de alunos, no caso, são distribuídos 30 alunos por sala. Estas, atualmente, foram reformadas e as carteiras trocadas. Nos ambientes estão condicionados três ventiladores, dois armários para guardar materiais construídos em sala e uma mesa com cadeira para o professor.

A escola também dispõe de sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), quadra poliesportiva, biblioteca e as dependências são acessíveis aos que possuem mobilidades reduzidas. Possui também laboratório de informática, sala para os professores, refeitório, almoxarifado, sala de secretaria e banheiro acessíveis às crianças. Percebemos que a escola se reveste de uma estrutura bem favorável e um certo conforto para o processo da educação. Visto isso, vejamos abaixo a partir dos registros.

Figura 03: Exterior da Escola da pesquisa



Fonte: Arquivo da pesquisa (2019).

Figura 04: Interior da Escola I



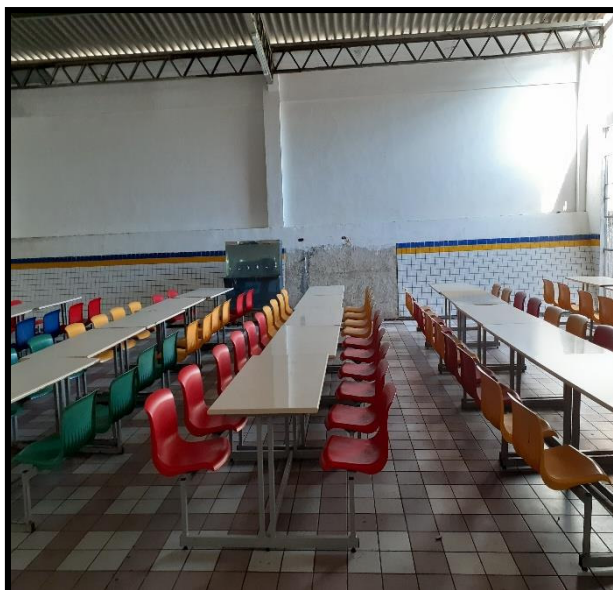
Fonte: Arquivo da pesquisa (2019).

Figura 05: Interior da Escola II



Fonte: Arquivo da pesquisa (2019).

Figura 06: Interior da Escola III



Fonte: Arquivo da pesquisa (2019).

Figura 07: Interior da Escola IV



Fonte: Arquivo da pesquisa (2019).

A escola está sob uma direção, que junto aos professores, constroem um trabalho de progresso no ensino. Todos os professores possuem formação superior e os docentes são divididos pelas disciplinas. Na sala que fizemos a pesquisa são duas professoras que ministram as aulas. Elas são divididas da seguinte forma: uma ministra Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Religião e Artes e a outra



professora fica com as disciplinas de História e Geografia. Percebemos nesse ponto que a a disciplina Filosofia, não entra na grade curricular dos Anos Iniciais.

O processo de pensar inclui uma vasta e intrincada família de atividades: o pensar matemáticos e o pensar histórico; o pensar prático e o poético; o pensar que temos quando lemos, escrevemos, dançamos, jogamos, falamos. A linguagem e a matemática, às vezes, são chamadas de “habilidades básicas” porque costuma-se dizer que são capazes de abrir as portas para outras habilidades cognitivas e reforça-las. Mas a linguagem e a matemática são apenas duas expressões do processo cognitivo; o desempenho nessas áreas não pode ser melhor do que as habilidades cognitivas subjacentes a ele. Do ponto de vista educacional, o desenvolvimento das habilidades de pensar é de importância crucial e fundamental. A criança que adquiriu proficiência nas habilidades de pensar não é simplesmente uma criança que cresceu, mas uma criança cuja verdadeira capacidade de crescer foi ampliada (LIPEMAN, SHARP E OSCANYAN, 1994, p. 36).

Durante o percurso dos encontros para a pesquisa, foram realizadas para coletas de dados ou quando nos referimos à relação com trabalho de campo na cartografia, é mais apropriado falar em cultivo do que coleta (Depraz; Varela; Vermersch, 2003), observações não-participantes, na qual apenas observamos como acontecia o processo de ensino e aprendizagem entre o professor (a) e os alunos (as). Outrossim, percebemos que a utilização do livro didático e do quadro branco ainda são muito frequentes entre os professores, bem como atividades transcritas do quadro para o caderno, como bem percebida na Educação 1.0.

Figura 08: Professora atuando



Fonte: Registro da Observação Não-Participante

Figura 09: Professora atuando



Fonte: Registro da Observação Não-Participante

Dentro dessas observações é importante mencionar o ano que nos detivemos a trabalhar: 4º ano do Ensino Fundamental I, ou seja, estamos lidando com os Anos Iniciais, no qual deve haver um certo envolvimento entre professor e aluno

no que diz respeito à atenção, criatividade, didática e outros fatores que levem às crianças a se sentirem motivadas a estudar e aprender de forma que concebam a disciplina esplanada. A professora, inicia com uma breve oração, o que faz às crianças ficarem mais calmas e em silêncio. Assim, passa para o segundo momento, que é escolher os representantes da turma (geralmente são dois) que assumem as responsabilidades de comandar, caso a professora se ausente. Esse método se torna útil pelo fato de tornar o aluno responsável não só na sala, mas no meio social.

Este ato de escolher os representantes da turma é uma forma de tornar o aluno um ser autônomo e buscar liderança onde quer que esteja. Assim, o desenvolvimento cognitivo das crianças se torna representado pelas habilidades de investigação, assunto que foi abordado na segunda sessão deste trabalho. Conseqüentemente essa habilidade dá margem para uma nova construção do conhecimento que está relacionado à habilidade de tradução.

Dentro da observação é importante nos situarmos em vários contextos que nos remete a perceber todos os âmbitos da pesquisa sem estarmos presos a fatores específicos. É claro que devemos estar atentos ao nosso propósito que é averiguar a validade das circunstâncias da nossa investigação. Contudo, “a posição paradoxal do cartógrafo corresponde à possibilidade de habitar a experiência sem estar amarrado a nenhum ponto de vista e, por isso, sua tarefa principal é dissolver o ponto de vista do observador sem, no entanto, anular a observação” (PASSOS; EIRADO, 2009, p. 123).

Nessa senda, a observação não-participante cumpre com seu papel de atenuar um fator importante dentro da pesquisa: estabelecer o contato com os sujeitos sem interferir no processo de cultivo dos dados. Assim, como prerrogativa para nossa pesquisa, é essencial que o aprendiz de cartógrafo, investigue com mais precisão os sujeitos da pesquisa. É nesse sentido, que colhemos, também, observações sistemáticas que se ligam à observação não-participante. A grande relevância dessa observação está em atuar com os sujeitos da pesquisa, adentrando no campo e retirando da experiência, as informações necessárias para cumprimento da pesquisa em voga.

Após fazer a pesquisa interventiva, no qual um dos passos está relacionado à observação sistemática, foi possível perceber que a estrutura do programa de FpC é extremamente válida e essencial para implantar na educação nos Anos Iniciais do

Ensino Fundamental. A Filosofia, no entanto, contribui com questões específicas que abordam uma sistematização do pensamento. Com a ajuda da C. I. e das novelas filosóficas, pudemos interagir de forma simples e eficiente para um entendimento mais esclarecido. Durante a interação com os sujeitos da pesquisa, utilizamos os mesmos procedimentos que Matthew Lipman fazia na sala de aula: transformar a sala em uma Comunidade de Investigação.

Figura 10: Comunidade de Investigação (Momento I).



Fonte: Registo da Observação Sistemática (2019)

Frente a essa observação interventiva, utilizamos a novela filosófica *Issão e Guga* na intenção de sabermos qual o nível de entendimento dos alunos e para estabelecermos uma ligação do conteúdo para o ano que ele é proposto. Sendo assim, o aprendiz de cartógrafo, confeccionou vários tapetes para todos da C. I. se sentassem e começou a ler a história.

Durante a leitura, alguns alunos faziam perguntas sobre a conceituação de alguns termos e dentro da novela existe pontos em que os personagens fazem perguntas e essas, eram respondidas pelos alunos. E quando não sabiam, o



facilitador, no caso o pesquisador, ajudava na compreensão do assunto. Para entendermos melhor sobre a linguagem utilizada na novela, vale frisar um trecho para sabermos como as perguntas das novelas são, por si mesmas, instigantes. Assim descreve uma parte da novela:

Estou na banheira. Ela é antiga, grande, e está apoiada em quatro pernas. Mas as pernas não têm joelhos. Então, imagino que são apenas pés. Na realidade parecem pés de leão. Você já viu uma banheira que tem pés? A água está super quente e o banheiro fica cheio de vapor. Deixo a água correr. A banheira fica cheia até o buraquinho por onde a água entra quando está transbordando. Gosto do barulho que ela faz quando entra por esse buraco. Será que a água **entra** ou **sai** por esse buraco? (LIPMAN, 1995, p. 7 – 8)

Na citação acima retirada da novela filosófica *Issao e Guga*, mostra como são feitas as perguntas. É um diálogo entre os personagens e que em momentos e outros, são feitos questionamentos que aguçam o pensamento de quem lê. Dessa forma, há uma construção do pensar em ordem superior. Contudo, mesmo com uma atenção da maior parte dos alunos, havia uma pequena parte que em alguns momentos, ficava desatentos à leitura e às discussões. Por esse motivo, resolvemos recriar o momento da leitura da história e buscar a atenção dos representantes da C.I.

Figura 11: Comunidade de Investigação (Momento II)



Fonte: Registro da Observação Sistemática (2019).

Nesse momento da atuação na escola campo de pesquisa, buscamos fazer uma interação no qual todos, de forma legal, participassem da Comunidade de

Investigação, sem pressionar nenhum aluno. Foi pensando nisso que entregamos a cada aluno uma cópia da novela filosófica em questão para que cada um ficasse responsável por ler e conhecer mais de perto o instrumento estudado. Levamos também, outras novelas filosóficas e obras infantis no intuito de chamar a atenção para algo simples, mas que pode transformar o ensino em algo chamativo e construtivo. Observamos que os alunos, nesse momento, ficaram empolgados em ler a novela e acompanhar, na sequência a leitura do colega. Obtivemos a atenção necessária nesse momento da C. I. Com isso, percebemos que a construção do diálogo e dos questionamentos foram bem mais elaborados e construídos pelas crianças que a anterior. Fomos moldando os momentos para nos adequarmos à forma como elas concebiam a aprendizagem. O fato de sentarmos, tendo nossos olhos fitos em cada participante da C. I. nos fez entender que essa metodologia proporciona uma certa segurança nas crianças após a leitura. A visão delas é que conseguiram atuar na frente dos colegas.

Essa postura de representar, mesmo que uma leitura básica, na frente dos colegas de turma, torna cada aluno um indivíduo mais autônomo e seguro de si. A interação e o contato mais próximos tornaram o diálogo mais firme. Após a leitura da novela filosófica, o pesquisador fez algumas perguntas no sentido de buscar o que os alunos acharam mais importante. Registrando as informações no quadro branco, o pesquisador ou aprendiz de cartógrafo, selecionou, com a ajuda dos alunos, o tema mais votado para ser debatido em sala. Dentre os temas, foram descritos os seguintes: amizade, família, natureza, amor, meio ambiente. Dos trinta alunos que frequentam as aulas, apenas 22 puderam comparecer e permaneceram na nossa pesquisa. Nesse propósito, ficou descrito da seguinte forma a escolha do tema:

Tabela 01: Escolha do tema da aula.

<b>Tema</b>	<b>Amizade</b>	<b>Família</b>	<b>Natureza</b>	<b>Amor</b>	<b>Meio Ambiente</b>
<b>Quantidade</b>	06	08	03	03	02

Fonte: Dados da Pesquisa Empírica (2019).

Diante da tabela acima, percebemos que o tema escolhido pelos alunos foi: Família. Nessa circunstância, o pesquisador nessa hora, começa a discussão indagando qual o entendimento que eles têm sobre o tema em questão. A grande

parte dos alunos respondeu conforme aprenderam o significado. Mais uma vez, a leitura da novela filosófica foi de grande valia e trouxe nesse momento II inspirações favoráveis ao levantamento de opiniões próprias registradas pelos representantes da Comunidade de Investigação.

Para obtermos uma boa compreensão de que a C. I. é um contributo maior que o ensino tradicional, propusemos a eles que trabalhássemos da forma antiga, isto é, com os eles enfileirados. A forma bancária de ensino torna-os dispersos e nem todos conseguem participar do momento. Como desvantagens podemos citar: a falta de atenção, pouca visibilidade, acanhamento entre outros. Sendo assim, podemos perceber que a educação, dita tradicional, pode dificultar para o facilitador o andamento do ensino.

Figura 12: Aula modo tradicional (Momento III).



Fonte: Registro da Observação Sistemática (2019).

É notável, que os alunos enfileirados tornam a sala dividida em termos de atenção e personalidade. Nessa visão, há murmúrios em que o professor não consegue captar e alunos que não conseguem entender com mais propriedade o conteúdo transmitido. Por esse viés, é que a forma como Matthew Lipman utilizava a sala de aula em uma Comunidade de investigação, torna propício um bom rendimento quanto ao ensino, à aprendizagem, à atenção, à interação e à oportunidade de todos eles se verem e estarem mais próximos, tornando-os pessoas mais sociáveis.

Para seguirmos com nossa pesquisa, no momento desse registro foi aplicado uma entrevista semi-estruturada para que pudéssemos fundamentar mais nossa pesquisa e em seguida dar continuidade com a C. I. Sobre a entrevista fizemos algumas perguntas com os vinte alunos presentes na sala de aula para obter respostas que nos ajudaram a complementar nossa pesquisa. A começar aferimos a eles (as): Você conhece a disciplina Filosofia ou já estudou ela em outro momento?

Tabela 02: Respostas da entrevista (1ª pergunta).

<b>Gênero</b>	<b>Masculino</b>	<b>Feminino</b>
<b>Quantidade</b>	8	12
<b>Resposta</b>	Não	Não
<b>Porcentagem</b>	100%	

Fonte: Registro da Intervenção (2019).

