



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA – PROF-FILO**

ROSECLÉSIA DA CRUZ BRANDÃO

**“EXERCÍCIOS FILOSÓFICOS”: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE
FILOSOFIA COM CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Palmas – TO

2023

ROSECLÉSIA DA CRUZ BRANDÃO

“EXERCÍCIOS FILOSÓFICOS”: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE
FILOSOFIA COM CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia (PROF-FILO), núcleo da Universidade Federal do Tocantins- UFT, como requisito à obtenção do grau de Mestra em Ensino de Filosofia.

Área de concentração: Ensino de Filosofia. Linha de pesquisa: Prática de Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio Reichert do Nascimento

Palmas – TO

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

D119e Brandão, Roseclésia da Cruz
"Exercícios filosóficos: Uma proposta de ensino de filosofia com crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental . / Roseclésia da Cruz Brandão. – Palmas, TO, 2023.
135 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Filosofia, 2023.
Orientador: Prof. Dr. Cláudio Reichert do Nascimento

1. Filosofia com Crianças. 2. Educação. 3. Experiências. 4. Aprendizagens. I. Título

CDD 100

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ROSECLÉSIA DA CRUZ BRANDÃO

**“EXERCÍCIOS FILOSÓFICOS”: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE
FILOSOFIA COM CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), núcleo da Universidade Federal do Tocantins- UFT, como requisito para obtenção de título de mestre em Filosofia.

Data de aprovação: 29/03/2023.

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente

CLAUDIO REICHERT DO NASCIMENTO

Data: 31/05/2023 10:37:14-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Cláudio Reichert do Nascimento (UFOB/PROF-FILO/UFT)

Orientador e Presidente da Banca



Documento assinado digitalmente

ROBERTO ANTONIO PENEDO DO AMARAL

Data: 31/05/2023 16:21:58-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Roberto Antônio Penedo do Amaral (PROF-FILO/UFT)

Examinador Interno

**Maria Reilta Dantas
Cirino:39273016472**

Assinado de forma digital por Maria
Reilta Dantas Cirino:39273016472
Dados: 2023.06.01 10:38:54 -03'00'

Profª. Dra. Maria Reilta Dantas Cirino (PROF-FILO/UERN)

Examinadora Externa

**PALMAS – TO
2023**

*A Deus, à minha família, aos amigos e amigas e às crianças que motivaram
rever e transformar a minha prática docente e nossas experiências em
pesquisa.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelo seu infinito amor, misericórdia, graça, por ter me concedido saúde do corpo e da alma, pela sabedoria e luz que preencheram os meus pensamentos. Deus me confiou e, a Ele, eu o devolvo com toda gratidão do universo.

A minha Mestra e Rainha, Nossa Senhora, minha mãezinha querida que abraçou-me, acolheu-me, colocou-me em seu colo e nele me fez sentir que do céu fielmente acompanhou e intercedeu por mim em todos os momentos, principalmente nos mais turbulentos ao longo deste processo.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Cláudio Reichert do Nascimento, que com suas experiências filosóficas me conduziu a experimentar e pensar as várias possibilidades com a filosofia na infância. Agradeço pela orientação, escuta, conhecimento, apoio, troca de experiências e atenção ao longo desses anos de convivência e no percurso do mestrado.

Aos professores examinadores da banca de qualificação e defesa, Profa. Dra. Maria Reilta Dantas Cirino e Prof. Dr. Roberto Antônio Penedo do Amaral, que tão gentilmente aceitaram participar e contribuir com esta dissertação.

Aos meus pais Francisco e Rosa, pelo cuidado, zelo, proteção, amor e por serem os melhores mestres aqui na terra, sempre com os ensinamentos pautados na verdade, justiça, respeito e doação para com o próximo.

Ao meu querido companheiro Agno, pelo incentivo, paciência e compreensão no cotidiano.

Aos meus irmãos pelos incentivos e partilhas desde sempre.

À minha querida e predileta Nelsimária Oliveira, minha primeira professora, pelos seus ensinamentos, afeto e motivação que levo para toda a minha vida.

À Professora Dra. Tânia Aparecida Kuhnen, pela amizade e por incentivar o meu percurso ao universo da pesquisa.

A todos os meus alunos e alunas, que me ensinam diariamente o verdadeiro sentido da minha profissão e com carinho e respeito sempre

impulsionam a dar sempre mais, me fazendo refletir, repensar e transformar a minha prática.

Aos meus colegas de mestrado, Valdete, Oderlani, Eduardo, Ivanilson, Charles, Muata e Maria Duarte, por todos os momentos compartilhados, incentivo e trocas de experiências.

Aos meus amigos e colegas de profissão que acompanharam todo este processo comigo: Mário, Mariana, Thiago, Hévila, Josy, Ellen, Alcinda, Joesley, Juliano, Joelma, Rosário, Andrea e Rafael.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Filosofia – Mestrado Profissional – PROF- FILO da UFT/Palmas, pela partilha de saberes e práticas, por dedicarem seu tempo e conhecimento.

A todos a minha eterna gratidão.

Uma verdadeira educação não pode deixar de ser filosófica e uma verdadeira filosofia não pode deixar de ser educativa.
(Kohan)

Quanto menos expresso é o contato psicológico da criança com as outras que a rodeiam, quanto mais fraca é a sua ligação com o grupo, quanto menos a situação exige da linguagem socializada e da adaptação das suas ideias aos pensamentos das outras, tanto mais livremente deve manifestar-se o egocentrismo no pensamento e, conseqüentemente, na linguagem da criança.
(Vygotsky)

RESUMO

O presente estudo tem como temática: “EXERCÍCIOS FILOSÓFICOS”: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE FILOSOFIA COM CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. Essa pesquisa surge, inicialmente, de inquietação profissional e pessoal acerca do desenvolvimento de metodologias para o ensino de filosofia com crianças, posteriormente, aprimorada no Programa de Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO da Universidade Federal do Tocantins – UFT. Objetivamos de forma geral: investigar e elaborar metodologias para o ensino de filosofia com crianças na Escola Pequeno Criador/Absoluta, buscando procedimentos para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Com a intenção de elaborar um material didático para ser desenvolvido com as crianças. Como objetivos específicos buscamos investigar as metodologias para o ensino de filosofia com crianças, analisar a possibilidade de adaptação de metodologias existentes do Ensino Médio e elaborar um material didático para trabalhar com as crianças. Nesse percurso, desenvolvemos o referencial teórico dialogando com os filósofos Lipman (1990, 1995 e 1997) e Kohan (2003, 2009, 2012 e 2015) e a contribuição da base pedagógica a partir da psicologia de Vygotsky. Ao desenvolver o material didático trouxemos as inspirações de Kohan da Filosofia Com Crianças, Vygotsky (1984, 1998, 2009 e 2017) com a abordagem do desenvolvimento da aprendizagem e as orientações da BNCC (2018) para o desenvolvimento integral da criança. Seguindo a delimitação, o material didático não foi possível a sua aplicabilidade devido ao fechamento do lócus da pesquisa, porém, destacamos as importantes contribuições da filosofia partindo das experiências provocando o desenvolvimento de aprendizagens das crianças. Por fim, realizamos a entrega do material proposto, com liberdade para adaptações à diferentes contextos para que possibilite que as crianças participem de práticas reflexivas e vivências de experiências de pensamentos.

Palavras-chave: Educação. Filosofia com Crianças. Experiências e aprendizagens.

ABSTRACT

The present study has as its theme: "PHILOSOPHICAL EXERCISES": THE TEACHING OF PHILOSOPHY WITH CHILDREN IN THE EARLY YEARS. This research initially arises from professional and personal concern about the development of methodologies for teaching philosophy with children, later improved in the Professional Master's Program in Philosophy – PROF-FILO at the Federal University of Tocantins – UFT. In general, we aim to: investigate and develop methodologies for teaching philosophy with children at the Pequeno Criador/Absoluta School, seeking procedures for the Early Years of Elementary School. With the intention of elaborating a didactic material to be developed with the children. As specific objectives, we seek to investigate methodologies for teaching philosophy with children, to analyze the possibility of adapting existing methodologies from High School and to elaborate didactic material to work with children. Along the way, we developed the theoretical reference by dialoguing with the philosophers Lipman (1990, 1995 and 1997) and Kohan (2003, 2009, 2012 and 2015) and the contribution of the pedagogical base from Vygotsky's psychology. When developing the teaching material, we brought Kohan's inspirations from Philosophy With Children, Vygotsky (1984, 1998, 2009 and 2017) with the approach to learning development and the guidelines of the BNCC (2018) for the integral development of the child. Following the delimitation, the didactic material was not possible to its applicability due to the closing of the research locus, however, we highlight the important contributions of the philosophy starting from the experiences provoking the development of children's learning. Finally, we carry out and deliver the proposed material with freedom to adapt to different contexts so that it allows children to participate in reflective practices and thought experiences.

Keywords: Education. Philosophy with Children. Experiences and learning.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
PROF-FILO	Programa de Mestrado Profissional em Filosofia
PFpC	Programa de Filosofia para Crianças
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1. OS PERCURSOS INICIAIS DA PESQUISA	20
1.2 Iniciando os caminhos para a construção dos saberes filosóficos	22
1.3 A pesquisa na graduação em Pedagogia	28
1.4 As contribuições do Programa de Mestrado Profissional (PROF-FILO).....	31
CAPÍTULO 2. LIPMAN E O PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS	34
2.1 Lipman e suas inspirações na criação do Programa de Filosofia para Crianças.....	34
2.2 Habilidades de pensamentos e a aprendizagem filosófica.....	38
2.3 – A comunidade de investigação	40
2.4 Considerações sobre o papel do professor na Comunidade de Investigação	44
2.5 - Abordagem crítica sobre o Programa Filosofia para Crianças	46
2.6 CAPÍTULO 3. KOHAN E A FILOSOFIA COM CRIANÇAS	51
3.1 Conceito de infância	53
3.2 Conceito de experiência	58
3.3 Filosofia com crianças e nossas considerações	62
CAPÍTULO 4. AS CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY E OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM NA FILOSOFIA	69
4.1 Vygotsky e sua contribuição entre aprendizado e desenvolvimento.....	70
4.2 Aproximações teóricas	79
4.3 Vygotsky e Kohan	81
4.5 A construção da proposta didática para os “exercícios filosóficos”	84
4.6 – Dialogando com a BNCC.....	84

4.7 - A construção de exercícios filosóficos com crianças	86
4.8 Experiências com uma filosofia lúdica	88
4.9 O desenvolvimento dos temas filosóficos	90
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	100
APÊNDICES	103

INTRODUÇÃO

No cenário recente de reflexões sobre a Filosofia tem sido questionada a sua prática referente ao ensinar, ou seja, o ensino a partir de temas ou histórias da filosofia. Em âmbito nacional, um dos espaços de reflexão recente tem sido a ANPOF (Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia), com a consolidação do Grupo de Trabalho (GT) Filosofar e Ensinar a Filosofar, criado em 2006 e, posteriormente, iniciaram as discussões da proposta do Mestrado Profissional em Rede na área da Filosofia, consolidando, dez anos depois, em 25 de abril de 2016, a aprovação do PROF-FILO. (VELASCO, 2019).