Baseado nessa primeira categoria, entendemos que os alunos não possuem conhecimento sobre o que a disciplina em questão. Embora alguns conteúdos perpassem pelo viés da Filosofia como a História, a Arte, a Matemática (em alguns âmbitos), ela não é conhecida pelos discentes dessa escola e nesse ano escolar. E com vistas a essas respostas, passemos ao segundo questionamento que envolve conhecimentos mais específicos. Assim temos: Caso conheça a disciplina Filosofia, acha importante estudá-la na escola e no seu ano escolar? A resposta não nos foi surpreendente, visto que a Filosofia não é disciplina obrigatória nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Todas as respostas foram negativas, o que equivale à mesma porcentagem da tabela anterior.

Contudo, após algumas exposições da novela filosófica através da Comunidade de Investigação, passamos ao nosso próximo questionamento que já envolve um breve trabalho já realizado em sala de aula. Assim segue: Você gosta da forma como o professor utiliza a Novela Filosófica (história) na sala de aula? Por que? Devido à falta de prática dessa metodologia no âmbito dessa escola, algumas respostas foram simples, resumidas apenas em “sim”. Frente a isso, vemos como ficaram construídas as respostas:

Tabela 03: Respostas da entrevista (2ª pergunta).

<b>Gênero</b>	<b>Masculino</b>	<b>Feminino</b>
<b>Quantidade</b>	8	12
<b>Resposta</b>	Sim	Sim
<b>Porcentagem</b>	100%	

Fonte: Registro da Intervenção (2019).

Quadro 08: Respostas da entrevista (3ª pergunta).

<b>Masculino</b>	<i>Sim.</i>
	<i>Sim, por que a história é muito legal</i>
	<i>Sim, eu gostei muito e a história é muito legal. Consegui aprender</i>
	<i>Sim.</i>
	<i>Sim, foi legal.</i>
	<i>Sim.</i>
	<i>Sim, porque é legal estudar assim.</i>
	<i>Sim, porque é legal.</i>
<b>Feminino</b>	<i>Sim, é bastante interessante e legal.</i>
	<i>Sim, porque aprendi muito do que o tio disse.</i>
	<i>Sim, porque foi muito legal.</i>
	<i>Sim, “por quê”<sup>33</sup> é algo novo e faz a gente aprender lendo.</i>
	<i>Sim, porque é divertido aprender dessa forma.</i>
	<i>Sim, porque eu consegui entender melhor e a relacionar o conteúdo de forma “facio”.</i>
	<i>Sim, porque a gente conversou de vários assuntos.</i>
	<i>Sim, eu me aproximei mais dos meus colegas.</i>
	<i>Sim, “porquê” eu aprendi brincando e é muito legal.</i>
	<i>Sim, porque é legal.</i>
	<i>Sim, por que ele explica direito.</i>
	<i>Por que é legal.</i>

Fonte: Registro da Entrevista (2019).

Com esses resultados tivemos uma somatória de cem por cento positivo e que há, na visão dos alunos, um aprendizado significativo. É notório que alguns alunos

<sup>33</sup> Os parênteses indicam erro na escrita das crianças.

não têm muitas habilidades em escrever de forma correta, mas seu significado ficou expressamente nítida no quadro acima. Dentre as respostas, percebemos que houve uma mesclagem de informações muito pertinentes que condiz com proposta de Matthew Lipman, em seu programa.

O fato de haver respostas que envolvam interação, aprender de forma mais fácil, relacionar o conteúdo, dentre outras, mostram que o resultado da proposta de Filosofia para Crianças é inteiramente relevante. E com o tempo, as crianças acabam por se expressar mais naturalmente e com respostas mais elaboradas, já que o intuito dessa metodologia é fazer com que os alunos consigam interagir entre si e se tornarem autônomos dos seus próprios discursos.

Dando sequência a esse trabalho desenvolvido na escola campo de pesquisa, perguntamos aos alunos: Na sua opinião, a Novela Filosófica estudada em sala de aula foi importante? Por quê? Como os alunos ainda não conhecem, nesse momento da pergunta o termo filosófico ou filosofia, mencionei em vez de novela filosófica, a história contada em sala de aula. Sendo assim, temos os resultados.

Tabela 04: Respostas da Entrevista (4ª pergunta).

<b>Gênero</b>	<b>Masculino</b>	<b>Feminino</b>
<b>Quantidade</b>	8	12
<b>Resposta</b>	Sim	Sim
<b>Porcentagem</b>	100%	

Fonte: Registro da Intervenção (2019).

Pelo modo como foi trabalhado a primeira novela filosófica, vemos que os resultados e porcentagem foi mais uma vez positiva, uma vez que diante da leitura os alunos conseguiam captar a mensagem transmitida frente à Comunidade de Investigação. Com base nessas respostas faremos mais um quadro para termos noção de como ficaram as respostas. Mas antes de adentrarmos nas respostas, é importante mencionar aqui quatro variedades que aderimos quanto aprendiz de cartógrafo. Para uma pesquisa como essa foi previsto em primeiro passo, uma variedade que os cartógrafos chamam de rastreio. É uma espécie de análise do campo de pesquisa e que visa um detalhamento do que acontece quando se está atuando. Com isso, observamos que esse momento é crucial para obtermos os resultados a partir do que vamos trabalhar. Nesse sentido,

Pode-se dizer que a atenção que rastreia visa uma espécie de meta ou alvo móvel. Em realidade, entra-se em campo sem conhecer o alvo a ser perseguido; ele surgirá de modo mais ou menos imprevisível, sem que saibamos bem de onde. Para o cartógrafo, o importante é a localização de pistas, de signos de processualidade. Rastrear é também acompanhar mudanças de posição, de velocidade, de aceleração, de ritmo (VERMERSCH, 2002a p. 33).

Dito isto, passamos para a segunda verificação que também faz uma configuração de como proceder diante dos sujeitos e da própria pesquisa em andamento. Para se trabalhar com cartografia, é importante lidar com o toque, que lhe permitirá um aprofundamento diante do caso em que se trabalha. Quanto a isso, o toque “é uma modalidade sensorial cujos receptores estão espalhados por todo o corpo e que possui a qualidade de ser uma próximo-recepção, sendo seu campo perceptivo equivalente à zona de contato” (VERMERSCH, 2002a p. 33). Essa percepção relacionada ao toque é construído pelos movimentos táteis dentro do campo de pesquisa no intuito de adquirir conhecimentos dos objetos pesquisados.

Após essa verificação dos dois primeiros fundamentos de uma pesquisa para a cartografia, passamos para as duas últimas que complementarão toda a estrutura de uma pesquisa envolvendo o método de procedimento cartográfico. O pouso é o momento em que o aprendiz de cartógrafo passa a analisar tudo o que ele conseguiu captar durante o processo de intervenção. Nesse campo a percepção visual, auditiva ou outras, tomam uma parada e o campo de pesquisa se fecha em forma de mapa mental. Um novo campo se forma e o ambiente da pesquisa se reconfigura. A atenção muda de zona. Segundo Vermersch (2002 a), “mudamos de janela atencional”. Frente a esse momento passamos ao reconhecimento atento. Última verificação que fundamenta toda a estrutura da pesquisa e se firma em importantes critérios de uma pesquisa sistematizada. Por assim dizer, afirmamos que:

Nessa direção, propõe a distinção entre o reconhecimento automático e o reconhecimento atento. O automático tem como base e como alvo a ação. Reconhecer um objeto é saber servir-se dele. O reconhecimento atento volta-se à forma tradicional de reconhecimento, pautada na ideia do rebatimento da percepção numa imagem prévia ou esquema correspondente (VERMERSCH, 2002a p. 35).

Com base nessas verificações estruturadas pela cartografia, analisamos as respostas dos alunos quanto à entrevista anteriormente mencionada. Elaboramos um quadro com as respostas e dividimos, conforme vimos no quadro anterior, as respostas dos respectivos alunos.

Quadro 09: Respostas da entrevista (4ª pergunta).

<b>Masculino</b>	<i>Sim.</i>
	<i>Sim, porque é importante ler para aprender mais.</i>
	<i>Sim, por que a gente vai levar para a vida toda.</i>
	<i>Sim.</i>
	<i>Sim, “porquê” o professor deu uma aula muito legal.</i>
	<i>Sim, por que você me ensinou.</i>
	<i>Sim, “por quê” eu aprendi.</i>
	<i>Sim.</i>
<b>Feminino</b>	<i>Sim, porque o professor ensinou de forma legal.</i>
	<i>Porque o texto pode ensinar as crianças.</i>
	<i>Porque aprendi ao ler o texto.</i>
	<i>Sim.</i>
	<i>Sim, porque eu “conseguir” ler em voz alta e interagir.</i>
	<i>Sim “porquê” aprendi.</i>
	<i>Por que a gente pode aprender mais coisas dos animais.</i>
	<i>Sim, é porque eu achei interessante.</i>
	<i>Sim, “por quê” eu “ficamos” ouvindo o professor e eu aprendi a moral da história quando eu falei para todos.</i>
	<i>“Por quê” “e” importante aprender mais e mais.</i>
	<i>Sim, por que eu aprendo ler mais.</i>
	<i>Sim, porque eu aprendi.</i>

Fonte: Registro da Intervenção (2019).

Vimos então que para os alunos, a interação que tivemos junto à Comunidade de Investigação e a novela filosófica, trouxeram aprendizagens significativas no que diz respeito, à forma de ensinar, ao conteúdo explanado, à prática



de leitura, à busca de significados, interpretações, à formação de novos conceitos e à comunicação entre os colegas. Mesmo essa metodologia, sendo criada há muito tempo, sua prática em sala de aula auxilia os alunos numa interação constante, pois realça características próprias dos alunos. A Comunidade de Investigação, dá suporte nesse desenvolvimento cognitivo que as crianças recriam por si mesmas.

Assim, fizemos nosso quinto questionamento no intuito de absorver mais informações sobre o que elas aprenderam durante esse processo de pesquisa. Com isso, perguntamos: O que você conseguiu aprender com o professor na sala de aula através da história (novela filosófica)?

Quadro 10: Resposta da Entrevista (5ª pergunta).

<b>Masculino</b>	<i>A ler a história e entender ela</i>
	<i>Que ler faz a gente aprender mais</i>
	<i>Que ler nos faz criar histórias</i>
	<i>Imaginar</i>
	<i>Que o macaco fez uma torta muito gostosa</i>
	<i>Aprendi que devo ler mais</i>
	<i>Respeito. Carinho. Felicidade</i>
	<i>A cuidar mais das pessoas e dos animais</i>
<b>Feminino</b>	<i>Muitas coisas</i>
	<i>De pensar com filosofia melhor</i>
	<i>A pensar melhor</i>
	<i>Não respondeu</i>
	<i>Aprender sobre família, animais e o planeta terra.</i>
	<i>Sim.</i>
	<i>A gente aprende a se comunicar melhor.</i>
	<i>Mais respeitar meus colegas.</i>
	<i>A moral, a cuidas coisas, de animais e outras coisas.</i>
	<i>Falar sobre o amor e a amizade.</i>
	<i>A respeitar os animais, contar sempre a verdade e não jogar lixo na rua.</i>
	<i>Eu aprendi, respeito, amizade amor e carinho.</i>

Fonte: Registro da Intervenção (2019).

Nesse questionamento, vimos mais resposta pessoais que inferiam deles argumentos próprios com mais propriedade e interpretação. Nesses conceitos percebemos questões que os fizeram pensar sobre suas vidas e como vivem. Como exemplo citamos as respostas lidas que falam sobre não jogar lixo nas ruas, respeitar as pessoas e os animais e contar sempre a verdade. Nessas categorias de respostas supramencionadas, coletamos verdades e fatos que com tempo e com as especificações de ensino corretas, podem ser recuperadas e corrigidas.

Portanto, notamos que as novelas filosóficas de Matthew Lipman, além de dar suporte a um ensino que cultiva a autonomia do pensar criticamente, ajuda nas tarefas pessoais da vida de cada aluno, visto que eles ainda estão em fase de desenvolvimento cognitivo. Argumentar sobre o que é certo e o que é errado é uma das formas de alimentar essa prerrogativa que envolva a moral e a ética pessoal. Para concluir essa parte pedimos aos alunos que respondessem mais uma das perguntas da entrevista. A pergunta: Do que falava a história Issao e Guga, contada pelo professor em sala de aula?

Quadro 11: Resposta da Entrevista (6ª pergunta).

<b>Masculino</b>	<i>Sim, falava sobre amizade, sobre os animais e sobre Issao contando uma história a Guga.</i>
	<i>Ecologia – Amizade – Amor – Respeito</i>
	<i>Sobre Issao e Guga e o avô que falavam do mar</i>
	<i>Falava sobre como se respeita o próximo, meio ambiente, família.</i>
	<i>Amor, amizade, compreensão e respeito</i>
	<i>Sim falava sobre família e amigo.</i>
	<i>Não respondeu</i>
	<i>Amor, respeito, amizade, meio ambiente.</i>
<b>Feminino</b>	<i>Meio ambiente</i>
	<i>Cuidar do meio ambiente</i>
	<i>Cuidar das coisas</i>
	<i>Não respondeu</i>
	<i>Porque fala da vida no planeta.</i>

	<i>Cuidar do meio ambiente. Fala sobre a amizade e respeito com os outros.</i>
	<i>Contava que ela podia se comunicar e aprender coisas novas.</i>
	<i>Issao queria ser gato.</i>
	<i>Que eles se conhecesse e tiveram novos amigos, um gato, cavalo e a baleia e eles são diferentes. Todos eles são diferentes e isso é legal.</i>
	<i>Sim, fala sobre o amor e amizade.</i>
	<i>Sobre os animais, meio ambiente.</i>
	<i>Issao fez amizade com Guga e isso é muito legal.</i>

Fonte: Registro da Investigação (2019).

Após essa análise dos dados, conseguimos ter noção que toda a construção da metodologia de Matthew Lipman torna-se inteiramente relevante ao ensino dos Anos Iniciais. Embora alguns alunos ainda tenham dificuldades em responder, em associar ou simplesmente não argumentar, tivemos uma grande parte que conseguiram e assimilaram com proeza a novela filosófica e escrever algo que estava relacionado com o que trabalhamos em sala.

Com isso, finalizamos uma parte da nossa pesquisa que envolvem os alunos do 4º Ano do Ensino Fundamental, arguindo sobre a proposta de Lipman dentro da sala de aula. O interessante é que podemos ver que os alunos possuem diversas habilidades a serem desenvolvidas com a Filosofia e que só com as disciplinas básicas não torna suficiente essa aprendizagem.

Após essa parte da geração de colheita dos dados com os alunos, demos continuidade com nossa pesquisa utilizando, agora, o questionário com os docentes como mencionado na descrição da metodologia. Os docentes são da escola, onde foi realizada a pesquisa. As perguntas estão relacionadas a questões filosóficas e ao uso de histórias em quadrinhos ou como Lipman chama, novela filosófica na sala de aula. No tocante as informações, utilizamos os mesmos dados das entrevistas para descrever as informações de maneira sistematizada. Assim, podemos ler cada resposta separadamente e com mais clareza. Ao todo foram cinco professores que nos corresponderam com o questionário em questão. Abaixo segue uma demonstração de como trabalhos com as informações.

Quadro 12: Especificações dos docentes

Professor (a)	Graduação	Especialização	Mestrado	Gênero
<b>A</b>	Pedagogia	Docência do Ensino Superior	Educação	Feminino
<b>B</b>	Pedagogia	Docência da Educação Infantil	Não	Feminino
<b>C</b>	Pedagogia	Gestão e supervisão escolar	Não	Feminino
<b>D</b>	Biologia	Não	Não	Feminino
<b>E</b>	Geografia	Educação especial	Não	Masculino

Fonte: Arquivo da pesquisa (2019).

É notório que a grande parte dos professores que responderam o questionário, têm formação em Pedagogia e possuem Especialização. Essa descrição se torna relevante para percebermos os professores como profissionais que visam a formação continuada como atributo de sua formação e esmeram algo a mais em sua profissionalização. A seguir, partimos aos questionamentos que foram aplicados a esses docentes. Como primeira pergunta temos: Você acredita que a disciplina Filosofia é importante nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Sim ( ) Não ( ) Justifique a resposta. As respostas seguintes seguirão a mesma sequência das respostas anteriores quanto à ordem.

Quadro 13: Respostas do primeiro questionamento

Professor (a)	
<b>A</b>	<i>Sim. O ensino da disciplina Filosofia seria de extrema necessidade ao processo ensino aprendizagem dos alunos do EF dos anos iniciais, porque iria agregar conhecimentos que faria com que esse público desenvolvesse em si a capacidade de pensar além do que está proposto a ele. O intelecto seria fortalecido e construiria uma forte criticidade dentro de cada indivíduo, como alguém que constrói, reconstrói sua história e a partir disso constrói uma identidade filosófica importante para a vivência do sujeito, levando em conta a realidade que o mesmo se encontra inserido. E a escola é um instrumento significativo para tornar o ensino da disciplina primordial ao ser humano.</i>
<b>B</b>	<i>Sim. Considero importante para o educando, pois, contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico/ reflexivo, da oralidade e escrita. Penso que através de leituras, inerentes aos conteúdos filosóficos, o</i>

	<i>aprendiz, poderá expor de maneira verbal e escrita suas ideias e pensamentos, que são favorecidos pelo estudo da Filosofia. Assim será possível, de maneira dinâmica, gerar argumentos e debates positivos acerca dos fatos sociais que envolvem as sociedades atual e também anteriores.</i>
<b>C</b>	<i>Sim. A filosofia auxilia na percepção criativa e crítica das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental, além de subsidiar no desenvolvimento da autonomia das mesmas.</i>
<b>D</b>	<i>Sim. Acredito que o desenvolvimento do pensamento crítico e da reflexão deve ser iniciado desde os primeiros anos da Educação Básica. O conhecimento acerca da pluralidade de pensamentos e a aprendizagem de questionamentos coerentes deve ser inserido já nos anos iniciais para que possam dar uma base sólida para as demais etapas do ensino, além de contribuir para a construção de saberes em todas as áreas de conhecimento.</i>
<b>E</b>	<i>Sim. Eu acredito que a Filosofia é fundamentalmente importante para o desenvolvimento da intelectualidade dos estudantes não só dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas também de todas as outras etapas de ensino. Especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental vejo ser importante que os estudantes tenham contato com esse componente curricular que, inclusive, poder ser considerado a “mãe” das demais ciências, pois a partir das reflexões iniciadas na Filosofia a capacidade crítico-analítica poderá ser melhor trabalhada/desenvolvida, ajudando, inclusive, na aprendizagem dos demais componentes curriculares.</i>

Fonte: Arquivo da pesquisa (2019).

Com base nessa primeira argumentativa, vemos por meio das descrições dos docentes a importância da disciplina Filosofia na grade curricular no Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Torna-se relevante pela forma de estruturar o pensamento quanto à criticidade, à reflexão, à lógica, à autonomia, ou seja, atributos que já foram descritos anteriormente neste trabalho sobre a educação das crianças em relação à Filosofia. É imprescindível não pensar numa educação sem que os alunos, desde cedo, comecem a exercer um pensamento crítico e autônomo, sem que eles não comecem a indagar ou questionar sobre as coisas que o cercam.

A Filosofia, como outrora mencionada, tem essas prerrogativas em sua estrutura e é com ela que as crianças começam a descobrir e maravilhar-se com mundo. Além disso, a Filosofia contribui para formação política e ética da criança “Com efeito, sem ser o elemento *sine qua non* da educação moral, a filosofia, tal como vivida

no programa de Filosofia para crianças, contribui consideravelmente para aumentar o valor ético da atividade educativa” (DANIEL, 2001, p. 205).

No segundo questionamento trouxemos características importantes que podem ser desenvolvidas com a disciplina Filosofia. Os professores responderam de acordo com seu conhecimento prévio sobre tal matéria, dando valor significativo a ela. Com base nisso, vemos como foi construída a segunda pergunta: Na sua opinião que habilidades poderiam ser trabalhadas nas crianças através da disciplina Filosofia? Marque todas que considerar pertinentes.

Quadro 14: Resposta do segundo questionamento

Professor A	Investigação (X) Interação (X) Argumentação (X) Abstração ( ) Análise (X) Observação (X) Convívio (X) Criatividade (X) Compartilhar ( )	Atenção (X) Autocorreção ( ) Interpretação (X) Raciocínio (X) Criticidade (X) Tradução ( ) Comunicação (X) Curiosidade (X)
Professor B	Investigação (X) Interação (X) Argumentação (X) Abstração ( ) Análise (X) Observação (X) Convívio (X) Criatividade ( ) Compartilhar ( )	Atenção (X) Autocorreção (X) Interpretação (X) Raciocínio (X) Criticidade (X) Tradução ( ) Comunicação (X) Curiosidade ( )
Professor C	Investigação (X) Interação (X) Argumentação (X) Abstração (X) Análise (X) Observação (X) Convívio (X) Criatividade (X) Compartilhar (X)	Atenção (X) Autocorreção (X) Interpretação (X) Raciocínio (X) Criticidade (X) Tradução ( ) Comunicação (X) Curiosidade (X)
Professor D	Investigação (X) Interação ( ) Argumentação (X) Abstração (X) Análise (X) Observação (X) Convívio (X) Criatividade (X) Compartilhar ( )	Atenção ( ) Autocorreção ( ) Interpretação ( ) Raciocínio (X) Criticidade ( ) Tradução ( ) Comunicação (X) Curiosidade (X)

Professor E	Investigação (X) Interação (X) Argumentação (X) Abstração ( X) Análise (X) Observação (X) Convívio (X) Criatividade (X) Compartilhar (X)	Atenção (X) Autocorreção (X) Interpretação (X) Raciocínio (X) Crítica (X) Tradução (X) Comunicação (X) Curiosidade (X)
-------------	--	---

Fonte: Arquivo da pesquisa (2019).

Vimos nesse questionamento a colocação pessoal de cada docente ao informar o que pode ser desenvolvido nas crianças a partir do que aprendem com a Filosofia. Assim, vemos uma mesclagem nas respostas em que uns apontam critérios que outros não marcaram. É importante sabermos dos professores como a disciplina em questão ajuda no processo de ensino e aprendizagem das crianças pequenas e como ela pode desenvolver as habilidades que elas necessitam. Continuando, no seguinte questionamento buscamos averiguar a existência da disciplina nas escolas. Com isso, perguntamos: Na Escola onde você trabalha existe a disciplina Filosofia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Sim ( ) Não( )

Tabela 05: Resposta do terceiro questionamento

<b>Professor</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
<b>A</b>		X
<b>B</b>		X
<b>C</b>		X
<b>D</b>		X
<b>E</b>		X
<b>Porcentagem</b>	100%	

Fonte: Arquivo da pesquisa (2019).

A disciplina Filosofia é uma das matérias que não são ofertadas nas escolas em que os docentes da nossa pesquisa trabalham, sendo que a implantação desta, acarreta benefícios grandiosos quanto ao conhecimento lógico, ao desenvolvimento cognitivo, à percepção, entre outros. A Filosofia em si, aguça o pensamento e a curiosidade das crianças por meio dos temas que surgem e da forma

como são abordados, e ainda permite um convívio ético, moral e político entre o meio em que vive.

Não resta dúvidas que a Filosofia tem propósitos positivos quanto ao seu conteúdo direcionado às crianças pequenas. Ela visa contribuir significativamente para crescimento pessoal de quem a vê como um aliado na educação. Por isso, é tão importante que discutamos sua implantação nas Redes Municipais e Estaduais da cidade de São Luís – MA e quiçá, de todo o Brasil.

Partindo para o quarto questionamento, temos contribuições pertinentes quanto a implementação da disciplina Filosofia nos Anos Iniciais. É de fundamental importância que saibamos as opiniões de quem vive a realidade do chão da escola em detrimento de quem só elabora leis e as exige que sejam funcionais dentro do ambiente escolar. Contudo, seguimos: Na sua opinião seria importante a implantação no Currículo Escolar a disciplina Filosofia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Sim ( ) Não ( ) Justifique a resposta.

Quadro 15: Resposta do quarto questionário

<b>Professor (a)</b>	<i>Sim. Devido a sua significância no processo da formação humana de cada indivíduo.</i>
<b>A</b>	
<b>B</b>	<i>Sim. Para que possamos formar estudantes apropriados de um pensamento que reflita a respeito das adversidades encontradas na sociedade contemporânea. Estudantes capazes de expor seus pensamentos de maneira coerente e consciente. Desta forma, a implantação da Filosofia no currículo da Educação Básica, será mais um aliado no processo de formação de crianças, adolescentes e jovens capazes de ouvir, refletir e se fazer ouvir.</i>
<b>C</b>	<i>Sim, porque a filosofia é uma disciplina que vem a colaborar com desenvolvimento psicossocial dos/as alunos/as, levando-os/as à questionarem e analisarem situações cotidianas, situações reais de suas vidas, permitindo a possibilidade de resoluções de problemas individuais e coletivos. A criticidade e criatividade podem ser desenvolvidas visando o bem comum e a mudança social. Assim como, também, o autoconhecimento.</i>
<b>D</b>	<i>Sim. Pois a inserção de um currículo voltado pra o exercício da construção do pensamento crítico e questionador pode contribuir para várias áreas do desenvolvimento da criança.</i>



<b>E</b>	<i>Sim. Como dito na primeira questão, acredito que a Filosofia contribua para o desenvolvimento de todas as dimensionalidades dos estudantes, não apenas a cognitiva, como também a pessoal, a social, a cultural, emocional etc., podendo facilitar, inclusive, a aprendizagem dos demais componentes curriculares.</i>
----------	---

Fonte: Arquivo da Pesquisa (2019).

Por unanimidade, vemos que a Filosofia é considerada como um contributo essencial na formação das crianças e favorece o incentivo do conhecimento às outras disciplinas. Essa inter-relação ou Inter textualização entres as matérias, são formas positivas de conseguir fazer uma ligação entre o ensino e a aprendizagem. A Filosofia não só ajuda na formação educacional dos alunos, mas também traz uma identidade humana a elas. O fato das crianças buscarem por si mesmas respostas, faz delas seres em desenvolvimento de sua potência o que equivale a um crescimento substancial daquilo que ela já é ou possui.

Partindo para o próximo questionamento, perguntamos algo mais específico da Filosofia para Crianças e o conhecimento de uma das grandes metodologias utilizadas em algumas escolas que favorecem a educação. Perguntamos: Você conhece a Metodologia trabalhada por **Matthew Lipman** sobre Filosofia para Crianças? Sim ( ) Não ( ).

Tabela 06: Resposta do quinto questionamento

<b>Professor</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
<b>A</b>		X
<b>B</b>		X
<b>C</b>		X
<b>D</b>		X
<b>E</b>		X
<b>Porcentagem</b>	100%	

Fonte: Arquivo da pesquisa (2019).

Ao que se vê, identificamos que todos os docentes da pesquisa, por mais que já tenham utilizado a metodologia que Matthew Lipman, desconhecem sua forma de atuação. O fato de sentarem com as crianças em círculo e ali desenvolverem atividades de leitura ou contar uma história, percebe-se facilmente a metodologia

criada por teórico, embora tenha ainda mais detalhes sobre a utilização dos materiais didáticos.

Seguindo ao próximo passo, continuamos a indagar sobre aspectos da filosofia de Lipman que como no excerto acima, inferimos a prerrogativa de dos docentes sentarem com as crianças e administrar uma atividade. Lipman chamava atividade de Comunidade de Investigação. A saber, questionamos: Você conhece o termo criado por **Matthew Lipman**: Comunidade de Investigação? Sim ( ) Não ( )

Tabela 07: Resposta do sexto questionamento

Professor	Sim	Não
A		X
B		X
C		X
D		X
E		X
<b>Porcentagem</b>	100%	

Fonte: Arquivo da pesquisa (2019).

Como se vê, nenhum dos docentes tem conhecimento a respeito da forma como Lipman trabalhava sua FpC. A Comunidade de Investigação é uma grande ferramenta na forma de atuar com as crianças pequenas bem como as novelas filosóficas que o teórico em questão, criou. Sobre elas, também perguntamos se os professores tinham conhecimento ou sabiam da existência dos mesmos no questionamento seguinte. A saber: As Novelas Filosóficas são histórias criadas por **Matthew Lipman**, tens conhecimento de alguma delas? Sim ( ) Não ( ) Qual?