Em seu regulamento, o Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) no art. 1º se dispõe a “[...] ofertar curso de mestrado em Filosofia, na modalidade mestrado profissional, em rede, com abrangência nacional, aos professores de Filosofia na Educação Básica¹[...]”. Uma vez inserida nesse contexto, emerge a necessidade de continuar pesquisando e problematizando a prática docente. Logo, dedica-se o primeiro capítulo desta dissertação para uma abertura ao “eu professora” e as experiências, o percurso da pesquisa e as contribuições do PROF-FILO. Essa pequena narrativa faz-se necessária, pois é um reflexo do que foi construído até aqui.

Considerando o caminho formativo percorrido durante a graduação em Pedagogia, a familiaridade com a temática adquirida até o momento, a necessidade de pesquisar propostas metodológicas para o ensino de filosofia na infância, este estudo propõe problematizar, pensar, repensar, pesquisar e estudar sobre essa discussão gerada e sentida durante a experiência docente da autora.

Assim, busca-se desenvolver o problema de pesquisa sobre a possibilidade de elaborar metodologias e material didático sobre o ensino de filosofia com crianças, com a finalidade de promover um processo de criticidade sobre a prática para o pensar reflexivo desde os Anos Iniciais.

Assim, por estar na educação básica, principalmente atuando nos Anos Iniciais do ensino fundamental, acredita-se que este é um bom momento para se

¹ Regimento Geral do PROF – FILO - Mestrado Profissional em Filosofia. Disponível em: <http://www.humanas.ufpr.br/portal/prof-filo/files/2021/12/REGIMENTO-GERAL-DO-MESTRADO-PROFISSIONAL-EM-FILOSOFIA-%E2%80%93-PROF-FILO.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2023.

fazer uma reflexão sobre os desafios que a educação em geral deve enfrentar e, mais concretamente, sobre a dinâmica do ensino de filosofia com crianças. O muito que se avançou nos últimos anos não deve exercer o efeito de um bálsamo autocomplacente que leve à perda de uma visão crítica, sobre a discussões dos referencias para a filosofia com crianças dos filósofos Lipman e Kohan. Tampouco as muitas necessidades e deficiências materiais devem conduzir a um estado depressivo e desprovido de estímulo, como se qualquer iniciativa de aperfeiçoamento fosse um desejo impossível ou uma mera utopia.

É justamente o reconhecimento de que se tem avançado, durante os últimos anos, mas que ainda há muito a fazer e melhorar, que coloca os sujeitos diante do verdadeiro desafio da filosofia na infância. Aqui deve ser considerado o desafio da qualidade, como fazer, motivar e propor, assim como sentimos a sua ausência quanto à Base Nacional Curricular Comum (BNCC), pois a disciplina de filosofia não é obrigatória no currículo da educação básica, na etapa do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais.

Pondera-se que, considerando as legislações vigentes: Constituição Federal (CF/88), Lei de Diretrizes e Base da Educação - LDB 9394/96, Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular, (BNCC/2018) não mencionam sobre o Ensino de Filosofia para os Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental, ou seja, a Filosofia com Crianças não tem amparo legal para a sua oferta regular na Educação Infantil e Ensino Fundamental, sua obrigatoriedade está exclusivamente atrelada ao Ensino Médio, porém, a sua presença é observada em vários contextos escolares, mais fortemente nas escolas privadas, e ainda em algumas escolas públicas também do Brasil.

Com a amplitude do problema de pesquisa, repensar a qualidade do exercício da docência trouxe-nos até aqui, portanto, foi traçado como objetivo investigar como elaborar metodologias para o ensino de filosofia com crianças, buscando procedimentos para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Durante a busca por uma metodologia, a proposta de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman² foi considerada como a alternativa que melhor se adequava às

² Matthew Lipman nasceu na cidade de Vineland, Nova Jersey, Estados Unidos, no dia 24 de agosto de 1923, onde viveu a sua infância e adolescência. Faleceu em West Orange, Nova Jersey aos 26 de dezembro de 2010. Lipman foi um filósofo precursor da filosofia na infância e elaborou o Programa de Filosofia para Crianças,

necessidades e ao contexto da escola, na qual o ensino de filosofia teria finalidade para desenvolver a criticidade, autonomia das crianças e a sua formação social. Leva-se em conta as contribuições do pensador estadunidense, pois elas direcionam para que se construa nas séries iniciais uma independência, necessitando que a sala de aula seja uma espécie de laboratório, ou seja, uma comunidade de investigação onde haja a exploração do diálogo e a troca de experiências (LIPMAN, 2005).

Viu-se em Lipman (2005), que incentivar as crianças a filosofar é contribuir para a construção de um mundo ético, principalmente ao mostrar que ela está inserida neste contexto social, como um ser único que vai construindo seu histórico biográfico, social, a diversidade cultural e o ser político. Evidentemente que as competências e habilidades a serem desenvolvidas em filosofia não se resumem somente as essas reflexões, mas o início seria basicamente essa aproximação e reflexão entre os dois mundos: o seu e o do outro.

Contextualizando e buscando uma aproximação para pensar a realidade do educando, observam-se entraves, viu-se que, as propostas metodológicas e recursos didáticos de Lipman que auxiliam o professor e os estudantes em sala de aula, estavam distantes deste projeto, sobretudo do uso das novelas, naquele momento inicial das primeiras aulas, tendo a ausência da atratividade. Mas, Lipman, tem consideráveis contribuições ao ser o primeiro filósofo a aproximar a filosofia e a criança.

Com a amplitude da proposta de Lipman, foi proposto no segundo capítulo apresentar as suas inspirações e a criação do Programa de Filosofia para Crianças, discorreu-se sobre a *Comunidade de Investigação*, sua abordagem, o papel do professor na comunidade, o desenvolvimento das habilidades de pensamentos e a abordagem crítica sobre o referido programa com as referências de Silveira (2013) e Kohan (2003).

Permanecendo ainda nas buscas de metodologias para o ensino de Filosofia com crianças, foi encontrado em Walter Kohan³ problematizações mais próximas do que estava sendo proposto. Simpatizou-se inicialmente, pois Kohan (2009, p. 38)

tendo como referência para o desenvolvimento das aulas as novelas filosóficas para crianças e adolescentes, como também os manuais para auxiliar os professores.

³ Ver capítulo 3.

provoca com perguntas que apontam os caminhos desde a gênese dessa pesquisa “[...] como ensinar filosofia fora da filosofia? Como ensinar a filosofar se não se filosofa? [...]”. De certo modo, a busca incessante de respostas do “como ensinar” faz parte do processo, apesar de não procurar uma única resposta para essas indagações, mas meios que apontem caminhos para os questionamentos que são buscado desde a graduação. “[...] o trabalho do cuidado, do pensamento, da filosofia, começa sempre pelo si mesmo; não há como provocar certo efeito no outro se antes não se fez esse trabalho consigo mesmo”. (KOHAN, 2009, p. 38-39).

Em síntese, é de vital importância continuar as reflexões a partir das indagações que procuram distanciar-se de Lipman, e tecer um outro olhar que norteie propostas contextualizadas com as experiências vivenciadas pelas crianças e que sejam significativas e possam ser retomadas em outras situações, alavancando o seu desenvolvimento. Portanto, é importante estar ciente que Kohan (2015) opõe-se ao Lipman e apresenta várias aberturas para experiências de pensamento, como destaca: “É preciso pensar sobre outras bases, pensar sentindo, pensar pintando uma realidade de liberdade para todos os que habitam estes solos”. (KOHAN, 2015, p. 77). Nesse sentido, no percurso do terceiro capítulo dedica-se a pensar a criança a partir do conceito de infância, as experiências vivenciadas como descobertas e aprendizados, além de dedicar a proposta de Kohan de pensar “Filosofia com Crianças” e nossas considerações.

Tendo em vista que o indivíduo está constantemente interagindo com o meio, foi associado o construtivismo de Vygotsky (1998), na qual define a dimensão lógica da aprendizagem no habitat do convívio com os outros. As aprendizagens repousam sobre um tripé: quem aprende, o que se aprende e o outro. Em outras palavras, repousa sobre o sujeito, o objeto e o social.

Nesse sentido, o quarto capítulo buscou trazer as contribuições de Vygotsky ao aprendizado e desenvolvimento com a abordagem histórico-social, na qual considera essencial para aproximar ao diálogo a partir da exploração da fala social, a superação dos pseudoconceitos e a oportunidade da exploração filosófica a partir da zona de desenvolvimento proximal, abordamos também as aproximações teóricas entre Vygotsky e Kohan.

Para contribuir com uns desses desafios, foi buscado no desenvolvimento deste trabalho caminhar na direção da política nacional curricular, ao propormos

dialogar com a Base Nacional Curricular Comum, aprovada em 2018, pois, nas suas entrelinhas, percebe-se que é possível dialogar com a filosofia em alguns direcionamentos, ao estabelecer que, para os Anos Iniciais, na área das Ciências Humanas, deve desenvolver as competências relacionadas às representações do tempo e do espaço e “estimular uma formação ética”, a construção de “um sentido de responsabilidade para valorizar, os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais.” Apesar de que, não esteja presente nos conteúdos das Ciências Humanas para os Anos Iniciais, entendemos que a Filosofia pode contribuir para o desenvolvimento de tais valores sociais. (BRASIL, p. 354, 2018).

De que modo isso pode acontecer? Atribui-se à Filosofia o exercício do pensamento voltado para o questionar, discutir, problematizar. Esse “espírito” da Filosofia poderia colaborar para que a criança desenvolvesse valores voltados para a convivência em sociedade, a necessidade de preservação e conservação do ambiente e da redução de desigualdades? Ao acreditar que a resposta é “sim”, busca-se contribuir para o debate sobre metodologias, o ensino de Filosofia na infância e auxiliar para que a criança problematize em seu espaço habitado, as vivências e suas experiências individuais e coletivas.

Por fim, ainda nos últimos parágrafos do quarto capítulo, apresenta um diálogo com a BNCC os direcionamentos para a elaboração do material desenvolvido para as nossas aulas.