Tabela 08: Resposta do sétimo questionamento

Professor	Sim	Não
A		X
B		X
C		X
D		X
E		X
<b>Porcentagem</b>	100%	

Fonte: Arquivo da pesquisa (2019).

É de suma importância que os docentes dos Anos Iniciais tenham conhecimento da proposta de Matthew Lipman e sua metodologia que envolve a C.I. e as Novelas Filosóficas como atributos de um ensino que desenvolve habilidades necessárias à vida das crianças. Vemos que nenhum dos docentes da pesquisa conhecem os elementos funcionais da FpC. É certo que todos são de áreas diferentes, mas atuam no Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o que é um fator importante para conhecer essa metodologia.

Sendo assim, solicitamos à diretoria da escola onde foi realizada a pesquisa, uma breve formação com os docentes e com os docentes do nosso trabalho, porém a mesma nos informou que seria inviável pelo fato da grade de atividade já está completa. Os docentes de escolas diferentes também já tinham suas formações e atividades agendadas. Busquei trabalhar a formação em dois fins de semana, mas alguns professores, já tinham compromisso extracurriculares. Por isso, não tivemos oportunidade de apresentar o Programa de Filosofia para Criança e a metodologia de Matthew Lipman.

Continuando com os questionamentos, seguimos para a proposta voltada ao nosso produto final: a História em Quadrinhos. A utilização de HQs, nas escolas e salas de aulas, estão cada vez mais ganhando espaço, seja no ato político, interpretativa, informativo ou educacional. Perguntamos aos docentes: As Histórias em Quadrinhos (HQs) infantis influenciam no desenvolvimento de aprendizagem das crianças? Sim ( ) Não ( ) Justifique a resposta.

Quadro 16: Resposta do oitavo questionamento.

<b>Professor (a)</b>	<i>Sim, porque é um gênero linguístico que proporciona uma linguagem mais criativa e dinâmica e isso chama atenção das crianças e conseqüentemente ajuda no desenvolvimento cognitivo de cada uma.</i>
<b>A</b>	
<b>B</b>	<i>Sim. Sempre há uma mensagem favorável e importante que abordam temas atuais e que fazem parte do cotidiano das crianças. Portanto, percebe-se que as HQs são capazes de contribuir para o desenvolvimento das crianças pois, de maneira lúdica, é possível estimular a comunicação oral (as crianças são capazes de externar o que ouviram e recontar a história que ouviram ou criar sua própria história, onde ela, seus coleguinhas, familiares são inclusas nesta nova história) e escrita (através de desenhos, pinturas e escrita da sua maneira e forma) da HQ que foi trabalhada em sala de aula. Desta forma, percebe-se que a</i>

	<i>criança consegue adquirir habilidades e valores que são instigados através do uso das HQs no ambiente de sala de aula.</i>
<b>C</b>	<i>Sim. O uso das HQs no processo de ensino, influenciam na aprendizagem dos/as alunos/as, pois ativa a criatividade e curiosidade nos/as mesmos/as. Incentivam a leitura e desenvolvem a criticidade e a produção diferenciada de textos. Podem subsidiar em uma atividade inovadora para análises e debates de textos com imagens que são bem mais chamativas e possui resultados positivos.</i>
<b>D</b>	<i>Sim. Histórias em quadrinhos são instrumentos muito válidos no processo de ensino-aprendizagem pois utilizam de uma linguagem clara e atraente para as crianças, uma vez que, faz uso de personagens variados e com um desencadeamento de diálogos que aproximam o conteúdo da realidade da criança. Logo, sua utilização pode se dá em diferentes contextos e pode ser uma grande aliada para a aprendizagem infantil.</i>
<b>E</b>	<i>Sim. Acredito que por ter uma linguagem diferenciada, as HQs podem atrair a atenção dos estudantes, facilitando a leitura e favorecendo o gosto por ela.</i>

Fonte: Arquivo da Pesquisa (2019).

A forma de utilizar a linguagem, fundamenta significativamente o ensino e a aprendizagem das crianças. É possível ministrar todo e qualquer assunto às crianças por meio de uma linguagem adequada. As HQs, também podem ser instrumentos de alfabetização. Através delas podemos fazer comparações, interpretações, questionamentos, detalhamentos, e tudo de forma clara e distinta. Novas ferramentas ajudam os alunos a não caírem no conteúdo fadado e corriqueiro. Para elas, é importante que haja variedades didáticas e essas histórias entram numa categoria variável por conter informações em que o aluno possa se identificar.

No nono questionamento perguntamos sobre alguma atividade relacionada ao nosso produto. É importante percebermos que todas as áreas são passíveis de construções de atividades diversas. Sendo assim, pedimos que os docentes descrevessem algo parecido com o que propusemos em nosso produto. Aferimos: Você já desenvolveu algum assunto em sala de aula por meio de uma história infantil contada aos alunos? Sim ( ) Não ( ) Qual?

Quadro 17: Resposta do nono questionamento

<b>Professor (a)</b>	<i>Sim. Foi no período da consciência negra em que trabalhei com a história infantil “Cabelo de Lelé”, uma obra que conta a história de uma menina negra, a importância de se aceitar como é, principalmente no que tange ao seu cabelo.</i>
<b>A</b>	
<b>B</b>	<i>Sim. Valores como: respeito, fraternidade, união, solidariedade. Educação ambiental, alimentação saudável, hábitos de higiene, entre outros.</i>
<b>C</b>	<i>Não</i>
<b>D</b>	<i>Sim. Alguns temas como Tipos de reprodução, Ciclo Menstrual, Biomas Brasileiros.</i>
<b>E</b>	<i>Não</i>

Fonte: Arquivo da pesquisa (2019).

Apenas três docentes desenvolveram aulas utilizando histórias infantis o que nos parece um número bom. É importante nesse caso, a busca por novas didáticas e formas de mostrar o ensino aos alunos. Seguindo, no décimo e último questionamento, pedimos que os professores dessem sua opinião sobre as HQs e a Filosofia. Embora já tenhamos feito uma pergunta parecida, quisemos saber como eles vêm essas duas categorias juntas e se podem ser construídos conteúdos de filosofia em histórias para crianças. A Filosofia é uma disciplina considerada por muitos, de difícil compreensão, por conter pensamentos e formas de ver o mundo de diversas maneiras. Muitos até, acham a filosofia, uma disciplina confusa e sem conceitos próprios. Nessa senda, ousamos perguntar: Na sua opinião a disciplina Filosofia pode ser estudada através das histórias em quadrinhos infantis?

Sim ( ) Não ( ) Justifique a resposta.

Quadro 18: Resposta do décimo questionamento

<b>Professor (a)</b>	<i>Sim. Aproximaria mais a criança da leitura uma vez que é uma linguagem diferenciada e dinâmica e atrairia com certeza as crianças por meio das ilustrações.</i>
<b>A</b>	
<b>B</b>	<i>Sim. Para que as crianças possam aprender de maneira lúdica, visto que, na minha opinião, a Filosofia, é uma disciplina complexa que exige do professor recursos e metodologias que favorecem o processo de ensino/aprendizagem do pequeno e jovem educando. Portanto, acredito que o uso das HQs no processo de construção do pensamento filosófico da criança será um aliado capaz de estimulá-lo a adquirir percepções e concepções sobre os</i>

	<i>conteúdos referentes a disciplina Filosofia, de maneira lúdica, atingindo assim os objetivos planejados pelo educador.</i>
<b>C</b>	<i>Sim. Exatamente como na resposta n. 8, as HQs podem influenciar na aprendizagem, e ativar a criatividade e curiosidade da filosofia nos/as discentes. Provavelmente, levarão ao Incentivo da leitura e desenvolvem a criticidade e a produção diferenciada de textos filosóficos. Podem também subsidiar análises e debates de textos de filosofia com imagens.</i>
<b>D</b>	<i>Sim. A filosofia é uma disciplina que ajuda nos processos de desenvolvimento da Criticidade, entre outros. O trabalho com histórias em quadrinhos pode ajudar a tornar assuntos complexos e por vezes subjetivos em algo mais claro, atrativo e compreensível às crianças.</i>
<b>E</b>	<i>Sim. Não só a Filosofia como também os demais componentes curriculares, como dito na 8ª questão, acredito que por ter uma linguagem diferenciada, as HQs possam favorecer a aprendizagem dos estudantes, deixando-a de maneira mais lúdica e fluída.</i>

Fonte: Arquivo da pesquisa (2019).

Por unanimidade, podemos ver que as HQs são recursos que ajudam no processo de ensino e podem ser ferramenta importantes em vários discursos e em diversos níveis, como as novelas filosóficas, construídas para cada ano escolar. Assim, encerramos os questionamentos feitos em nossa pesquisa na Unidade de Educação Básica Monsenhor Frederico Chaves, porém, é uma pesquisa que não se finaliza aqui pois, ainda existem muitos questionamentos sobre a Filosofia para Crianças a serem especulados. Nosso intuito foi mostrar parte de um trabalho árduo que precisa ser construído, principalmente pelos que regem nosso país e lidam com as leis. A Filosofia é e sempre será uma disciplina rica em sua história e em sua fundamentação. O conhecimento é para todos, assim como a Filosofia, mas nem todos têm acesso à sua forma propriamente dita.

Com base em toda essa construção que fizemos em torno da Filosofia para Crianças, buscamos em uma plataforma e na própria Universidade Federal do Maranhão, trabalhos acerca dessa temática que somam para uma possível implantação do ensino nas Redes públicas do nosso país. Essa pesquisa é chamada

Estado da Arte<sup>34</sup> e visa encontrar trabalhos semelhantes à esta pesquisa. Alguns com dados, outros apenas bibliográficos, mas todos em prol de um único objetivo: Que a Filosofia seja uma disciplina ofertada a todos, desde os Anos Iniciais. A plataforma que mencionamos foi a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e UFMA.

Quadro 19: Pesquisa do Estado da Arte.

<b>TIPO: MESTRADO ACADÊMICO (MA) / MESTRADO PROFISSIONAL (MP) / DOUTORADO ACADÊMICO (DA)<sup>35</sup></b>	<b>AUTORIA/ ANO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>ALGUNS TEÓRICOS/ AUTORES</b>
MA	Felinto Gadelha Segundo/ 2017	O ensino da filosofia para crianças: Matthew Lipman e a perspectiva da educação emancipatória na formação dos sujeitos autônomos.	Matthew Lipman, Adorno, Horkheimer
MA	Thalita Beatriz Levorato /2018	A construção do conhecimento nas comunidades de investigação de Matthew Lipman.	Mathew Lipman, Platão, Saviani, Kant, Lígia Reis, Dewey.
DA	Maria Reilta Dantas Cirino / 2015	Filosofia com crianças: cenas de experiência em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina) Rio de Janeiro 2015	Matthew Lipman, Vygostky, Sharp, Kohan, Olga Grau, Freire.
MA	Jose Edson Ferreira da Silva / 2015.	Lipman e os dispositivos legais para a Filosofia no Ensino Médio: aproximações	Matthew Lipman, Carvalho, Kohan, Sharp, Silveira, Paula Oliveira.
MA	Gloria Regina dos Santos / 2018	FILOSOFIA PARA CRIANÇAS: possibilidades de uma política educativa para a infância	Lipaman, Dewey, Vygostky,

<sup>34</sup> É uma pesquisa em ambientes ou plataformas que esteja relacionada a uma linha de estudos determinada (grifos nossos).

<sup>35</sup> As referências e locais dos trabalhos dessa pesquisa encontram-se nas referências junto aos autores citados na dissertação.

			Kohan, Ariés, Lessard, Carpentier
MA	Silvia Cristina Barbosa da Silva / 2017	FILOSOFIA E CUIDADO DE SI NA ESCOLA: entre a fala e a escuta	Lorieri, Oliveira, Kohan, Gomes, Gallo, Foucault, Rousseau.
MA	Carla Daiane Alencar Mendes / 2016.	O ENSINO DE FILOSOFIA PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAR CRÍTICO: estudos com crianças no ensino fundamental	Lipman, Oliveira, Silveira, Dewey, Ludke, André, Macedo.
MA	Mauro Britto Cunha / 2018.	Em busca da infância: experiências filosóficas com crianças numa escola pública municipal de São Mateus, ES	Kohan, Chauí, Cirino, Bloom, Aranha, Silveira.
MP	Angélica Lino Pacheco / 2016	Aprendendo a escrever, ensinando a filosofiar: uma experiência de alfabetização filosófica com jovens e adultos da EJA em Angra dos Reis.	Adorno, Kohan, Ludke, Foucault, Freire, Freud.
MP	Monalisa Rodrigues Ferreira / 2017	Infância Brincante: narrativas de crianças de terceiro ano de uma escola pública estadual sobre o brincar na escola.	Ariés, Foucault, Ludke, Vygostky, Brougère.
MP	Caroliny Santos Lima <sup>36</sup> / 2018	Crianças filosofando: uma proposta da metodologia de ensino à luz de Matthew Lipman	Matthew Lipman, Dewey, Vygostky, Zabalza, Kohan, Piaget.

Fonte: Arquivo da pesquisa (2018 – 2019).

<sup>36</sup> Esse trabalho foi desenvolvido por uma estudante, hoje mestre, pelo mesmo Programa de Mestrado que este está sendo apresentado (PPGEEB). O foco da pesquisa realizada pela ex-discente Caroliny S. Lima que tem a mesma abordagem de Filosofia para Crianças, porém com uma trajetória voltada pra área da psicologia e pedagogia.



Tendo essas informações em voga, encontramos trabalhos relevantes a respeito da Filosofia para Crianças. Esses trabalhos foram retirados da plataforma CAPES e o último encontrado na UFMA, um dos mais recentes a serem apresentados. Sendo assim, é mister ter a compreensão que a FpC, deve ser algo a se pensar quanto ao ato de sua implementação na Educação Infantil. Existem outras plataformas – Scielo (Biblioteca Eletrônica Científica Online), Biblioteca Nacional - que certamente, têm trabalhos com essa mesma perspectiva e que ajudam no crescimento de uma educação com mais prestígio e valor. No total fora onze trabalhos com tamanha relevância com nossos descritores, dentre eles, mestrados acadêmicos e profissionais e doutorado acadêmico. Ainda se somam poucas pesquisas nessa área, mas isso não torna o trabalho desnecessário.

Após essas abordagens das colheitas dos dados, nos detivemos à aplicação do nosso produto proposto. Construímos uma HQ com temas relevantes sobre Filosofia. Escolhemos a categoria dos pré-socráticos e como eles viam o mundo. Suas perspectivas de abordagem eram relevantes por tratarem de elementos essências da natureza. Esses filósofos que escolhemos trabalhar na HQ, são chamados também de filósofos da natureza. Assim, mostraremos registos de nossa aplicação no ambiente escolar.

Figura 13: Aplicando o produto I



Fonte: Arquivo da pesquisa (2019).

Esse foi o momento em que demos a HQ para os alunos olharem e se familiarizarem com os personagens e a história contida nela. Após a apresentação, começamos a ler. Todos os alunos participaram da C.I. Em momentos, alguns alunos comentavam algo sobre suas vivências ao ler. Esse, no entanto, é um dos objetivos da C.I. fomentar a argumentação por meio da novela filosófica e assim, transformamos uma HQ, em uma novela filosófica. Abaixo segue mais registros da aplicação do produto.

Figura 14: Aplicando o produto II



Fonte: Arquivo da pesquisa (2019).

Figura 15: Aplicando o produto III



Fonte: Arquivo da pesquisa (2019).

Após esse trabalho ser cuidadosamente aplicado, somente uma professora participou desse momento. Ela pôde aprender como a metodologia de Lipman pode ser rica e fundamenta a partir de materiais simples como histórias para crianças adaptadas em formatos diversos. Pudemos perceber que as crianças foram muito atenciosas, por mais que alguns sejam inquietos, mesmo assim, consideramos positiva nossa abordagem na escola e favoreceu significativamente às crianças, num conhecimento filosófico.

O trabalho em grupo favorece substancialmente às crianças a discutirem entre si os conceitos da história e conseqüentemente de suas vidas. Isso foi notório em nossa pesquisa. É através das discussões em grupo que elas aprendem seus princípios morais e os põe em prática. É nesse momento que as crianças constroem a tolerância, o respeito, a aceitação, o valor, a diversidade entre outros. O produto supracitado, encontra-se neste trabalho em um dos apêndices. E na escola campo de pesquisa, tivemos uma grande revelação ao implantar a Comunidade de Investigação no sentido de fazer as crianças indagarem, refletirem sobre as questões propostas, solucionarem seus próprios questionamentos e aderir a leituras que as façam questionar.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos argumentos supra apresentados, verificamos que, ao dissertarmos sobre conceitos sobre a Filosofia para Crianças, é imprescindível que comecemos discutindo o que é o ser enquanto criança. Dessa maneira, através da história da criança e da infância, identificamos que através de teóricos como Phillipe Ariès, Kuhlmann Jr., Postman, Heywood e outros, conseguimos distinguir esses dois termos, visto que eles apresentam configurações individualizadas entre si. Para o senso comum eles acabam se entrelaçando e sendo apresentado como sinônimos. Nesse contexto, ao longo do tempo, essas duas categorias foram percebidas como tema de pouco valor ou sem grandes significados para a sociedade.

Ao longo da história, notamos que as crianças foram consideradas como adultos em miniatura. Diante disso, elas tinham as mesmas atribuições que os adultos. Em muitas circunstâncias de guerras, eram servidas como escudos para os guerreiros. Em outros contextos, quando elas guerreavam, tinham as mesmas vantagens que seus adversários adultos. Assim, esses sujeitos foram fragilizados mediante a condição que lhes impuseram. Além disso, elas não usufruíam dos cuidados básicos de higiene e por falta de alimentação, por isso muitas morriam.

Com o passar do tempo, observamos que as mães biológicas sentiram a necessidade de ter um apoio no sentido de cuidar de suas crias. Daí conhecemos as cuidadoras ou amas de leite. Elas ajudavam no que fosse preciso para que a mãe biológica não ficasse incomodada com os choros ou com as necessidades básicas que a criança trouxesse. Nesse processo histórico sobre a infância e a criança, podemos investigar o que os filósofos pensavam a respeito desse contexto.

Nessa conjuntura, a filosofia, enquanto o berço do saber e mãe de todas as ciências, trouxe importantes considerações acerca dessa temática. Sócrates, por exemplo, defendia que o conhecimento deveria estar ao alcance de todos. A morte desse filósofo apresentou ligações com premissa, uma vez que para a sociedade da época, essa atitude filosófica corromperia os jovens. Por sua vez, filósofos como Platão, Santo Agostinho e Descartes detinham de uma concepção de criança e infância bastante intrigantes. No geral, afirmavam que a criança é um ser desprezível e desnecessário, logo seria incapaz de pensar por si só. Essa ideia emergia da tese de que a criança é um abominável, por ter sido concebida no meio pecaminoso. Nesse sentido, a fase infantil é o momento em que o ser humano está ausente da razão.



Em contrapartida, o iluminista Jean-Jacques Rousseau repensou as teorias que analisavam os temas da infância e da criança. Com este pensador, a noção de que a criança era um adulto em um corpo menor foi desqualificada. Rousseau argumentava que a criança apresentava sentimentos e capacidade cognitivas próprias. Dessa maneira, ela era capaz de idealizar uma construção racional própria, desde que o conteúdo apresentado fosse propício a fase em que se encontrava. Diante disso, em sua obra *Emílio ou da educação*, Rousseau reforçou, firmemente, esses preceitos.

Contudo, os estudos acerca do tema não se esgotaram com as teorias de Rousseau. Pensadores como Walter Benjamin, Hannah Arendt e Immanuel Kant se inclinaram para o assunto e apresentaram atrativos pedagógicos, para fomentar a discussão sobre esse conteúdo. Esses autores dissertaram sobre as abordagens de aprendizagem significativas no contexto pedagógico. Eles entendiam que a educação precisa colaborar com a construção de um indivíduo de forma integral, mas isso só se consolidaria quando a criança e a infância fossem os fundamentos desse constructo educacional.

Diante desses estudos, verificaram a necessidade de criar instituições de ensino que atendessem às expectativas desse público. No início, esses estabelecimentos, eram mais assistencialistas e visavam aos cuidados de higiene e o entretenimento. Após algum tempo, perceberam que o ensino era muito importante para as crianças. Ressaltamos que esse movimento apresenta conexões com o ingresso das mulheres no mercado de trabalho. Nesse contexto, foram constituídas as primeiras creches.

Sendo assim, identificamos que a Filosofia para Crianças (FpC), apresentou-se como uma proposta de inserção do pensamento crítico e filosófico na educação de crianças. Esse programa de Matthew Lipman contempla em sua estrutura, formas dinâmicas de inserir a Filosofia no ambiente escolar. A metodologia de Lipman foi criada pela ausência de interpretação e compreensão dos estudantes de graduação. A partir desse entrave no ensino superior, ele elaborou novelas filosóficas para educação infantil, a fim de proporcionar às series iniciais estratégias eficazes de construção do pensamento crítico, reflexivo e filosófico.

Conforme apresentamos ao longo da dissertação, notamos que o programa de Lipman recorreu a metodologia da Comunidade de Investigação. Esse método é

uma maneira de potencializar a eficácia da proposta pedagógica. Nessa C.I, as crianças tornam-se protagonistas e construtores do conhecimento. Por meio dela, as crianças se tornam mais autônomas em suas decisões, reflexivas, autocríticas, trabalham em grupo e aos poucos desenvolvem habilidades éticas umas para com as outras. Nesse contexto, Kohan (1998, p. 18) enfatiza que “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 si mesmas”. Assim, concluímos que ao se usar esse método, instituições de ensino e docentes contribuem para a expansão de um projeto político-pedagógico que dialoga com o senso de cidadania global, pois valoriza as relações interpessoais, o pensamento crítico, a educação das emoções e da inteligência.

Identificamos que Lipman obteve grandes contribuições para chegar a essa estrutura. Buscou apoio nos estudos desenvolvidos por John Dewey, Charles Pierce e teve uma grande companheira nessa empreitada, a Ann Margareth Sharp. Após essa criação da FpC, da C.I. e das novelas filosóficas, muitos teóricos aderiram à proposta de Lipman e se tornaram estudiosos dessa nova categoria de ensino. Assim, temos Daniel, Silveira, Kohan, Brocanelli, Elias e outros.

Durante o percurso da nossa pesquisa sobre a FpC no ensino de crianças pequenas, nos deparamos em como utilizar essa ferramenta e que tipo de linguagem deveríamos usar. Sendo assim, salientamos que, na educação de crianças, é essencial que a forma como se esclarece os fatos ou as narrativas às crianças seja compreensível e acessível. Por isso, recorreremos às pesquisas de Bakhtin, Benjamin e Vygotsky, a fim de investigarmos a função da linguagem na aquisição do conhecimento filosófico.

Diante dessas fundamentações, conseguimos esclarecer as estruturas contemporâneas em relação à filosofia de Matthew Lipman. Discorreremos sobre a chamada educação 4.0, que em sua estrutura almeja proporcionar aos alunos a própria busca dos conhecimentos, para que sejam produtores de suas obras e que reflitam por si mesmos desenvolvendo o senso crítico. O conceito de Educação 4.0 nos faz pensar em toda a evolução tecnológica que estamos presenciando, e também nas necessidades educacionais das novas gerações. Nesse interim, observamos que esse modelo de ensino se equipara ao que Lipman idealizou. Embora a tecnologia esteja em destaque, o objetivo é o mesmo: estimular o aluno a ser proativo na

construção do conhecimento. Nessa perspectiva, a tecnologia seria para Lipman um recurso facilitador dentro da sala de aula.

Quanto a investigação de campo na U.E.B. Monsenhor Frederico Chaves, defendemos que foi de grande relevância para a finalização desta dissertação. Contudo, convém lembrar que esse estudo não esgota as possibilidades de novos olhares acerca desse assunto. Nossa pesquisa foi feita em uma turma do 4º ano do ensino fundamental. Essa investigação contemplou tanto alunos quanto professores. Relembramos que a Filosofia não é um componente curricular obrigatório nos anos iniciais, por isso uma série de embates ocorrem para que haja a implementação dela no currículo, visando a uma formação crítica das crianças.

Acreditamos que aprender a ler e alguns fundamentos básicos de matemática não são suficientes para a construção de um pensamento crítico nessa fase da vida. A criança precisa de componentes curriculares auxiliares, assuntos específicos para a formação sólida de conceitos complexos como, por exemplo, a justiça, a felicidade, o amor, a integridade. Sabemos que esses conceitos podem ser contemplados com um olhar diferenciado a partir dos estudos filosóficos. Por isso, torna-se de fundamental a importância discutirmos a inserção dessa disciplina nos anos iniciais do ensino fundamental.

Sendo assim, ao introduzirmos nossa proposta de pesquisa no ambiente escolar, percebemos que a Filosofia foi instrutiva e eficaz na forma como aplicamos. A C. I. propiciou um desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, que, por sua vez, desconheciam as estratégias filosóficas para aguçar o pensamento. Assim, a FpC mostrou-se eficaz aos alunos e aos docentes, que acreditaram que ela pode ser uma ferramenta útil na educação.

Entendemos que ao nascer a criança carrega em sua estrutura cognitiva potencialidades que precisam ser estimuladas e desenvolvidas. Ao longo da sua caminhada, ela necessita de ajuda, a fim de manifestar suas virtudes, qualidades, emoções e pensamentos. No entanto, se as habilidades e competências não forem incitadas, a criança permanece estagnada em meio à sociedade. Percebemos a motivação, por meio do processo de Comunidade de Investigação, ajuda a criança a entender o seu lugar no mundo. Ela é estimulada a hábitos saudáveis, a construção da personalidade, a compreensão do que é o bem comum, ou seja, ela inicia o processo de questionamentos e de um pensar em ordem superior.

Portanto, quando a criança já possui a capacidade de fazer alguma enunciação em relação ao que quer ou ao que sente, podemos considerar que ela alcançou a liberdade. Sabemos que o a criança livre é aquela que expressar suas ideias e seus próprios pensamentos de modo inteligível. A criança torna-se liberta, inclusive, para buscar o quer que ser na vida e qual caminho deseja trilhar. Ao pedir justificativas, buscar coerência, levantar hipóteses, ela conquista a liberdade diante do mundo. Ela ativa a capacidade de ir em busca de seus próprios conhecimentos sem depender, exclusivamente, do mundo adulto.

Nessa perspectiva, analisamos que os fundamentos teóricos e metodológicos da FpC, configura-se como o ponto de partida e de motivação para outros trabalhos relacionados. A partir desse estudo e dos demais apresentados, defendemos que a Filosofia para Crianças não pode ser considerada apenas uma proposta curricular qualquer, antes devemos encará-la como um programa extremamente relevante no processo de ensino-aprendizagem. Ela visa o fortalecimento das capacidades reais das crianças, e promove o desenvolvimento do pensar autônomo, razoável, reflexivo e crítico. Além disso, ajuda a expressar as descobertas do verdadeiro sentido das coisas e o livre arbítrio na forma de pensar.

Em suma, o programa elaborado por Matthew Lipman se prefigura como um canal para potencializar o desenvolvimento crítico na educação de crianças e de jovens. Para que se alcance essa proposta, é necessário que o programa seja divulgado, utilizado e explorado. Por fim, informamos que ainda que haja obstáculos, a Filosofia para Crianças é uma forma de atenuar a ausência da filosofia na educação básica, que já se encontra ameaçada no currículo do ensino fundamental 2, médio e superior. Dessa forma, a investigação que propusemos a respeito de trazer à tona o funcionamento do programa de Filosofia para Crianças, foi perfeitamente aplicado e notadamente bem sucedida. Embora ainda haja muito a se fazer, a Comunidade de Investigação é uma forma válida de tornar o ensino e a aprendizagem favoráveis à arte do pensar de maneira crítica, reflexiva, racional e fazer do pensar em si, um pensar em ordem superior.



## REFERENCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; LEVCOVITIZ, D.; RODRIGUES, T. C. **Infância em educação infantil**. In: Pro-posições v 20, n. 3 (60), set/dez. 2009. Campinas (SP): Faculdade de Educação/UNICAMP, 2009.
- AGOSTINHO. **Confissões**. 5. ed. São Paulo: Paulus, 2010.
- ANDRADE, K. **O desafio da Educação 4.0 nas escolas**. Disponível em: <https://canaltech.com.br/mercado/o-desafio-da-educacao-4.0-nas-escolas-109734/>. Acesso em 20.10.2019.
- ANDRADE, M. M. de. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico**. 4 ed. São Paulo: Editora Atlas S. A., 1999.
- ARANHA, M. L. A. MARTINS, M. H. P. **Filosofando: Introdução à filosofia**. 4 ed. São Paulo: Moderna, 2009.
- ARENDT, H. **A crise na educação**. In: \_\_\_\_\_. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1992c. p. 221-247.
- \_\_\_\_\_. **Trabalho, obra, ação**. Tradução Adriano Correia. Cadernos de Ética e Filosofia Política, São Paulo, nº 7, 2005, p. 175-201.
- \_\_\_\_\_. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- ARIÈS. P. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- BACKTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARBOSA, A. et al. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2018.
- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política** (S. P. Rouanet, Trad.). São Paulo: Brasiliense. 1985 (Original publicado em 1974).
- BARROS, A. J. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.
- BERGSON, H. **Matéria e memória**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- BOTO, C. **A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: Editora da Unesp, 1996.
- BUCK-MORSS, S. **Dialética do olhar: Walter Benjamin e o Projeto das Passagens**. Belo Horizonte: UFMG; Chapecó: Argos, 2002.

BRASIL. **Novelas Filosóficas**. Instituto de Filosofia e Educação para o pensar (IFEP). 11 de Julho de 2009. Disponível em: <http://www.philosletera.org.br/>. Acesso em 19 de maio de 2019.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs)**. História. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/33038>. Acesso em 31 de maio de 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, v. 3. Conhecimento de mundo. MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC versão final**. Brasília, DF, 2017.

BROCANELLI, C. R. **Matthew Lipman: educação para o pensar filosófico na infância**. Petrópolis: Vozes, 2010.

CARMO, L. **Revista história da pedagogia**. Editora: segmento, São Paulo. Dez; 2010.

CARVALHO, E. M. G. **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.

CASTRO, M. **Noção de criança e Infância: diálogos, reflexões, interlocuções**. Anais do seminário do 16º Cole. UFF. Rio de Janeiro/RJ, 2010.

CIRINO, M. R. D. **Filosofia com crianças: cenas de experiência em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina) Rio de Janeiro 2015'** 18/12/2015 298 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: REDE SIRIUS. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2708398](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2708398)>. Acesso em: 17 Out. 2018.

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

CORREIA, A. Hannah Arendt (1906-1975). **Revista Ética & Filosofia Política**. Vol. 9. Número 1. Junho/2006.

CORSINO, P. et al. **Leitura e escrita na Educação Infantil: Concepções e implicações pedagógicas**. Crianças como leitoras e autoras, caderno 5 (Coleção Leitura e escrita na educação infantil). 1 ed. Brasília: MEC/SEB, 2016.

COTRIM, G. MIRNA, F. **Fundamentos de filosofia**. 1ª ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CUNHA, M. B. **Em busca da infância: experiências filosóficas com crianças numa escola pública municipal de São Mateus, ES**' 23/02/2018 undefined f. Mestrado em ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, São Mateus Biblioteca Depositária: undefined. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5895557](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5895557)>. Acesso em: 17 Out. 2018.

DAMINANI, M. F.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F.; DARIZ, Marion R.; PINHEIRO, S. S. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/3822/3074>, Acesso em 19 maio 2019.

DANIEL, Marie-France. **A filosofia e as crianças**. 1º ed. São Paulo: Nova Alexandria, 2000.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Construindo a primeira infância**: o que achamos que isto seja. In: Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DEPRAZ, N.; VARELA, F.; VERMERSCH, P. **Tamar consciência: pragmático de experimentar**. Philadelphia-Amsterda: Benjamin, 2003.

DESCARTES, R. **Discurso do método**; As paixões da alma/ Introdução de Gilles Gaston Granger; Prefácio e notas de Gérard Lebrun; Tradução de J. Guinsburg e Bento Prado Junior. 4ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

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

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

ELIAS, G., P. **Matthew Lipman e a filosofia pra crianças**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FÁVERO, A. M. **O diálogo como encontro hermenêutico**. In: FÁVERO, A. M. et al. Diálogo e investigação: perspectivas de uma educação para o pensar. Passo Fundo: Méritos Editora, 2007.

FUHR, R. C. **Educação 4.0 e seus impactos no século XXI**, In: Congresso Nacional de Educação, Florida, 2018, Disponível em: <https://www.conedu.com.br>. Acesso em 20.10.2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980

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

FERREIRA, A. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Régis Ltda, 2004.

GADAMER, H.-G. **La educación es educarse**. Barcelona: Paidós, 2000.

GAGNEBIN, J. M. Infância e pensamento. In: GHIRALDELLI, Paulo J. (org). **Infância escola e modernidade**. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.

GAGNEBIN, J. M. Infância e pensamento. In: GAGNEBIN, J. M. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOULART, C. M. A & MATA, A; S. **Linguagem oral e linguagem escrita: concepções e inter-relações**. In: Linguagem oral e escrita na educação infantil: práticas e interações. Coleção Leitura e Escrita na educação Infantil. V. 4. 1 ed. Brasília: MEC/SEB, 2016.

GRESSLER, L. A. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

HATWELL, I., STRERI, A. E GENTAZ, E. (orgs.) **Toque para saber**. Paris: PUF, 2000.

HENTGES, A.; MORAES, M.L.B; MOREIRA, M.I.G.; Protótipo para avaliação da pertinência dos produtos educacionais desenvolvidos nos mestrados profissionais. **Revista Thema**, v. 14, nº 4, p. 3 a 6. 2017.

HERMAN, N. **Pluralidade e ética em Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IFEP – Instituto de Filosofia e Educação para o pensar. Disponível em [https://www.philosletera.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=94&Itemid=130](https://www.philosletera.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=94&Itemid=130). Acesso em 29/03/2019.

JAEGER, W. W. **Paidéia: a formação do homem grego**, 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JUNIOR, G. **A guerra dos gibis: a formação do mercado editorial brasileiro e a censura aos quadrinhos, 1933-64**. São Paulo: Companhia das letras, 2004.

KANT, I. **Sobre a Pedagogia**. Tradução: Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Ed. Unimep, 1996.

KOHAN, W. O. **Sugestões para implementar filosofia com crianças em escolas.** In: KOHAN, W.; WAKSMAN, V. (orgs.). *Filosofia para crianças na prática escolar.* 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

KOHAN, W. O.; WUENSCH, A. M. **Filosofia para Crianças:** a tentativa pioneira de Matthew Lipman. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

KOHAN, W. O.; KENNEDY, D. **Filosofia e infância:** possibilidades de um encontro. Petrópolis: Vozes, 1999.

KOHAN, O. W. **Pesquisa em Educação.** São Paulo, v.29, n.1, p. 11-26, jan/jun. 2003.

\_\_\_\_\_. **Infância.** Entre educação e a Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KRAMER, Sônia. **O papel social da pré-escola.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1986. (Cadernos de Pesquisa, 58).

\_\_\_\_\_. et al. **Filosofia para Crianças na Prática Escolar,** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

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

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

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica.** 6ª ed. 5. reimp. São Paulo: Atlas, 2007.

LEVORATO, T. B. **A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NAS COMUNIDADES DE INVESTIGAÇÃO DE MATTHEW LIPMAN'** 12/03/2018 94 f. Mestrado em Gestão do Conhecimento nas Organizações Instituição de Ensino: Centro Universitário de Maringá, Maringá Biblioteca Depositária: UNICESUMAR. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6317772](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6317772)>. Acesso em: 17 Out. 2018.

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

LIMA, C. S. **CRIANÇAS FILOSOFANDO:** uma proposta da metodologia de ensino à luz de Matthew Lipman. Mestrado Profissional em Educação. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. 2018/181 f.

LIPMAN, M.; OSCANYAN, F. S.; SHARP, A. M. **A filosofia na sala de aula.** São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

LIPMAN, M. SHARP, A. M. **Procurando significado, manual de instruções para acompanhar.** Pixie. 2ª ed. Montclair, NJ: A Fundação First Mountain, 1984.

LIPMAN, M. **A filosofia vai à escola.** São Paulo. Summus, 1990.

\_\_\_\_\_. **O pensar na educação.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Issao e Guga.** 1ª Edição Unificada, São Paulo. Difusão de Educação e Cultura, 1995.

\_\_\_\_\_. **O pensar na educação.** 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. **O pensar na educação.** Trad. Ann Mary Fighiera Perpétuo. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2008a.

LORIERI, M. A. “**Comunidade de Investigação – O diálogo**”. Philos – Revista Brasileira de Filosofia no 1º Grau -, Florianópolis, Centro Catarinense de Filosofia no 1º Grau, ano I, n. 1, 1993.

MARINHO, E. S. Histórias em quadrinhos, a oralidade em sua construção. In: Congresso Nacional de Linguística, 3, 2004, Rio de Janeiro. In: **III Congresso Nacional de Linguística e Filologia e I Congresso Internacional de Estudos Filológicos e Linguísticos**, Rio de Janeiro: 2004. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno12-11.html>. Acesso em: 31 maio. 2019.

MELO, J. C. CHAHINI, T. H. C. (Org.). **Educação Infantil: entrelaçamento dos saberes.** São Luís: EDUFMA, 2017.

MENDES, C. D. A. **O ENSINO DE FILOSOFIA PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAR CRÍTICO: ESTUDOS COM CRIANÇAS NO ENSINO FUNDAMENTAL'** 29/02/2016 118 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, Teresina Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do CCE/UFPI. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=4436565](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4436565)>. Acesso em 17 Out. 2018.

MIEIB-Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil. **Constituindo o presente.** Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2002.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento.** 11º ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MORAN, J. M. BACICH, L. **Aprender e ensinar com foco na educação híbrida.** Disponível em <http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2015/07/hibrida.pdf> Acesso em 26/10/2019.

NIEHUES, M. R.; COSTA, M. **Concepções de Infância ao longo da História.** Rev. Técnico Científica (IFSC), v. 3, n. 1, 2012. Disponível em: <https://www.periodicos.ifsc.edu.br/index.php/rtc/article/download/420/342>. Acesso em: 10 de fev de 2019.

NUNES, F. R. M. **Os paradoxos da memória nos textos de Walter Benjamin sobre a infância e a juventude.** Dissertação (Mestrado em memória social). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PACHECO, A. L. **APRENDENDO A ESCREVER, ENSINANDO A FILOSOFAR: UMA EXPERIÊNCIA DE ALFABETIZAÇÃO FILOSÓFICA COM JOVENS E ADULTOS DA EJA EM ANGRA DOS REIS'** 26/10/2016 131 f. Mestrado Profissional em FILOSOFIA E ENSINO Instituição de Ensino: CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECN. CELSO SUCKOW DA FONSECA, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do Cefet/RJ. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=4336246](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4336246)>. Acesso em: 17 Out. 2018.

PASSOS, E. KASTRUP, V. ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2015.

PASSOS, E.; EIRADO, A. **Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador.** In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.* p. 109-130. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PERDIGÃO, D. M. [et. al], **Teoria e prática da pesquisa aplicada,** Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

PEREIRA, M. R. **INFÂNCIA BRINCANTE: narrativas de crianças de terceiro ano de uma escola pública estadual sobre o brincar na escola'** 07/04/2017 93 f. Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia Instituição de Ensino: INSTITUTO FEDERAL DE EDUC., CIÊNC. E TECN. SUL-RIO-GRANDENSE, Pelotas Biblioteca Depositária: undefined. Disponível em <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5000488](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5000488)>. Acesso em: 17 Out. 2018.

PESSOA, F. A. N. **Poemas de Alberto Caeiro.** Lisboa: Ática, 1946.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da Infância.** Rio de Janeiro: Graphia, 2011.

PLATÃO. **A República.** São Paulo: Nova Cultural, 2000.

PLATÃO. **As leis, ou da legislação e epinomis.** Tradução: Edson Bini. 2. ed. Bauru – SP: Edipro, 2010.

PRODANOV, C. C. FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa do trabalho acadêmico**. 2ª ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUINTEIRO, J. **Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos**. Tese (Doutorado em ciências sociais aplicadas à educação). Universidade de Campinas, São Paulo, 2000.

REVESZ, G. **Psicologia e a arte dos cegos**. Londres: Longmans: Green, 1950.

RICHARDSON, R. J. (Org.). **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3ª ed. revista e ampliada São Paulo: Atlas, 2008.

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

RUBENS, I. D. Jr. A escolas como experiência: entrevista com Walter Omar Kohan. **Revista eletrônica de educação**, v. 12, n. 1, 298-304, jan/abr, 2018.

RUSSELL, B. **História da filosofia ocidental – Livro 3: A filosofia moderna**. Tradução Hugo Langone, 1ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

SANTOS, G. R. **FILOSOFIA PARA CRIANÇAS: POSSIBILIDADES DE UMA POLÍTICA EDUCATIVA PARA A INFÂNCIA** 06/03/2018 144 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo Biblioteca Depositária: UPF. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6338493](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6338493)>. Acesso em: 17 Out. 2018.

SARAT, M. **Fundamentos filosóficos da educação infantil**. 2 ed. Revisada e ampliada. Maringá: Eduem, 2009.

SARMENTO, M. J. **Visibilidade social e estudo da infância**. In VASCONCELLOS, Vera M.R.; In. SARMENTO, Manuel J. Infância (in)visível. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

SANTOS, N. **Filosofia para Crianças: Investigação e democracia**. São Paulo: Nova Alexandria, 2002.

SCOLNICOV, S. **A problemática comunidade de investigação: Sócrates e Kant sobre Lipman e Dewey**. KOHAN, Walter O.; LEAL, Bernadina (Orgs.). Filosofia para crianças: em debate. São Paulo: Vozes, 1999. v. IV. p. 89-96. (Filosofia na escola).