Assim, esse estudo encontrou possibilidades de associar o ensino de filosofia na etapa do Ensino Fundamental Anos Iniciais, com a perspectiva presente na BNCC de formação das futuras gerações para os valores sociais, a conservação do meio ambiente, o bem comum. Além disso, considerou que a Filosofia é essencial na vida do ser humano, pois os conteúdos filosóficos estão inseridos em seu cotidiano e ela acompanha as transformações, sobretudo éticas, do mundo atual. Assim sendo, parte-se da ideia de que a atuação do professor de filosofia nos Anos Iniciais poderá contribuir com a propagação do conhecimento filosófico e da reflexão, necessários à adoção de atitudes solidárias e a promoção da cidadania no lugar e no tempo em que se vive. Desse modo, o estudo contribuirá para refletir

sobre os aspectos teóricos, a experiência das metodologias e sua adaptação para aplicação nos Anos Iniciais, auxiliando ainda na construção da autonomia e na própria implementação da BNCC, que é um desafio que se apresenta às escolas, aos docentes e, de modo geral, aos governos municipais e estaduais.

Somando as contribuições de Vygotsky e Kohan, reflete-se sobre a construção das experiências filosóficas com crianças. Seguindo as considerações de Kohan (2012), sobre as inspirações para filosofar, apresentamos o levantamento dos textos e temas que auxiliaram na construção do material didático.

Sabe-se que todo esse aporte teórico buscou encontrar caminhos para atender os objetivos específicos como se apresenta logo a seguir:

- Investigar a existência de estratégias metodológicas para o ensino de filosofia com crianças;
- Avaliar a possibilidade de adequação de metodologias de ensino de filosofia existentes no Ensino Médio;
- Elaborar material didático para trabalhar o Ensino de Filosofia com crianças da Escola Pequeno Criador/Absoluta.

Porém, devido ao contexto de pandemia, provocado pela COVID-19, foi necessário rever o projeto de pesquisa que foi submetido na ocasião da seleção do mestrado e, assim, houve a necessidade de redirecionar os estudos para uma investigação que utilizasse a pesquisa-ação como abordagem metodológica.

CAPÍTULO 1.0 OS PERCURSOS INICIAIS DA PESQUISA

Este primeiro capítulo tem a intenção de relatar as experiências do percurso percorrido no decorrer da pesquisa, iniciando com um problema provocativo no início da docência até os momentos atuais de estudos no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Filosofia – PROF-FILO. Acreditando no crescimento e no potencial que este percurso poderia proporcionar, optou-se por agir pelas experiências e pelas emoções decorrentes delas e a reagir a partir do que nos afeta. Sem dúvida, as contribuições deste percurso contribuíram para transformar a prática docente da autora. É importante sublinhar que essa trajetória inspira e dá forças aos estudos e as ideias aqui desenvolvidas, portanto, apreciem um pouco dessa caminhada.

No ano de 2012 ingressei no curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Campus IX, situada no município de Barreiras, no Oeste da Bahia. Não deixaria de relatar aquele momento inicial, nas primeiras semanas de euforia, de estar realizando o sonho de entrar em uma universidade, tudo era muito grandioso, pois eu era a primeira da família que tivera essa oportunidade. Ao longo do curso me interessei cada vez mais pelas disciplinas, algumas mais que outras, todavia, sempre despertou o meu interesse alguns questionamentos sobre o processo de ensino e aprendizagem e a autonomia da criança.

No ano de 2016, quando já estava no sexto período vivendo um momento importante, desejava iniciar o meu percurso como docente, então comecei trabalhar na Escola Pequeno Criador/Absoluta, uma escola da rede privada de ensino, que tinha 17 anos de existência no município de Barreiras, Região Oeste da Bahia. Ali, era professora de algumas disciplinas, com as turmas de 1º ao 5º ano dos Anos Iniciais. Porém, uma das disciplinas era “Filosofia”, que se apresentava dentro de rol de escolha aleatória, sem nenhum motivo prévio, nenhuma paixão pela disciplina, o que se tornou algo tão desafiante e importante para mim.

Conforme exposto anteriormente, o Ensino de Filosofia no Ensino Fundamental não é obrigatório, logo, não sendo componente curricular obrigatório nesse nível de ensino, justifica a ausência de materiais didáticos. O detalhe dessa

ausência de material muda toda a minha trajetória, pois, todas as demais disciplinas tinham seu material didático.

Ao questionar a coordenação da escola sobre a ausência de material didático para as aulas de Filosofia, fui informada de que não haviam livros didáticos, e eu, enquanto professora da disciplina, precisaria desenvolver as aulas voltadas para as temáticas sociais como: valores, respeito etc. Até aquele momento nunca tinha contato com absolutamente nada sobre o ensino de Filosofia para Crianças, de Matthew Lipman, ou Filosofia com Crianças, de Walter Omar Kohan⁴. Recordo que logo na primeira aula preparei uma história sobre respeito, encontrado na internet no site da Rosângela Trajano⁵, mas, havia muitas desconexões, não conseguia articular o diálogo e deparei-me com um grande desinteresse dos alunos. Esta situação causou-me incômodos e era necessário fazer algo para mudar a minha metodologia em sala de aula.

Naquele momento, queria aproximar os alunos para uma experiência desconhecida até para mim, queria algo que os encantasse, que despertasse neles o desejo de construir um aprendizado a partir das discussões realizadas em sala de aula. Inicialmente imaginei que seria insegurança pela falta de experiência na prática docente, pois era a primeira vez que lecionava para os Anos Iniciais⁶ e lecionava Filosofia. Iniciei um processo de identificação de problemas que estavam além do meu alcance naquele momento.

Os problemas identificados iam desde a dificuldade de fazer com que os alunos se interessassem pelo conteúdo, bem como em motivá-los a aprender. Por um longo período tinha uma excessiva preocupação com o retorno da assimilação de conhecimento, ou seja, como nas primeiras aulas tratamos sobre o “respeito”, para mim, parecia ser necessário ter esse reflexo em sala de aula sobre o conteúdo que foi estudado. Outro problema seria compreender o que a escola queria alcançar a partir da Filosofia. Com mais razão, não sabia o percurso e trilhava em orientações desconhecidas.

Nas minhas indagações com a gestão escolar, lembro que solicitei o PPP (Projeto Político Pedagógico) da instituição e responderam que estava em fase de

⁴ Apresentaremos as discussões com Lipman no capítulo 2 e Kohan no capítulo 3.

⁵ <https://rosangelatrajano.com.br/>

⁶ Cf a BNCC (2018) os Anos Iniciais referem-se à etapa do Ensino Fundamental I que engloba o período do 1º ao 5º ano.

reelaboração e que não teria acesso naquele momento. Mas, ao questionar sobre o ensino de Filosofia a direção relatou que a disciplina seria para despertar nas crianças a compreensão sobre os valores, a produção escrita sobre estes valores, conceituação, os argumentos, enfim, sinalizaram que a escola tinha essa preocupação com a formação integral dos seus alunos.

Naquele momento de várias buscas de materiais para desenvolver as minhas aulas, a única alternativa que encontrava eram os textos da Rosângela Trajano, uma vez que a temática era desconhecida por mim, e ainda estava na graduação, eu via a filosofia como uma disciplina bem carente e com pouco material desenvolvido.

Coincidentemente, no mês seguinte do mesmo ano, um amigo, o Rafael Lacerda avisou de um curso de extensão para professores que estava sendo ofertado por docentes da Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOB. Então, dispus-me a participar e iniciei as primeiras reflexões e problematizações da minha prática docente, uma vez que naquele instante o mais urgente e necessário era o ensino de filosofia.

1.2 Iniciando os Caminhos para a Construção dos Saberes Filosóficos

Considerando a relevância em propiciar ações educativas voltadas para o ensino de filosofia, os professores de filosofia Cláudio Reichert do Nascimento e Tânia Aparecida Kuhnen, do Centro de Humanidades da Universidade Federal do Oeste da Bahia, desenvolveram um projeto de extensão denominado “*Curso de Formação de professores e metodologias para o Ensino de Filosofia*”. O curso versava sobre as metodologias para o Ensino de Filosofia no ensino médio, com a duração de oitenta horas, na qual foram desenvolvidas atividades no período de fevereiro a agosto do ano de 2016. Participaram cerca de 11 professores e coordenadores pedagógicos de alguns municípios do Oeste da Bahia, como Barreiras, Cristópolis, Cotegipe, Santa Rita de Cássia e Wanderley.

As atividades foram desenvolvidas no Colégio Estadual Professor Alexandre Leal Costa, com encontros aos sábados com duração de 04 horas cada. Além disso, outra parte da carga horária estava distribuída nas atividades que eram realizadas pelos alunos nos intervalos dos encontros, com leituras prévias dos textos,

preparação de propostas das aulas, experiências das aulas de filosofia nas escolas que atuavam.

Durante a problematização e análise das questões mencionadas anteriormente, dando início ao curso de extensão, as minhas preocupações caminhavam ao encontro de tantos outros professores que semelhantes a mim, buscavam alternativas plausíveis para enfrentar os problemas no ensino e na aprendizagem.

As temáticas abordadas nos encontros foram organizadas pelos professores responsáveis pela atividade de extensão e apresentavam gradativamente os conteúdos. Nos primeiros encontros discutimos as bases legais para o ensino de filosofia, como o PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacional Ensino Médio), OCNs (Orientações Curriculares Nacionais) e LDB (Lei de Diretrizes e Bases). Posteriormente, houve uma discussão acerca das competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, bem como a valorização da leitura de textos filosóficos.

Na sequência, optou-se por construir uma série de planejamentos de aulas de acordo com as orientações de alguns teóricos que embasaram as discussões. A primeira atividade prática desenvolvida foi um plano de aula com a seguinte estrutura: objetivos da aula, contextualização do conteúdo, metodologia de ensino, recursos didáticos, avaliação e referências. Os conteúdos destes percorriam por diversos vieses, tomando a história da filosofia como centro ou apenas como referência para a problematização filosófica. Fizeram-se as apresentações dos planos e discussões sobre eles. A segunda atividade foi a construção de outro planejamento considerando as etapas de trabalho de Sílvio Gallo⁷. Para a terceira atividade foram selecionadas diversas questões do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e textos para que se elaborasse um plano de aula em que o aluno do ensino médio conseguisse responder a essas questões. Por fim, a última atividade proposta, foi uma simulação de aula com base nas etapas de trabalho de Sílvio Gallo.