SCHÄFER, E.; OSTERMANN, F. Saberes e conhecimentos profissionais compartilhados por alunos de um curso de Mestrado Profissional em ensino de Física. In. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 8; CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 1. 2011, Campinas. **Atas [...]**. RIO de Janeiro: ABRAPEC, 2011.1.v.1-12. Disponível em:



<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0831-1.pdf>. Acesso em: 26.05.2019.

SEGUNDO, F. G. **O ENSINO DA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS: MATTHEW LIPMAN E A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA NA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS AUTÔNOMOS.**' 29/03/2017 105 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, Natal Biblioteca Depositária: undefined. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5044936](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5044936). Acesso em: 17 Out. 2018.

SHARP, A. M. **Algumas pressuposições da noção “Comunidade de Investigação”.** In: LIPMAN, M. & SHARP A. *A comunidade de investigação e o raciocínio crítico*. São Paulo: CBFC, 1995.

SHARP A. M., Entrevista com Ann Margaret Sharp, in Revista de Educação, nº 3, 1989.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, J. E. F. **Lipman e os dispositivos legais para a Filosofia no Ensino Médio: aproximações'** 16/06/2015 86 f. Mestrado em Ensino e História das Ciências e da Matemática Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC, Santo André Biblioteca Depositária: Ufabc. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2409087](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2409087). Acesso em: 17 Out. 2018.

SILVA, S. C. B. **FILOSOFIA E CUIDADO DE SI NA ESCOLA: entre a fala e a escuta'** 02/02/2017 94 f. Mestrado em EDUCAÇÃO ESCOLAR Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (ARARAQUARA), Araraquara Biblioteca Depositária: Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=4998563](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4998563)>. Acesso em: 17 de Out. 2018.

SILVEIRA, R. J. T. **Matthew Lipman e a filosofia para crianças: três polêmicas.** Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SOUSA, M. **As Tiras Clássicas do Pelezinho.** Barueri: Editora Panini, 2012.

SOUZA, S. J. **Infância e linguagem: Baktin, Vygostky e Benjamin.** 13ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

SOUZA, T. S.. **O ensino de Filosofia para crianças na perspectiva de Matthew Lipman.** Revistas Eletrônicas: Filogenese. Vol. 6, nº 2, 2013. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/filogenese>. Acesso em: 28 de setembro de 2017.

SOFISTE, J. G. **Freire e Lipman: possibilidades e limites de uma aproximação.** In: Revista Ética e Filosofia Política – Nº 12 –Volume 1. Juíz de Fora: UFJF, 2010.

SOSPROFESSOR. **Sala de Aula Invertida.** Disponível em <http://www.sosprofessor.com.br/blog/sala-de-aula-invertida> Acesso em 26.10.2019.

SNYDERS apud DEBESSE & MIALARET. **Tratado das ciências pedagógicas: educação entre os séculos XVII e XVIII.** Tradução Luiz Damasco Penna e J.B. Damasco. São Paulo: Editora Nacional; Editora da Universidade de São Paulo, 1977.

TELES, M. L. **Filosofia para crianças e adolescentes.** 12 ed. Petrópolis: Vozes: 1999.

TONIETO, C. **A prática dialógica na comunidade de investigação: possibilidades de uma educação para o pensar.** In: FÁVERO, A. M. et al. Diálogo e investigação: perspectivas de uma educação para o pensar. Passo Fundo: Méritos Editora, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese.** SP, Loyola, 2001. Disponível em Google Livros. Acesso em 24 de março de 2019.

VERMERSCH, P. **Tendo em conta a dinâmica atencional: elementos teóricos.** Paris: Explícito. 2002a.

WITTGENSTEIN, L. **Tractatus lógico-philosophicus.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

WONSOVICZ, S. **Novo espaço filosófico criativo: investigação ética.** Florianópolis – SC, 2002.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências.** Porto Alegre: ArtMed, 2010.

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

## APÊNDICES

**APÊNDICE I:****ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM AS CRIANÇAS**

*Caros alunos (a) a presente entrevista tem por objetivo coletar dados para a elaboração da minha dissertação em Mestrado em Gestão do Ensino da Educação Básica – PPGEEB pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA cujo tema intitulado é **A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO FILOSÓFICO: uma proposta de Matthew Lipman nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na U.E.B Monsenhor Frederico Chaves em São Luís - MA.** Será garantido o seu anonimato. Obrigado pela sua colaboração!*

1. Você conhece a disciplina Filosofia ou já estudou ela em outro momento?  
\_\_\_\_\_
2. Caso conheça a disciplina Filosofia, acha importante estudá-la na sua escola e no seu ano escolar?  
\_\_\_\_\_
3. Você gosta da forma como o professor utiliza a Novela Filosófica (história) na sala de aula? Por quê?  
\_\_\_\_\_
4. Na sua opinião, a Novela Filosófica estudada em sala de aula foi importante? Por quê?  
\_\_\_\_\_
5. O que você conseguiu aprender com o professor na sala de aula através da história (Novela Filosófica)?  
\_\_\_\_\_
6. Do que falava a história Issao e Guga, contada pelo professor em sala de aula?  
\_\_\_\_\_

## APÊNDICE II:



### QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

Caros Professores (a) o presente questionário tem por objetivo coletar dados para a elaboração da minha dissertação de Mestrado em Gestão do Ensino da Educação Básica – PPGEEB pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA cujo tema intitulado é **A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO FILOSÓFICO: uma proposta de Matthew Lipman nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na U.E.B Monsenhor Frederico Chaves em São Luís - MA.** Será garantido o seu anonimato. Obrigado pela sua colaboração!

Qual sua formação acadêmica? \_\_\_\_\_

Possui alguma especialização? Sim ( ) Não ( ) Qual? \_\_\_\_\_

Possui Mestrado Sim ( ) Não ( ) em que área? \_\_\_\_\_

Gênero: Masculino ( ) Feminino ( )

1. Você acredita que a disciplina Filosofia é importante nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Sim ( ) Não ( ) Justifique a resposta.

---



---

2. Na sua opinião que habilidades poderiam ser trabalhadas nas crianças através da disciplina Filosofia? Marque todas que considerar pertinentes.

Investigação ( )	Comunicação ( )	Curiosidade ( )
Interação ( )	Análise ( )	Criticidade ( )
Tradução ( )	Raciocínio ( )	Racionalidade ( )
Argumentação ( )	Atenção ( )	Autocorreção ( )
Interpretação ( )	Observação ( )	Convívio ( )
Abstração ( )	Criatividade ( )	Compartilhar ( )

3. Na Escola onde você trabalha existe a disciplina Filosofia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Sim ( ) Não ( )

4. Na sua opinião seria importante a implantação no Currículo Escolar a disciplina Filosofia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Sim ( ) Não ( )  
Justifique a resposta.

---

---

5. Você conhece a Metodologia trabalhada por **Matthew Lipman** sobre Filosofia para Crianças? Sim ( ) Não ( )

6. Você conhece o termo criado por **Matthew Lipman**: Comunidade de Investigação? Sim ( ) Não ( )

7. As novelas Filosóficas são histórias criadas por **Matthew Lipman**, tens conhecimento de alguma delas? Sim ( ) Não ( )

Qual \_\_\_\_\_

8. As histórias em quadrinhos (HQs) infantis influenciam no desenvolvimento de aprendizagem das crianças? Sim ( ) Não ( ) Justifique a resposta.

---

---

9. Você já desenvolveu algum assunto em sala de aula por meio de uma história infantil contada aos alunos? Sim ( ) Não ( )

Qual? \_\_\_\_\_

10. Na sua opinião a disciplina Filosofia pode ser estudada através das histórias em quadrinhos infantis? Sim ( ) Não ( ) Justifique a resposta.

---

---

### APÊNDICE III: CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO PARA A PESQUISA NO CAMPO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
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) Gestor Escolar.

Vimos por meio desta apresentar-lhe o(a) estudante

Otairan da Silva Mates

regularmente matriculado(a) no Mestrado Profissional de Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão para desenvolver uma pesquisa de conclusão de curso, intitulada:

A construção do conhecimento filosófico: um estudo de proposta de Matthew Lipman nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na escola Unidade de Educação Básica Monsenhor Frederico Chaves.

Na oportunidade, solicitamos a autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da pesquisa neste estabelecimento educacional para que o(a) referido(a) estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e/ou outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões de acordo com o disposto Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo sujeitos participantes da mesma.

São Luís, 24 / 01 / 2019

U.E.B. Monsenhor Frederico Chaves

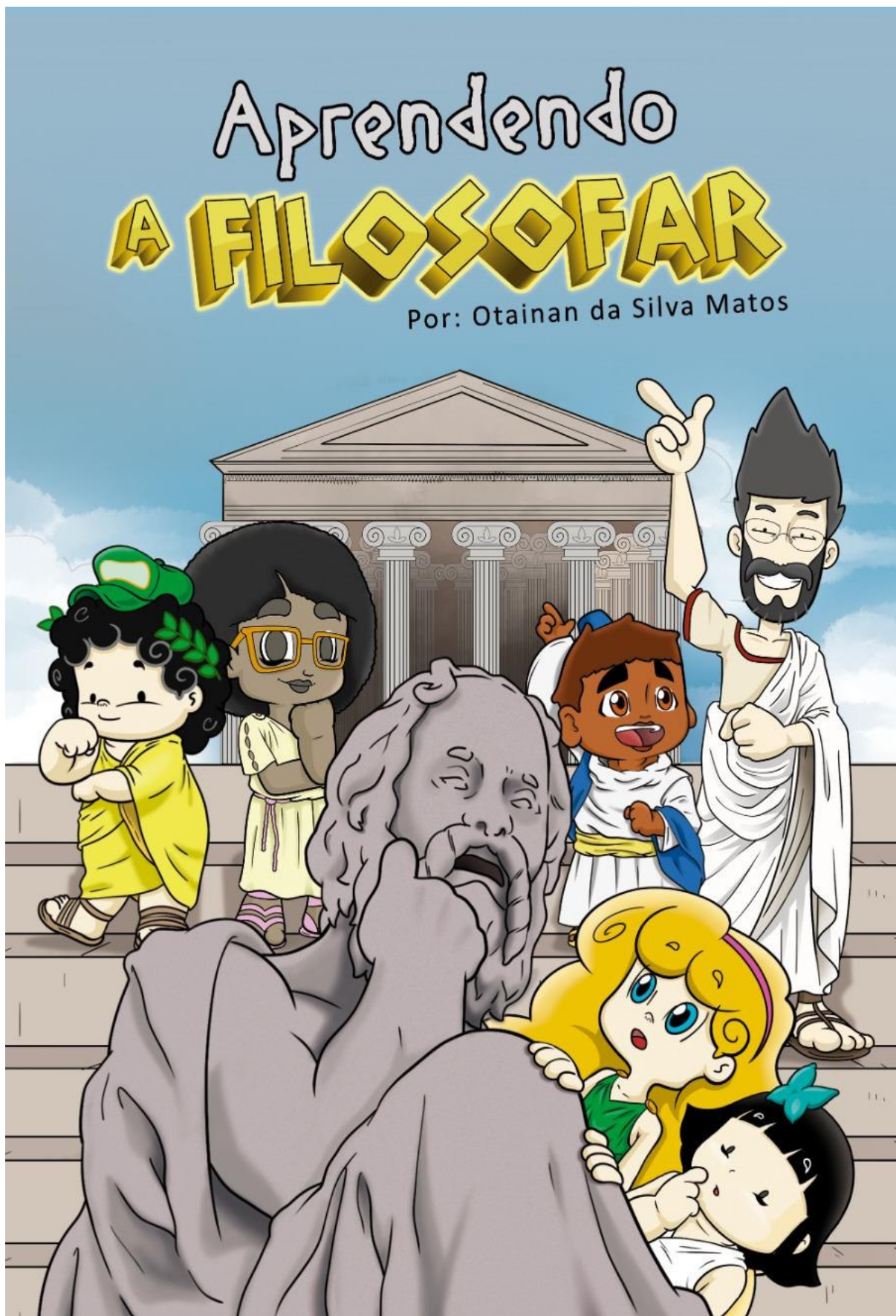
Zulla Gomes dos Santos  
Gestora Geral  
Mat.: 457805-2

**Prof. Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes**  
Coordenador do PPGEEB/UFMA

Antonio de Assis Cruz Nunes  
Professor Dr. Antonio de Assis C. Nunes  
Coordenador do PPGEEB/UFMA



## APÊNDICE IV: PRODUTO – HISTÓRIA EM QUADRINHOS





AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-  
GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO - AGEUFMA  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - CCSO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DO ENSINO DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA (PPGEEB)

**APRENDENDO A FILOSOFAR**



## UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA

Prof. Dr. Natalino Salgado Filho  
(Reitor)

Prof. Dr. Marcos Fábio Belo Martins  
(Vice Reitor)

Prof. Dr. Antonio Fernando de Carvalho Silva  
(Pro- Reitor – AGEUFMA)

Prof. Dr. Antônio de Assis Cruz Nunes  
(Coordenador – PPGEEB)

Prof. Dra Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes  
(Vice Coordenadora)

Prof. Dr. José Calos de Melo  
(Orientador)

Otainan da Silva Matos  
(Elaborador/Mestrando)

Arte e Ilustrações  
Wendel Silva

**SUMÁRIO**

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>05</b>
<b>HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS NAS CRIANÇAS.....</b>	<b>07</b>
<b>TEMAS QUE PODEM SER TRABALHADOS COM AS CRIANÇAS.....</b>	<b>09</b>
<b>ROTEIRO DE COMO APLICAR O PRODUTO.....</b>	<b>10</b>
<b>APRESENTAÇÃO DOS PERSONAGENS.....</b>	<b>11</b>
<b>HISTÓRIA EM QUADRINHOS: APRENDENDO A PENSAR.....</b>	<b>14</b>
<b>PROCESSO DA CONSTRUÇÃO DO PRODUTO.....</b>	<b>32</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>33</b>
<b>SOBRE O AUTOR E ORIENTADOR.....</b>	<b>34</b>

## APRESENTAÇÃO

A Filosofia para Crianças apresenta em sua estruturação conteúdos e condições específicas de como conduzir o ensino e a aprendizagem dos alunos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica. Portanto, torna-se condição *sine qua non* o ensino dessa disciplina nas escolas de modo geral. O pensamento reflexivo, a criticidade, o desenvolvimento da linguagem são exemplos perceptíveis que a filosofia desenvolve desde a mais tenra idade.