Este estudo, alinhado às estratégias do curso, fundamentou-se em textos de alguns teóricos como Geraldo Balduino Horn (2009), Lídia Maria Rodrigo (2009),

⁷ As quatro etapas de trabalho que Sílvio Gallo estão sustentadas na noção de oficina de conceitos e compreendem: 1. Sensibilização, 2. Problematização, 3. Investigação e 4. Conceituação.

Alejandro Cerletti (1999) e Sílvio Gallo (2007). Todas essas discussões foram pautadas dentro da perspectiva da atuação didática metodológica do professor de filosofia na sala de aula.

Integrando essa série de considerações acerca do ensino de filosofia, Horn (2009) destaca três tendências evidentes nas práticas docentes. A primeira trata do ensino a partir de temas que tomam a História da filosofia como centro. A segunda é o ensino de temas que consideram a história da filosofia como referência. Os temas são escolhidos pela ordem cronológica, epistemológica, de sistemas, agrupamento de autores ou de qualquer natureza. A terceira perspectiva é aquela que parte de temas centrados no cotidiano do aluno, sem a preocupação de estabelecer qualquer relação com a história da Filosofia e seus problemas.

Para ele, essas três tendências evidentes na prática docente apresentam uma série de vantagens como: facilitação e compreensão dos conteúdos, encadeamento entre o filósofo estudado e seus antecessores, liberdade de escolha do tema e metodologias, geração de interesses e dinamismos para a discussão. As desvantagens são referentes à falta de preocupação com a especificidade do conhecimento filosófico, a ordem cronológica e ao distanciamento relativo das questões quando se ensina os conteúdos filosóficos. (LEOPOLDO E SILVA, 1986, apud HORN, 2009, p. 156-160).

Dito isto, eis os questionamentos: essas reflexões foram relevantes para mim, mesmo sendo professora dos Anos Iniciais? Sem dúvida, sim, pois foi a oportunidade para tomar conhecimento sobre o Ensino de Filosofia. Naquele momento, enquanto estava nos últimos semestres da graduação, na docência e no curso de extensão, todas as atividades desenvolvidas voltadas para o ensino médio eram adaptadas por mim para serem abordadas em minhas aulas. No processo de elaboração das aulas nos centramos em temas, sem uma atenção substancial à história da filosofia, pois naquele momento a utilização do contexto histórico da filosofia era incabível para realizar o trabalho com as crianças. Além disso, os temas filosóficos proporcionariam uma abertura para discutir sobre o que a escola propusera, que era a formação integral das crianças, tomando como base os valores éticos. Assim, dentro das tendências da prática docente proposto por Horn (2009), para mim, representaram um recurso metodológico aceitável para o desenvolvimento das aulas de filosofia. Nesta oportunidade, iniciava a compreensão sobre o ensino a

partir dos temas filosóficos e da história da filosofia. Considero que houve um grande avanço até aqui!

Outra concepção relevante, naquelas circunstâncias, foi a discussão sobre a construção do saber através do discurso construído pelo professor. Segundo Rodrigo (2009, p. 86), é importante que “[...] o professor não se coloque como mera caixa de ressonância de um saber filosófico já consolidado, mas atue como reprodutor de uma forma própria e específica do discurso”. Essa contribuição direciona-se para a não acomodação do professor, pois, dentre as diversas situações recorrentes no seu dia a dia, o educador tende a se tornar monótono, quando, por exemplo, faz uso exclusivo do manual didático sem buscar outras estratégias de ensino.

Nesse movimento de produção não há como desconsiderar as contribuições advindas, principalmente, de Rodrigo que destaca:

O discurso reformulador justifica-se sob o pressuposto da distância cultural entre o saber filosófico e o aluno do nível médio, especialmente na atual conjuntura de uma escola secundária massificada, fruto de sua expansão quantitativa nas últimas décadas. A volta da Filosofia a esse nível de ensino apresenta aos professores o desafio de um ensino dirigido a jovens estudantes com deficiências culturais de várias ordens, até mesmo em relação as competências mínimas requeridas pela reflexão filosófica, tanto do ponto de vista linguístico e lógico-conceitual como em relação ao embasamento cultural de aspectos mais amplo. (RODRIGO, 2009, p. 86-87).

Conforme argumenta a autora supracitada, há uma série de desafios enfrentados pelos professores para tornar a Filosofia acessível aos alunos. Talvez essa carência cultural e reflexiva dos estudantes do ensino médio possa estar enraizada na formação do estudante desde as séries iniciais. Portanto, é bem justificada a necessidade defendida por Rodrigo (2009) do professor enquanto mediador em sala de aula: a exigência da mediação do professor como alguém capaz de transitar entre o saber de referência, daquele que conhece, e o aluno que deve ter acesso a ele, mas não tem condições de fazê-lo por conta própria. Portanto, o papel do professor enquanto mediador não é apenas facilitar o acesso ao conteúdo por parte do aluno, mas também instrumentalizá-lo para que, aos poucos, ele possa ir se construindo como sujeito que pensa de forma autônoma.

No entanto, essa mediação e construção da reflexão filosófica precisa, de acordo com Rodrigo (2009), de um instrumento apropriado, o que implica também o contato direto com os textos filosóficos para promover uma aproximação com a filosofia prazerosa.

As contribuições desses autores influenciam fortemente as propostas metodológicas para o ensino de filosofia e, conseqüentemente, foram incorporadas com êxito pelos participantes do curso ao longo dos encontros. E para mim, redirecionou o meu pensar sobre a minha atuação enquanto professora.

Enfim, o curso partia do pressuposto de que a atuação do professor de filosofia seja um meio que contribua com a propagação do conhecimento filosófico e da reflexão, necessários à adoção de atitudes e promoção da participação cidadã do ser humano como um ser pensante e reflexivo do meio em que vive.

Assim, dada a relevância do curso, propus o questionamento: “Qual a contribuição destes estudos para a minha formação quanto professora de filosofia nos anos iniciais”? Esperava-se que ele contribuísse para refletir sobre os aspectos teóricos, a experiência das metodologias e sua adaptação para aplicação nas séries iniciais. Por fim, contribuiu para o desenvolvimento do seguinte roteiro para desenvolver as aulas. Os processos metodológicos de Gallo (2007), ao longo daqueles dois anos sustentou o desenvolvimento das minhas aulas.

Tema: Amizade
Faixa etária: 08 e 09 anos
<p>Objetivo de aprendizagem e desenvolvimento:</p> <p>Ampliar as relações interpessoais, o desenvolvimento da reflexão e conceitos através do diálogo e atividades lúdicas, contribuindo para a aprendizagem significativa e para o desenvolvimento integral da criança.</p>
<p>1ª aula: Sensibilização:</p> <p>O ambiente organizado com um tapete e almofadas arrumadas em círculo, iniciamos a aula com um vídeo da turma da Mônica - “Amizade é” com duração de dois minutos e cinquenta e seis segundos. Após a exibição do vídeo o orientador deverá escrever a palavra “Amizade” na lousa e fazer o estudo dela, juntamente com as crianças contando a quantidade de letras, a</p>

letra inicial e final, a quantidade de sílabas, após esse processo que auxilia na alfabetização das crianças o professor deverá incentivar as crianças para pensar o que significa amizade para ele.

- Para você o que é amizade?
- Quem são os seus amigos? Você os escolheu?

Esse momento de diálogo, cada criança expressa usando um microfone fictício (confeccionado com rolo de papel higiênico e papel alumínio) que chamamos de “microfone da fala”. Esse é o processo de sensibilização sobre o tema.

2ª aula: **Problematização:**

Na segunda aula apresentamos o texto “os três filtros”, cada criança ou aquelas que já dominam a leitura com uma cópia fará a leitura silenciosa, depois o professor lê em voz alta duas ou três vezes para que as crianças compreendam. Posteriormente faremos uma reflexão do texto associando com o tema da aula anterior. Fazer questionamentos acerca da amizade pela utilidade (prazer) e bondade.

- Por que você considera A como seu amigo/a? (observar ao que a criança expressa).
- O que seria ter um amigo ou amiga como utilidade?

Buscar soluções sobre a mensagem.

Consultar o conceito no dicionário e resoluções das indagações sobre a temática.

3ª aula: **Investigação:**

Estudar os diversos conceitos de amizade.

Procedimento: Refletir o teor do conceito de amizade associando com a vida etc.

Entregar o conceito de amizade conforme o referencial teórico.

4ª aula: **Conceituação** - Reconstruir o conceito de amizade.

Escolher um amigo (a) da sala e escrever um bilhete contando-lhe o que significa a palavra amizade.

Listar o que você compreendeu sobre o conceito de amizade.

Fazer passeio pelas turmas do 6º ano falando sobre a amizade.

Ainda que toda a proposta do curso fosse voltada para o ensino médio – que era o foco do curso de extensão –, havia a necessidade de conectar-me com a Filosofia e este foi o ponto de partida. Faço uma memória de que naquela situação desejava tanto uma alternativa para as minhas aulas, e considero aquele curso de extensão como uma chuva que caiu na terra seca, tornando o terreno fértil fez brotar uma semente naquele deserto e aos poucos encontrou outras fontes para se alimentar e seguir germinando. E, assim vai crescendo até os dias atuais.

Por fim, as experiências contemplaram o meu desejo de alimentar os objetivos de construir reflexões para o exercício da minha profissão e a aproximação com o Ensino de Filosofia e provocou inicialmente um grande aprendizado para a minha vida pessoal e profissional. E logo ao concluir o curso, despertou o meu interesse para pesquisar sobre a temática no meu TCC.

1.3 A pesquisa na Graduação em Pedagogia

Naquele mesmo ano (2016), na disciplina Tópicos Especiais de Educação e Contemporaneidade – TEC IV, do curso de Pedagogia - UNEB, tendo como discente o Prof. Dr. Darto Vicente da Silva, manifestei o desejo de pesquisar sobre o ensino de filosofia nos Anos Iniciais. O professor prontamente se dispôs para fazer a orientação, pois era filósofo e se aproximava com a linha de pesquisa de seu interesse. Construímos o projeto de pesquisa com o seguinte título: “O Ensino de Filosofia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e suas Metodologias”. O orientador sugeriu desenvolver a pesquisa a partir da formação de conceitos aproximando Wilson (2005) e Gallo (2007).

No semestre seguinte iniciamos o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso, indagamos sobre a propagação do conhecimento filosófico, da

reflexão e da construção de conceitos que engendraram o seguinte problema: o ensino de filosofia a partir dos conceitos pode colaborar com a construção da autonomia da criança dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

O objetivo geral do TCC era analisar as contribuições do ensino de filosofia, a partir dos conceitos, nos anos iniciais do ensino fundamental e os objetivos específicos eram (i) estudar a contribuição da Filosofia para o desenvolvimento da aprendizagem, (ii) compreender o processo de construção de alguns conceitos realizados pela criança através do diálogo na observação participante, e (iii) verificar se a metodologia de oficina de conceitos traz resultados para a aprendizagem de conceitos com o trabalho de filosofia para crianças.

A pesquisa estava pautada na abordagem qualitativa, com enfoque na investigação conceitual, no sentido de compreender como se dá a formação de um conceito, suas etapas de construção, a partir do seu contato e experiências com palavras e objetos. Considerando a importância destes contatos com os objetos, experiências e construção de conceitos para o desenvolvimento da autonomia da criança. Para tanto, foram utilizados os princípios similares ao da pesquisa ação, com enfoque na observação participante, questionário e conversas informais com as crianças.

Esta investigação teve como base teórica, conforme o projeto de pesquisa, o trabalho de Wilson⁸ (2005), sobre a filosofia da construção de conceitos, o qual está ligado diretamente à necessidade de compreender os conceitos de determinadas palavras e identificar o real sentido do termo. Outra base teórica aplicada foi a metodologia das oficinas de Gallo (2007), nas quais são propostas as etapas para a construção de conceitos. Como sinalizamos acima, a proposta das oficinas de Gallo (2007), são para o Ensino Médio, mas tentamos, na ocasião, uma aproximação para os Anos Iniciais.

A pesquisa foi realizada na Escola Pequeno Criador/Absoluta, escola privada, localizada no bairro Morada Nobre do município de Barreiras - Bahia, onde trabalhava, desde 2015, com Filosofia.

A obra *Pensar com Conceitos* John Wilson descreve técnicas de análise conceitual e oferece exemplos das técnicas aplicadas, criando respostas para perguntas específicas e críticas a passagens citadas de grandes autores.

Inicialmente, organizamos as oficinas de conceitos de acordo com as orientações de Gallo (2007), fizemos a sensibilização partindo do conceito prévio do aluno sobre o seu entendimento em relação aos conceitos de “vida”, “verdade” e “amizade”, seguimos com as próximas etapas até a criança finalizar escrevendo o conceito em estudo.

Posteriormente, os dados coletados foram analisados e confrontados entre aquilo que foi aplicado como exposição do conceito com os instrumentos utilizados para coletar os dados, neste caso as oficinas de conceitos desenvolvidas a partir dos processos metodológicos de Gallo (2007) e Wilson (2005).

Como instrumento de coleta de dados foi utilizada a observação estruturada, com duração de 8 horas para cada conceito, e o questionário com 09 (nove) questões. O questionário foi aplicado para doze alunos da turma do 5º ano do Ensino Fundamental. Sendo duas vezes, no primeiro momento antes das etapas metodológicas de Gallo (2007) e, posteriormente, com as seguintes perguntas: O que é vida? O que é verdade? Para você, o que é amizade?

De acordo com os dados coletados, a interpretação no geral contribuiu para se observar que, antes das aplicações das oficinas de conceitos, os estudantes possuíam menor compreensão sobre os conceitos, ou seja, conceituavam com palavras soltas, sem conexão com o conceito. Quando foram trabalhadas as oficinas de conceitos, percebemos uma mudança significativa na construção do que eles pensavam sobre os determinados conceitos estudados.

Enfim, ao concluir a nossa pesquisa, finalizei a minha graduação e não tive mais contato com o meu orientador. Não me senti satisfeita com os resultados, pois, na escrita fiz algumas leituras introdutórias sobre a Filosofia para crianças de Lipman (1990), e a Filosofia com crianças, de Kohan (2008). As leituras foram laterais, pois o TCC se restringiu apenas a Wilson (2005), em razão da sugestão do orientador, que via a possibilidade de aproximação com as oficinas de construção de conceitos de Gallo (2007).

Questionava-me se seria tão necessário para uma criança conhecer conceitos de determinadas palavras sem ao menos problematizá-las no seu contexto de vida. Essa é uma conclusão a que cheguei posteriormente. Sentia certo desconforto com o ensino de filosofia a partir dos conceitos, nos Anos Iniciais, visto que se restringia apenas em investigar algumas habilidades que a criança adquire

estudando tais conceitos. Naquele momento a orientação era analisar se a criança descreveu o conceito conforme a exploração definida pelo dicionário ou se estava de acordo com as definições dadas pelos filósofos que investigam as temáticas em estudo (vida, verdade e amizade).

Ao longo do processo de pesquisa, senti falta de aprofundar sobre Lipman (1990) na elaboração das oficinas e o fato de não considerar o diálogo, a Comunidade de Investigação, enfim, todas as pesquisas atuais sobre Filosofia para crianças e Filosofia com crianças. Um outro grande problema foi a pouca autonomia para expressar e tomar decisões sobre o tema do TCC, uma vez que a pesquisa foi realizada em dupla. Essas e outras fragilidades fizeram da pesquisa uma experiência não tão agradável para mim. Por fim, em 2019, surgiu uma nova oportunidade de seguir problematizando o ensino de filosofia.

1.4 As contribuições do Programa de Mestrado Profissional (PROF-FILO)

Esta pesquisa, para mim, enquanto professora chega em um momento muito especial, quando em 2019 alcanço a aprovação para o Programa de Mestrado Profissional (PROF-FILO), Núcleo da Universidade Federal do Tocantins. Vejo como uma grande motivação combinar o conhecimento profissional do pesquisador e a busca de respostas para as suas indagações. Associar e buscar novas experiências para a prática é umas das especificidades do PROF – FILO. Vejamos:

Se o PROF-FILO, por um lado, constitui-se como um local privilegiado para que os professores e as professoras de Filosofia em exercício na Educação Básica possam mobilizar os saberes de sua própria experiência, problematizar as diferentes potencialidades que constituem a realidade escolar a que fazem menção Freitas e Pisani, deslocar seus modos de agir e atuar, e ressignificar sua identidade enquanto professores/as, de outro, compreende uma oportunidade riquíssima para os pesquisadores e pesquisadoras das universidades repensarem os cursos de formação docente, as necessidades formativas efetivas dos/as licenciados/as em Filosofia e as teorias e referenciais bibliográficos usados em sala de aula, atualizando-se acerca do cotidiano escolar. Ao possibilitar o encontro de todos aqueles e aquelas que pensam e atuam no ensino da Filosofia, reduzindo drasticamente a distância entre as pesquisas universitárias e as práticas docentes desenvolvidas na Escola, o Mestrado Profissional em Filosofia permite também aos pesquisadores e pesquisadoras da Universidade, repensar o seu ofício, ressignificando sua identidade docente (VELASCO, 2019, p. 29).

O processo de formação continuada promovida pelo PROF- FILO, sem dúvida, é transformador para os professores, a escola, os estudantes, o processo de ensino e aprendizagem e a sociedade como um todo. Por esse motivo, penso que essa transformação começa com as indagações que brotam dentro da sala de aula. Com isso observo que os problemas das escolas, do ensino, da aprendizagem, não se resolvem sozinhos e ter um espaço de estudo e pesquisa como o PROF- FILO é significativo para nós, professores da educação básica.

A proposta da pesquisa-ação com os exercícios filosóficos se justificava, primeiro porque acredito na importância de se discutir sobre o ensino e a aprendizagem dos alunos na disciplina de Filosofia em sala de aula. Uma pesquisa permite refletir que os problemas enfrentados não sejam restritos a mim, como professora, mas ao ensino em geral, atingindo os demais colegas de trabalho que também possuem seus enfrentamentos no cotidiano escolar. Recordo que em nossa turma de mestrado, ingressante no ano de 2020, éramos eu e dois colegas (eu não são professores de filosofia), e assim como eu, buscavam metodologias de como ensinar.

1.5 Os Desafios do Percurso da Pesquisa durante a Pandemia da Covid-19

O início de 2020 foi marcado pela rápida difusão da pandemia provocada pela Covid-19 em muitas partes do mundo, e trouxe significativas inflexões na realidade humana, impactando diferentes áreas, inclusive a educacional, que passou por significativas transformações. A pandemia impôs aos países a difícil tarefa de, ao precisarem proteger a saúde de sua população, evitarem com isso a exposição ao vírus. Consequentemente, acompanhamos que os estudantes ficaram sem ir às escolas e às universidades em decorrência do vírus.

Em consequência, as instituições de ensino, de acordo com a publicação da Portaria Normativa nº 345, de 19 de março de 2020 do Ministério da Educação, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aula em meios digitais, se viram na necessidade de oferecer um currículo on-line, incluindo tanto atividades síncronas como assíncronas. Desse modo, também ocorreu com a instituição na qual lecionava, que se reorganizou relativamente rápido, exigindo de nós

professores a necessidade de reinventar a nossa prática para que os alunos tivessem acesso aos conteúdos previstos no início do ano letivo.

Por um momento, acompanhamos esse colapso na educação, provocado pela pandemia, principalmente na exposição às imensas diferenças existentes em relação às condições e a disparidade ao acesso a educação por meios digitais. Vimos diante das nossas experiências como a pandemia escancarou as fragilidades e desigualdades estruturais da sociedade brasileira, em várias esferas, entre elas a desigualdade educacional que tornou-se visível durante o recente e necessário isolamento social, expondo as imensas diferenças.

Em março de 2020, com a pandemia, passamos a trabalhar remotamente e em janeiro de 2021 a Escola Pequeno Criador/Absoluta encerrou suas atividades e eu não tinha mais acesso à escola. Com toda essa situação apresentada, a nossa pesquisa de natureza teórico-prática no contexto do mestrado profissional, padece necessitando porém, de ser repensada, pois, não queria que todo aquele trabalho realizado sob inspiração do mestrado se perdesse e, isso significa que tivemos que mudar o tom de redação, uma vez que aquele material que planejava elaborar, infelizmente, não teria como ser aplicado.

CAPÍTULO 2.0 LIPMAN E O PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS

No capítulo anterior consideramos o percurso da nossa pesquisa e com seus alcances e limitações, entre as quais está manifestada a ausência de teóricos que se dedicam a pensar sobre a Filosofia para/com Crianças⁹. No presente capítulo, vamos abordar as fundamentações teóricas relevantes para nos orientar no curso de nossa investigação, para isso, iniciaremos discorrendo sobre o pioneirismo destas discussões. A seguir, iremos discorrer sobre o Programa de Filosofia para Crianças, de Matthew Lipman (1923-2010).