O objetivo desse trabalho é, além de ser um pré-requisito do Mestrado Profissional em Gestão do Ensino da Educação Básica - PPGEEB da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, na cidade de São Luís, é buscar desenvolver formas diversas de ensinar e aprender por meio da Filosofia para Crianças. Essa área tem como teórico principal, Matthew Lipman. No âmbito escolar, a disciplina filosofia enfrenta um grande embate acerca de sua implantação, em especial, nos Anos Iniciais da Educação Básica.

Assim como as disciplinas obrigatórias, a filosofia dispõe de contribuições imensuráveis no processo de construção do pensamento crítico da comunidade discente. Por meio dela, se cria, se desenvolve, se reflete, se interage, se critica, se soluciona problemas e conflitos e isso tudo devemos aos fatos que historicamente foram construídos pela filosofia, em especial, no que tange à educação. Para que se use a Filosofia para Crianças é imprescindível haver uma formação específica, assim como uma linguagem adequada que corresponda às expectativas das crianças.

Diante desse contexto e alinhando-se às concepções de Matthew Lipman, suas *Novelas Filosóficas* e a Comunidade de Investigação e autores que abordam essa temática, desenvolvemos uma História em Quadrinhos (HQs) em formato de uma revista. Ela visa ajudar no processo de inserção da Filosofia nas escolas desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Já se tem visto as HQs em muitos instrumentos educativos como livros didáticos, provas de vestibulares, jornais e entre outros. Por esse motivo, torna-se fundamental criar materiais que facilitem o processo de ensino das crianças pequenas. Frente a isso, dentro da nossa proposta, escolhemos temas filosóficos que se relacionem com o nosso dia a dia e com algo que costumeiramente convivemos.

Sendo assim, defendemos e desejamos que seja possível tornar a disciplina facilmente adaptável aos circuitos escolares esperando que as Histórias em Quadrinhos (HQs) possam ser instrumentos de práticas docentes nas instituições e que fomente nas crianças, o desejo de conhecer e aprender a filosofar.

Desejamos a todos uma excelente leitura!

Otainan da Silva Matos

**HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS NAS CRIANÇAS****Habilidade de  
Raciocinar**

Possibilitam o estabelecimento de conclusões ou inferências a partir de conhecimentos anteriormente adquiridos, para assegurar a coerência interna do discurso. Envolvem capacidades tais como: “inferir”, “detectar premissas ou pressuposições subjacentes”, “formular questões”, “exemplificar”, “identificar similaridades e diferenças”, “construir e criticar analogias”, “comparar”, “constatar” e “argumentar ou dar razões”.

**Habilidades de  
Formação de  
Conceitos**

Permitem a análise de conceitos, identificando seus componentes, suas relações com conceitos semelhantes e diferentes para conferir-lhes sentido e torná-los instrumentos para a identificação e a compreensão das coisas, dos fatos e das situações. Por exemplo: “fazer distinções”, “fazer conexões”, “argumentar”, “classificar”, “explicar”, “definir”, “identificar significados”, entre outras capacidades.

## Habilidades de Investigação

Relacionadas aos procedimentos científicos e à ideia de busca do caminho (e não da resposta pronta) para se chegar às soluções dos problemas postos pela realidade. Incluem: “observar”, “identificar problemas/questões”, “formular questões”, “formular hipóteses”, “estimar”, “prever”, “verificar”, “medir”, constatar”, “descrever”, “analisar”, “generalizar” “adequadamente”, “concluir”, “sintetizar e “ser capaz de comportamento autocorretivo”.

## Habilidades de Tradução

Permitem a compreensão de discursos (falados ou escritos) de modo que o sujeito desta compreensão possa reproduzir em sua própria linguagem o que ouviu ou leu, preservando o significado original. Englobam: “prestar atenção”, “interpretar criticamente”, “perceber implicações e suposições”, “parafrasear” e “inferir”.

**TEMAS QUE PODEM SER TRABALHOS COM AS CRIANÇAS**

<b>TEMAS</b>	Raça e Etnia
	Identidade Cultural
	Elementos da Natureza
	Amizade
	Respeito
	Felicidade
	Amor
	Ambiente/Educação Ambiental
	Família
	Sociedade/Sociabilidade
	Jogos e Brincadeiras



## ROTEIRO DE COMO APLICAR O PRODUTO

### AMBIENTE ONDE DEVE SER APLICADO:

Ambiente escolar ou sala de aula.

### ESTIMATIVA DE TEMPO:

Uma História em Quadrinhos (HQ), que contém diversos assuntos dentro dela, pode ser trabalhada de forma relativa. O tempo nessa aplicação varia pela apreensão do conteúdo e do tema proposto. Pode durar 50 minutos ou pode seguir nas próximas aulas.

### COMO FUNCIONA A APLICAÇÃO DO PRODUTO:

**PASSO 1:** O facilitador (professor) propõe às crianças que sentem no chão em forma de círculo cujo objetivo é trazer uma interação maior e uma visibilidade entre elas. Se achar necessário, confeccione tapetes de pano ou PVC para não se sujarem.

**PASSO 2:** O facilitador apresenta a História em Quadrinhos e começa a leitura e pedindo que as crianças também leiam, um por vez, para ajudar no processo de perda da timidez e na valorização da autoconfiança. Assim, o facilitador percebendo que há dificuldades retoma a leitura e interage com perguntas que eles possam responder. Dessa forma, eles podem propor temas que podem ser discutidos em sala de aula.

**PASSO 3:** Visto isso, o facilitador solicita à criança que escreva o tema proposto no quadro branco com o pincel (que ajuda na escrita e na leitura), para um possível sorteio em sala. Assim, elas escolhem o tema a ser trabalhado. O facilitador deve estar atento aos temas que a História em Quadrinhos ou Novela Filosófica propõe lendo antes e planejando sua aula.

**PASSO 4:** Durante a leitura o facilitador instiga as crianças com perguntas em que eles mesmos possam responder, além de propor problemas dentro da trama, que eles possam solucionar. Aqui visamos instigar o aprendizado e o pensamento por si só e a resolverem seus problemas desde a tenra idade.

**PASSO 5:** O facilitador ao terminar faz o sorteio entre os temas proposto pelos alunos e discute esse tema em sala de aula. Durante a explanação é importante que o facilitador continue com questionamentos para que as crianças compreendam o assunto a partir de seus próprios conceitos.

**PASSO 6:** Caso não dê tempo de completar os passos, continue na próxima aula de onde parou. É importante que o ciclo seja concluído.

### MATERIAIS UTILIZADOS

Quadro branco / Pincel / História em Quadrinhos / Tapete (se necessário).

## APRESENTAÇÃO DOS PERSONAGENS



**Tares**

Olá, eu sou Antares Matos, mas todos me chamam de Tares. Tenho 33 anos e sou da cidade de São Luís – Maranhão/Brasil. Moro com minha mãe e meu irmão. Sou professor de Filosofia e gosto muito de ler. No geral, leio de quase tudo um pouco. Minhas preferências são por literaturas, filosofia e leituras positivas.

Oi, sou Leônis Matos e tenho 3 anos de idade. Sou o irmão de Tares, moramos na mesma casa. Gosto muito de brincar com meus amigos, de correr pelo quintal da minha casa, de descobrir coisas novas também. Costumo chamar meus amigos para brincar na minha casa. Eles são tão legais!



**Leonis**



**Alhena**

Oi, sou Alhena Makena, tenho 4 anos de idade e sou natural do Quênia - África. Viemos para o Brasil e estamos nos adaptando muito bem e o convívio com meus amigos me ajuda muito no idioma. Meus pais falam suaíli, então eles me ensinam o idioma de minha origem. Mas também falo muito bem o português e sou considerada uma das melhores alunas da escola.

Eu sou Eridani Huang, sou meio a meio. Meu pai é de uma cidade da Coreia do Sul chamada Seul e minha mãe é brasileira. Sou filha única e vivemos no Brasil. Tenho 3 anos de idade e adoro ver meu pai cozinhar. Ele sempre me pede pra provar suas deliciosas comidas. Ele é chef de cozinha num restaurante. Quando vou pra escola, ele sempre prepara algo para eu comer.



**Eridani**





**Luna**

Olá eu sou a Luna Braun, tenho 3 anos, mas no mês que vem, eu faço 4. Sou natural de Lunen na Alemanha. Meus pais vieram para o Brasil assim que nasci e estão gostando muito, assim como eu, porque tenho muitos amigos que gostam de mim e eu também gosto deles.

Olá, sou Altair Radesh, sou natural da Índia, tenho 4 anos de idade. Meus pais, meus irmãos e eu viemos morar no Brasil por ser um país laico e sem muita discriminação. Eu gosto muito daqui e da minha escola onde conheci meus amigos que me respeitam muito. Minha família é muito religiosa e ainda sigo os preceitos do meu país.



**Altair**

## HISTÓRIA EM QUADRINHOS: APRENENDO A FILOSOFAR



















































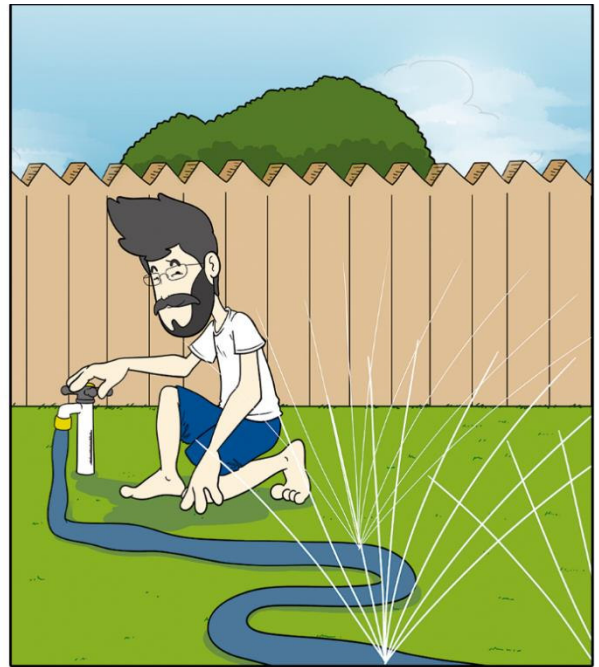
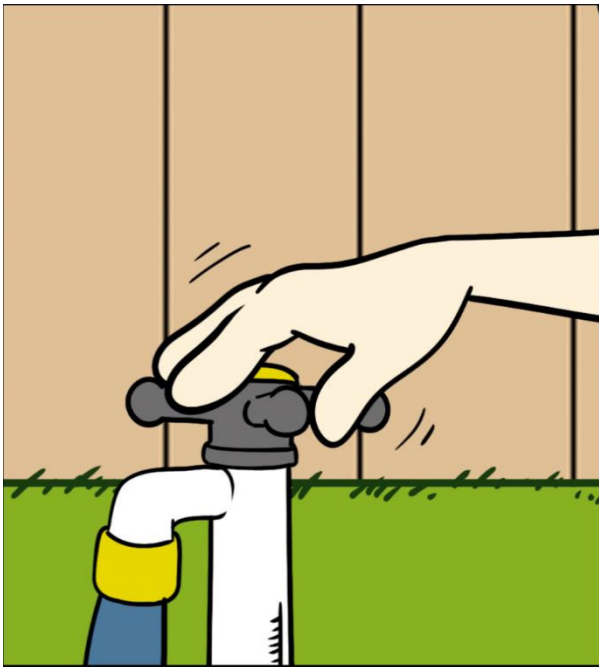












## REFERÊNCIAS

COTRIM, Gilberto. MIRNA, Fernandes. **Fundamentos de filosofia**. 1ª ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

DANIEL, Marie-France. **A filosofia e as crianças**. 1º ed. São Paulo: Nova Alexandria, 2000.

LIPMAN, M.; OSCANYAN, F. S.; SHARP, A. M. **A filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

\_\_\_\_\_. **Issao e Guga**. 1ª Edição Unificada, São Paulo. Difusão de Educação e Cultura, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pimpa**. 2ª ed. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1997. (Coleção filosofia para crianças).

RUSSELL, Bertrand. **História da filosofia ocidental – Livro 1: A filosofia antiga**. Tradução Hugo Langone, 1ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

SANTOS, Nilson. **Filosofia para Crianças: Investigação e democracia**. São Paulo: Nova Alexandria, 2002.

SILVEIRA, Renê José Tretin. **Matthew Lipman e a filosofia para crianças: três polêmicas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.





## Apresentação do Autor

Otainan da Silva Matos - Mestrando em Gestão do Ensino da Educação Básica pela Universidade Federal do Maranhão-UFMA. Especialista em Filosofia Contemporânea pela Faculdade de Administração Ciências, Educação e Letras-FACEL. Licenciado em Filosofia pelo Instituto de Estudos Superiores do Maranhão-IESMA. É professor de Filosofia e Sociologia e membro do Grupo de Estudos Pesquisas, Educação, Infância & Docência (GEPEID) da Universidade Federal do Maranhão na cidade de São Luís.

Arte e ilustração

wendel Santos





## SOBRE O ORIENTADOR

José Carlos de Melo - Pós doutor em Educação pela Universidade Católica de Santos - UNISANTOS, Doutor em Educação: Currículo na linha de pesquisa Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares pela PUC-SP, Mestre em Educação pela Université du Québec à Montréal - UQAM - Canadá Especialista em Psicopedagogia pela Faculdades Integradas Jacarepaguá - RJ, Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. É Docente Associado do departamento de Educação II na UFMA, Docente do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB. Atualmente é professor Associado I na UFMA (Universidade Federal do Maranhão - UFMA em São Luís. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infância & Docência - GEPEID. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Sociedade e História da UNISANTOS Consultor Ah Doc de vários periódicos Nacionais. Atualmente Coordena o curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior - CEMES. Coordenador Geral do PARFOR UFMA.