2.1 Lipman e suas inspirações na criação do Programa de Filosofia para Crianças

O ponto inicial em torno do qual se cristalizaram as principais discussões sobre a educação filosófica direcionada à criança está em Matthew Lipman. Ele apresenta uma legitimidade filosófica do pensamento infantil desenvolvida a partir da criação do “Programa de Filosofia para Crianças” como uma proposta pedagógica para ser incorporada nas escolas, que tem o objetivo de desenvolver em sala de aula um processo de investigação coletiva, com procedimentos dialógicos valorizando a experiência das crianças para trabalhar conceitos fundamentais da Filosofia dentro dos contextos sociais dos alunos.

Para apresentar essa nova proposta de ensino de filosofia, Lipman inspirou-se nos pensamentos de filósofos como Charles Peirce¹⁰ e John Dewey¹¹, ambos pragmatistas. Tomando por base a concepção do processo de investigação de Peirce, em que a experiência humana e a reflexão filosófica são reintroduzidas na

⁹ Filosofia para Crianças e Filosofia com Crianças

¹⁰ Charles Sanders Peirce foi cientista, lógico e filósofo da ciência, pioneiro do movimento filosófico conhecido como pragmatismo. De acordo com (PEIRCE, 1983, p. 107) “[...] o pragmatismo é uma doutrina correta apenas na medida em que se reconhecer que a ação material é a mera casca das ideias”. Uma das coisas fundamentais que Peirce tentava realizar era mostrar que muitos debates na ciência e na filosofia tem a tentativa de desenvolver o pensamento e produzir acordos de opiniões. As inspirações em Peirce, Lipman herda a ideia de Comunidade de Investigação, no qual o método gera o pensamento e conhecimento em um processo de questionamentos e diálogos natureza social e comunitária.

¹¹ John Dewey também pertence ao movimento pragmatista. A contribuição de Dewey na elaboração do Programa de Filosofia para Criança se concentra no conceito de criança, filosofia, na educação e democracia. Segundo (KOHAN, 1998, p. 113) “Embora Lipman não tenha tido um contato direto com ele, a marca deste é notável, tanto nos seus interesses temáticos quanto em pontos cruciais do seu pensamento.”

prática da vida dando significado a função social do pensar, Lipman centra no desenvolvimento da criatividade no aprendizado filosófico das crianças através da aquisição e do desenvolvimento das habilidades de raciocínio incentivada com as novelas filosóficas.

As posições filosóficas de Dewey (1979), inspiraram Lipman (1990) na questão da educação para democracia, pois aquele entendia a sociedade como uma organização democrática e considerava que educação teria um papel na vida social do indivíduo. Outra influência de Dewey está no conceito de criança e suas experiências, quando ele afirmava a necessidade de educar e possibilitar as condições de desenvolvimento preparando a formação do caráter da criança integrando o aprendizado à vida para construir um significado com aquilo que aprende. Contudo, é o modelo democrático de educação proposto por Dewey que inspiraria Lipman (1995) na elaboração do método da *Comunidade de Investigação*.

Inspirado pela experiência da aproximação do pragmatismo de Peirce e Dewey, Lipman (1990) desenvolve o Programa de Filosofia para Crianças, baseado na ideia de que as crianças necessitam de estímulos para o desenvolvimento da capacidade de pensar. Uma das características de seu programa pedagógico é que ele dá importância ao desenvolvimento das habilidades de raciocínio, argumentação e produção de conhecimentos através dos diálogos, “[...] uma vez que o fazer filosófico exige conversação, diálogo e comunidade” (LIPMAN, 1990, p.61). Nessa proposição se define a filosofia de Lipman como um pensar cooperativo, compartilhado e comunitário, através da *Comunidade de Investigação*, tornando a sala de aula um espaço que favoreça o desenvolvimento crítico, reflexivo e criativo.

Para entender bem a profunda originalidade das ideias de Lipman (1990) é necessário adentrar na proposta de sua metodologia, a qual se baseia no emprego de seu programa pedagógico como um material didático específico, em salas de aula da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. O material tem igualmente a função de ajudar a criança a desenvolver o pensar através da criação de diálogos, a partir das “novelas filosóficas” escritas por Lipman e seus colaboradores, buscando desenvolver as capacidades de raciocínio e do pensamento. Como expõe Silveira:

Diante da inexistência de materiais apropriados para ensinar filosofia para crianças, a saída encontrada por Lipman foi criar, ele próprio, os textos adequados para cada faixa etária e grau de escolaridade. Assim, surgiram

os romances e as novelas que compõem o currículo de Filosofia para Crianças. Ao todo são sete novelas: *Elfie*: destinado às classes de educação infantil e à primeira série do Ensino Fundamental – aborda o pensamento da criança sobre a realidade em que vivem. 2. *Issao e Guga*: para 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Fundamental – aponta as questões sobre a natureza e sua percepção. 3. *Pimpa*: para 3ª, 4ª e 5ª séries do Ensino Fundamental – trabalha o significado da linguagem e sua interpretação. 4. *A descoberta de Ari dos Telles*: para as 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental – um programa de lógica formal que busca desenvolver o raciocínio e a investigação. 5. *Luisa*: para 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental – trabalha as questões de ética e moral. 6. *Suki*: para o Ensino Médio – discute temas de estética relativos à arte, ao belo, à literatura etc. 7. *Mark*: também para o Ensino Médio – é um programa de filosofia política e social que aborda temas como o poder, a organização social, a justiça e as relações indivíduo-sociedade (SILVEIRA, 2001, p. 72-73).

Sucintamente, Silveira (2001) apresenta as novelas filosóficas de Lipman. Essa proposta se inicia nos primeiros anos escolares quando as crianças ainda estão no processo de alfabetização. Para Lipman (1995), “[...] a filosofia começa quando podemos discutir a linguagem que usamos para discutir o mundo”. Nesse sentido, podemos considerar que a filosofia para crianças tem a intencionalidade de colaborar para uma relação interativa de oportunidades comunicativas como o diálogo, não que essa seja uma tarefa apenas da filosofia, mas que seja observada, mediada e construída, principalmente nas aulas de filosofia.

Quanto ao material, é constituído de algumas instruções e elementos, como o ambiente preparado, metodicamente concebido e padronizado. Um dos princípios fundamentais sobre os quais repousava o uso do material didático era que as atividades deveriam ser metodicamente coordenadas:

Na prática, a proposta consiste basicamente no seguinte: dispostas em círculo, as crianças alternam-se na leitura em voz alta de um episódio do romance que estiver sendo utilizado. [...] após a leitura, as próprias crianças, com ajuda do professor, elegem os temas de seu interesse e inicia-se o debate na forma de uma Comunidade de Investigação: todos são estimulados a se expressar com liberdade, a se posicionar em face das opiniões dos colegas, procurando sempre justificar suas concordâncias ou discordâncias, de modo que o diálogo seja logicamente organizado e disciplinado. O pressuposto básico, aparentemente ancorado em algumas teorias do desenvolvimento cognitivo, é o da interação entre pensamento e linguagem. Daí ser o diálogo a espinha dorsal da metodologia do Programa. (SILVEIRA, 2013, p.151-152)

Observa-se que o espaço ocupa um lugar de destaque: “em círculo”. A necessidade de criar um ambiente social, em que todos ocupam a mesma posição, inclusive o professor, é o mais adequado, não só para as aulas de filosofia, mas

para qualquer sala de aula. Assim, o ambiente fica agradável e a interação social facilitada, bem como se cria uma relação social mais aconchegante entre os membros do grupo. Portanto, considera-se essa condição favorável e pertinente para qualquer discussão em ambientes escolares e outros.

Na esteira da visão proposta por Lipman (1995), pode-se dizer que as novelas filosóficas em voz alta contribui para a consolidação da alfabetização das crianças, pois as escolas sofreram um impacto gigantesco com a pandemia e, as crianças, pelo menos a maioria das escolas públicas ainda estão passando pelo processo de alfabetização. Logo, consideramos que há crianças que ainda estão vencendo os desafios relacionados à decodificação das palavras e não conseguem ler e compreender tais histórias, assim, a consolidação acontece em alguns casos no quarto ou quinto ano do ensino fundamental.

Após a exploração do texto lido, partirá das crianças delimitar as ideias ou temas que consideram mais significativos para seguir com a reflexão. Neste contexto, citado anteriormente, necessitará da intervenção e da imparcialidade do professor para motivá-las, segue a problematização do texto democraticamente realçado pelo diálogo e a partilha de experiências e saberes em constante questionamento.

Retomando as discussões sobre a metodologia no desenvolvimento das aulas de filosofia, fizemos uma breve reflexão acerca do ambiente e da leitura dos textos, contextualizando que, no geral, esses exercícios são propostos por Lipman (1990) para serem praticados em grupo e seguidos de uma discussão, o que reforça seu alcance do ponto de vista dos aspectos sociais da educação das crianças. É assim, no diálogo, que as diferentes atividades são destinadas a conjugar os seus efeitos. O material didático necessita operar como uma proporção, para retomar a expressão a que se afeiçoava Lipman (1990): devia a criança tomar iniciativa e prevalecer a questão filosófica definida por elas.

As novelas filosóficas e a proposta de Lipman (1995) podem ser consideradas como um produto materializado. Quando a criança se encontra diante de um material que tem uma intencionalidade de provocação do pensamento, ela responde, e Lipman (1990), parece querer extrair o melhor de sua consciência ao buscar ensinar para a habilidade cognitiva. Adotando essa abordagem, o professor não pode interferir com respostas no processo filosófico, a sua tarefa mais urgente é

praticar uma observação, mediar as provocações, descobrir as possibilidades e as necessidades para o desenvolvimento das discussões de maneira responsável de acordo com as próprias orientações didáticas.

2.2 Habilidades de Pensamentos e a Aprendizagem Filosófica

Seguindo ainda na ordem das propostas de Lipman (1990), quanto ao momento para iniciar tais reflexões filosóficas, é importante ressaltar alguns aspectos como a abertura à sensibilidade, à imaginação e à observação da criança. Assim, o referido autor, compreende como um processo no qual deve ser pensado de acordo com o nível de amadurecimento físico, mental e social da criança. Para isso, o autor separa romances para cada séries, porém, devem ser introduzidos no início da educação escolar. Na visão de Lipman:

Talvez em nenhum outro lugar a filosofia seja mais bem-vinda do que no início da educação escolar, até agora um deserto de oportunidades perdidas. [...] Toda matéria parece ser mais fácil de aprender quando o seu ensino é inspirado pelo espírito aberto, crítico e de rigor lógico característico da filosofia; mas, além disso, a filosofia é ensinada como disciplina autônoma e independente para que estudantes e professores nunca a percam de vista como um modelo criativo, ainda que disciplinado, de investigação intelectual. (LIPMAN, 1990, p. 20).

Assim sendo, a sala de aula é um campo aberto para estimular o pensamento filosófico, visto que os Anos Iniciais – conforme a terminologia empregada atualmente no contexto brasileiro – compreendem um período de formação no qual as crianças estão se apropriando da língua oral e, por meio de variadas situações nas quais podem ouvir e falar, ampliar os seus recursos de expressão e compreensão, seu vocabulário, possibilitando a internalização de estruturas linguísticas mais complexas.

Compreende-se também que a proposta de Lipman (1990-1995) é voltada para o desenvolvimento da criticidade das crianças. Para ele, esse campo se torna vasto, pois a criança na sua essência é curiosa, característica fundamental para o ato de filosofar. Para desenvolver essa criticidade, o ensino de filosofia nos Anos Iniciais, a partir da organização das novelas filosóficas e dos procedimentos metodológicos, é fundamental para que as crianças tenham oportunidade de

aprender e se desenvolver seguindo um percurso didático de intervenções permeado de experiências.

Dentro desta perspectiva Lipman (1990) buscou sistematizar, como nos molhos de chaves, as habilidades de pensamento, passíveis de serem treinadas e desenvolvidas pelas crianças, concentrando nas seguintes habilidades:

Habilidade de raciocínio: são competências em áreas como classificar, definir, formular questões, dar exemplos e contra-exemplos, identificar similaridades e diferenças, construir e criticar analogias, comparar, contrastar e tirar inferências válidas.

Habilidade de investigação: são competências em áreas como descrição, explanação, formulação de problemas, formação de hipóteses e medição.

Habilidade de formação de conceitos: A formação de conceitos envolve habilidade em mobilizar processos de raciocínio para que convirjam e identifiquem questões conceituais particulares. Esses conceitos devem ser analisados e explorados. (LIPMAN, 1990, p.100).

Vimos que a metodologia de Lipman direciona para desenvolver as habilidades de pensamento fazendo um caminho do raciocínio à formação do conceito, mostrando à criança as ferramentas e procedimentos de investigação. Ainda, segundo Lipman (1990, p. 102), “[...] os raciocínios representam transições e conceitos representam consolidações”, de fato concordamos com tais processos, porém, para aprimorar esse percurso de desenvolvimento das habilidades acima citadas, nas mediações das propostas de Lipman, ainda é necessário superar a rigidez do processo sugerido por ele, buscar trazer a ludicidade para a filosofia para que a criança construa um aprendizado significativo e prazeroso e, por fim, considerar a vivência da criança como estímulo para a filosofia no seu cotidiano. Portanto, essas são algumas considerações do que sentimos que falta na proposta de Lipman.

Lipman (1990) esclarece o papel da Filosofia na educação, descrevendo-o sobre as habilidades de pensamento, diferenciando-as das habilidades básicas como: memorização, leitura, escrita e cálculos para as habilidades genéricas: habilidades de raciocínio, de investigação, de formação de conceitos e de interpretação. Outrossim, o autor acredita na eficácia do seu conteúdo, no que se refere ao objetivo de ajudar cada indivíduo a desenvolver uma nova mentalidade, construir novas habilidades e fazer uso das mais efetivas ferramentas para alcançar

resultados superiores, para isso, o autor apresenta os desafios para que essas habilidades sejam desenvolvidas.

O que é preciso, além das próprias habilidades, é uma *prontidão* cognitiva para usá-las. Esta prontidão consiste em disposições como cooperatividade, confiança, atenção, prontidão para ouvir e respeito pelas pessoas. Tais tendências são cultivadas pela conversão da sala de aula em seminários de diálogos comprometidos com a investigação de valores. [...]. À medida que essas disposições se tornam habituais, elas emprestam suporte à formação do caráter do indivíduo, visto que foram construídas pela internalização da racionalidade das instituições sociais. (LIPMAN, 1990, p. 82).

Para além da prontidão cognitiva e a disposição da cooperatividade, consideramos que os princípios coletivos desenvolvidos na comunidade de investigação são tão indispensáveis para uma convivência saudável em todos os espaços escolares que colaboram para o desenvolvimento da responsabilidade dos seus atos, levando em consideração o bem comum e o respeito ao outro, a aceitação e a compreensão da diversidade. Cooperam também para estabelecer relações de ação conjunta para atingir objetivos comuns sem perder de vista a individualidade, desenvolvendo as competências que tornam as pessoas aptas a enfrentar situações diversas e a trabalhar em equipe de forma consciente e comprometida, com receptividade e disponibilidade. Apreciamos com bons olhares o desejo para o desenvolvimento da cooperatividade tão necessário para os dias atuais em nossos espaços de convivências.

Por fim, percebe-se que a partir dos estudos de Lipman (1990), essas habilidades genéricas se desenvolvem na comunidade de investigação. Para explanar com mais consideração a comunidade de investigação, discorreremos a seguir, como professores e alunos conversam deslocando seus pensamentos uns para os outros, discutindo e estimulando um pensamento organizado, aprendendo uns com os outros em um diálogo investigativo e, como já mencionado anteriormente, essas conversas são articuladas a partir dos romances filosóficos.

2.3 A Comunidade de Investigação

Segundo Lipman (1995), a escola é um campo de batalha, pois é mais que qualquer outra instituição social, aquela que fabrica a sociedade do futuro. Por isso,

à medida que as crianças crescem, elas internalizam – repetindo da sua própria maneira – os processos de comunicação que apreendem em suas famílias. Nesse processo de crescimento, a filosofia torna para a criança uma forma de compreender o seu mundo a partir do diálogo.

Com essa proposta Lipman (1990) cria a *Comunidade de Investigação*¹², para que nas escolas as crianças tenham a continuidade do ambiente familiar. A comunidade de investigação deve ser consideravelmente capaz de repetir a comunidade comunicativa que a casa representa para a criança. Lipman diz que:

Existem boas razões para pensar que o modelo para toda e qualquer sala de aula – aquela que busca aproximar-se e às vezes consegue – é a comunidade de investigação. Por investigação quero dizer perseverança na exploração autocorretiva de questões consideradas, ao mesmo tempo, importantes e problemáticas. [...]. Se começarmos com a prática da sala de aula, a prática de convertê-la numa comunidade reflexiva que pensa nas disciplinas relativas ao mundo e sobre os seus pensamentos sobre o mundo, logo perceberemos que as comunidades podem se aninhadas dentro de comunidades maiores e essas dentro de outras ainda maiores, desde que todas empreguem a mesma fidelidade aos mesmos procedimentos de investigação. (LIPMAN, 1990, p. 37)

Atentamos aqui para a linguagem usada para expressar objetivos específicos da Comunidade de Investigação ao desenvolver uma metodologia de sala de aula convertida à uma comunidade reflexiva que problematiza e dialoga questões problemáticas. Porém, observamos uma problemática quanto à fidelidade aos mesmos procedimentos de investigação, pois, ao ser dada aos alunos a possibilidade de elaboração de reflexões, isto quer dizer que cada um deve operar intelectualmente o conteúdo aprendido, fazendo associações e comparações, relacionando e integrando os novos elementos aos já similares, pesquisando e organizando novas informações, selecionando alternativas e avaliando ideias, é assim que o aluno estará construindo, ou melhor dizendo, reconstruindo conhecimento.

Entretanto, na nossa visão, essas reflexões não parecem apresentar tanto rigor ao um único procedimento de investigação como propõe Lipman (1995), tendo

¹² Cf comentamos no início deste capítulo sobre as inspirações de Lipman. “Este termo, presumivelmente cunhado por Charles Sanders Peirce, foi originalmente restrito aos profissionais da investigação científica, todos podendo ser considerados como formando uma comunidade por estarem igualmente dedicados à utilização de procedimentos semelhantes no desenvolvimento de objetivos idênticos” (LIPMAN, 1995, p. 31).

em vista as identidades e singularidades de construções de aprendizagens próprias dos participantes. De toda forma, é inegável que a proposta de Lipman (1995), vislumbra a possibilidade de provocar interações e criar relações entre os alunos. Vejamos como a utilização das “novelas filosóficas” devem seguir a metodologia própria da Comunidade de Investigação:

Os membros questionam-se uns aos outros. Os indivíduos questionam-se a si mesmos. Os membros solicitam entre si razões para convicções. Os indivíduos refletem sobre suas razões para pensarem como pensam. Os membros baseiam-se em ideias de outras pessoas. Os indivíduos baseiam-se em suas próprias ideias. Os membros criam soluções entre si. Os indivíduos criam soluções a partir do seu próprio pensamento. Os membros oferecem contra-exemplos às hipóteses das outras pessoas. Os indivíduos preveem contra-exemplos para as suas próprias hipóteses. Os membros chamam a atenção para possíveis consequências das ideias de cada um. Os indivíduos preveem possíveis consequências das suas próprias ideias. Os membros utilizam critérios específicos quando fazem julgamentos. Os indivíduos utilizam critérios específicos quando fazem julgamentos. Os membros colaboram para o desenvolvimento das técnicas de resoluções racionais de problemas. Os indivíduos seguem procedimentos racionais quando lidando com seus próprios problemas. (LIPMAN, 1995, p. 81-82).

O processo de investigação filosófica em comunidade tem como ideal o diálogo filosófico. Segundo Kohan (2008), “[...] é a condição de possibilidade do ser e de conhecer o que existe”. Para isso é necessário que exista um ambiente democrático, o qual Lipman (1995), chama de Comunidade de Investigação Filosófica. O espaço físico e a sua organização influenciam direta e indiretamente as crianças. Para um diálogo filosófico é necessário que se faça em círculos e permita que cada um, democraticamente, expresse os seus questionamentos, assim a investigação ocorre na reconstrução de ideias do tema, palavras ou atitudes colocadas na Comunidade de Investigação. Vejamos:

Uma Comunidade de Investigação tenta acompanhar a investigação pelo caminho que esta conduz ao invés de ser limitada pelas linhas divisórias das disciplinas existentes. Trata-se de um diálogo que busca harmonizar-se com a lógica, seguindo adiante indiretamente como um barco navegando contra o vento, mas no processo seu progresso assemelha-se àquele do próprio pensamento. Consequentemente, quando esse processo é internalizado ou introjetado pelos participantes, estes passam a pensar em movimentos que se assemelham aos procedimentos. Eles passam a pensar como o processo pensa. (LIPMAN, 1995, p. 31-32).

Conforme dito acima, a metodologia da Comunidade de Investigação converte o ambiente de aprendizagem em uma investigação potencializada pelo

diálogo alcançando assim o objetivo estipulado, que é organizar um ambiente democrático. “Em uma autêntica comunidade de investigação, o diálogo entra na matéria de estudo através destes lances lógicos (ou pensar crítico)” (LIPMAN, 1995, p. 344). Portanto, de acordo com o autor, a Comunidade de Investigação promove experiências de convívio sustentado pelo diálogo, respeito e participação, conforme afirma abaixo:

É basicamente através das habilidades de investigação que as crianças aprendem a associar suas atuais experiências com aquilo que aconteceu em suas vidas e com aquilo que esperam que aconteça. Elas aprendem a explicar e a prever, e a identificar causas e efeitos, meios e fins e meios e consequências, como também a distinguir estas coisas entre si. Elas aprendem a formular problemas, estimar, medir e desenvolver as inúmeras capacidades que formam a prática que se associa ao processo de investigação. (LIPMAN, 1990, p. 66)

Considerando que as crianças vivem inseridas em espaços e tempos diferentes, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais, essas experiências oriundas de situações significativas e reais vivenciadas pelas crianças oportunizam a construção das habilidades de investigação.

Desde pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite, hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece).

Além disso, nessas experiências e em muitas outras que igualmente aguçam a curiosidade há a possibilidade de filosofar. As atuais experiências citadas por Lipman (1995), são o eixo norteador da nossa pesquisa, pois buscamos provocar na criança a reflexão do seu espaço: a sala de aula, a escola, a rua, o bairro, a cidade, o rural etc. Portanto, a Filosofia nos Anos Iniciais tem de fato um vasto espaço a ser explorado e precisa promover interações nas quais as crianças possam fazer observações, investigar e explorar o seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informações para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, o ambiente de aprendizagem estará criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos de mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano.

2.4 Considerações sobre o Papel do Professor na Comunidade de Investigação

Adentramos, finalmente, outro importante ponto da proposta de Lipman (1990): o papel do professor dentro da *Comunidade de Investigação*. Quando falamos do papel do professor podemos problematizar criticamente a proposta de Lipman (1990), não pela centralidade dos diálogos entre as crianças e a imparcialidade esperada do professor, mas pela ausência da autonomia do professor que o programa oferece.

Para começar, o que diz Lipman (1990), sobre o papel do professor dentro da *Comunidade de Investigação*? Em sua obra “*A Filosofia vai à escola*”, Lipman (1990), descreve que “o professor introduzirá no momento apropriado aqueles exercícios ou planos de discussão estipulados pelo manual de instruções” (LIPMAN, 1990, p. 117). Desse trecho deduz-se que o professor deve atentar-se à submissão ao manual como também ao momento apropriado para iniciar as discussões. Lipman (1990, p.117), expõe a intencionalidade dessa intervenção para “[...] desenvolver os pontos em questão ou para fortalecer as habilidades de raciocínio necessárias para extrair os significados da passagem que está sendo discutida”. Dessa forma, o professor passa a incentivar e estimular a participação dos alunos para favorecer o desenvolvimento de tais habilidades sustentadas pelo autor. Logo, Lipman (1990) faz uma abordagem crítica considerável, mas que pode ser considerada retrógrada à luz das discussões atuais, quando se refere ao professor como “fonte de informação” e propõe em sua *Comunidade de Investigação* que “professores e alunos encontram-se juntos como co-investigadores, e o professor tenta facilitar isso encorajando trocas de aluno-aluno, assim como de professor-aluno”. (LIPMAN, 1990, p. 117).

Em síntese, para essas discussões sobre o papel do professor, estamos de acordo com Silveira (2013), quando afirma que no programa Filosofia para Crianças:

A função do professor passa a ser, então, a de acompanhar e vigiar o desempenho lógico dos alunos, atuando como facilitador e orientador das discussões através das quais ocorre a aprendizagem do pensar. (SILVEIRA, 2013, p. 154)

O programa, como discorremos anteriormente, apresenta as suas novelas filosóficas e manuais para os professores, essa é uma condição necessária. Sobre

isso Lipman (1990, p. 207-8) afirma que os professores necessitam de exercícios preparados e planos de discussão, como também, os professores precisam imensamente de orientação profissional dos praticantes da disciplina. Atentamos que Lipman (1990), não considera a complexidade dos processos educativos, o que faz com que, dificilmente se possa prever com antecedência o que acontecerá na aula, ao mesmo tempo, o planejamento é indispensável para o desenvolvimento das nossas aulas, mas este, deve ser suficientemente flexível para poder adaptar situações da aula, levar em consideração as contribuições dos alunos.

Por sua vez, Silveira (2013, p. 152-3), faz críticas a Lipman quanto ao papel do professor em seu programa. Para ele, “[...] o professor não é considerado apto para *conceber* e *planejar* o trabalho que realiza, mas apenas para *executá-lo* de acordo com as orientações trazidas prontas pelos manuais”. Observa-se nessa afirmação que o autor considera que Lipman (1990) vê o professor como incapaz de desempenhar funções que fazem parte do seu ofício. Pela mesma razão, o autor nota que: uma “transposição para o âmbito pedagógico” que divide “*trabalho intelectual* e *trabalho manual*”. O trabalho intelectual, por sua vez, é tarefa dos especialistas, competentes para “conceber, planejar, traçar metas, definir princípios e decidir o que, quando e como vai ser ensinado”. Já, para o trabalho manual, eram “considerados incapazes de exercer as funções acima e de controlar o processo pedagógico em seu todo”. Obtendo uma submissão aos especialistas e, por fim, “contentar-se com uma compreensão parcial de um processo que os habilite apenas a executar satisfatoriamente as tarefas conferidas e planejadas pelos primeiros.” (SILVEIRA, 2013, p. 153).

Convém ressaltar que a proposta de Lipman (1990) foi elaborada dentro do seu contexto social e histórico, em um outro país, diferente da nossa realidade que apresenta situações recorrentes em sala de aula, por exemplo, a superlotação, tão habitual das nossas escolas públicas. No nosso entender, o nível de participação da classe está associado ao grau de motivação dos alunos e à sua organização em sala de aula, e deste, depende manejos disciplinares e intervenções motivacionais, ao desinteresse pela aprendizagem.

Neste caso, é necessário que existam propósitos definidos entre alunos e professores para que haja aprendizagem efetiva e duradoura. Nesse sentido, consideramos que Lipman (1990), com um material pronto para executar, sem

considerar as reflexões e experiências características do nosso contexto social, distancia-se das nossas realidades. Além do mais, é preciso ouvir o professor. É ele que acompanha o aluno e faz parte do processo pedagógico efetivamente, que enfrenta as dificuldades de aprendizagem do aluno, é com ele que o aluno passa o tempo em que está na escola, portanto, a sua participação somente para executar um programa é neutralizar a autonomia do professor.

2.5 - Abordagem Crítica Sobre o Programa Filosofia para Crianças

A Filosofia para Criança, de Lipman (1990), foi precursora e o seu pensamento tem um contexto originário, iniciando por sua fundamentação com os seus pressupostos filosóficos do programa para embasar as suas criações. Ao aprofundar-se percebe que está inserido num contexto investigativo, uma vez que a Filosofia para Crianças instaura atividades reflexivas da razão nas crianças, um percurso pedagógico do pensamento buscando impulsos filosóficos e construção de habilidades.

Considerando todo esse contexto apresentado ao longo deste capítulo, não podemos deixar de considerar as suas contribuições positivas, iniciando pela ruptura do paradigma da filosofia restrita ao campo acadêmico, por meio da criação de um programa específico para crianças, renovando a prática filosófica em sala de aula, buscando a universalização do acesso à filosofia e desmistificando a incapacidade e negação das crianças como sujeitos que pensam.

Quando lançamos o nosso olhar para a relação entre a Filosofia e a infância historicamente, percebe-se um elo de inexistência da criança, pois a filosofia tem como característica a plenitude do pensamento, nesse sentido, era visto uma incompatibilidade e distância entre a filosofia e a infância, ou seja, a criança era compreendida como ser sem a capacidade de filosofar, e ter um espaço dentro da filosofia apresentou uma grande resistência, tendo Lipman (1990), como responsável para romper com essa barreira que perpetuava há séculos.

Embora levando em conta essas contribuições, devemos expor algumas fragilidades que o programa apresenta, trouxemos no tópico anterior algumas críticas sobre o papel do professor na *Comunidade de investigação*, porém, faz-se

necessário abordar outras implicações principalmente sobre o programa e suas aplicações.

Anteriormente, traçamos algumas considerações sobre o papel do professor, a partir de Silveira (2013), que propõe uma crítica ao programa de Lipman. Na sequência, apontaremos para uma das críticas de Silveira (2013), acerca do programa Filosofia para Crianças, vinculada à doutrinação e à intencionalidade quanto à transmissão de valores com os processos metodológicos diretivos, deixando que as crianças encontrem e descubram por elas próprias. (SILVEIRA, 2013, p. 156). Outro julgamento está vinculado aos dois cursos de capacitação no Programa de Filosofia para Crianças, um voltado para os monitores (possuem sólido conhecimento filosófico) e o outro aos professores não formados em filosofia, que passarão por três etapas: “estágio da exploração do currículo” – que tem duração de quatorze dias com oficinas construídas com as novelas filosóficas, como se fosse um ensaio para aplicar mais tarde com as crianças; “estágio modelador” – momento com os monitores para mostrar como o programa deve ser desenvolvido; e, por fim, a última etapa, “estágio de observação” – avaliação e observação pelo monitor para certificar o desempenho e garantir a eficácia do programa. Portanto, ao concluir essas etapas o professor estaria apto para desenvolver o trabalho com as crianças. (SILVEIRA, 2013, p. 162-163).

Ainda de maneira crítica, Silveira (2013) discorre sobre os manuais elaborados por Lipman e seus colaboradores, buscando mostrar a existência de uma desconfiança referente “[...] à capacidade do professor de navegar por conta própria nas águas da filosofia” (SILVEIRA, 2013, p.166). Com efeito, as maiores críticas em todas as suas abordagens, sem dúvida são acerca do papel do professor. Vejamos:

A rigor, portanto, a única confiança que o professor parece merecer é quanto à sua capacidade de executar as tarefas que lhe são atribuídas, desde, é claro, que seja devidamente treinado e monitorado por algum especialista mais competente do que ele. Para além dessa função de “trabalhador braçal”, o professor é tratado como um profissional sob suspeita. (SILVEIRA, 2013, p. 166).

Assim, nota-se que as capacitações, o material elaborado, contribuem para a alienação e desvalorização do profissional afastando da sua função e subestimando em sua capacidade intelectual, crítica e reflexiva.

Seguindo com a mesma abordagem crítica, brevemente estaremos tecendo as críticas ao programa a partir de Walter Kohan¹³ que manifesta sobre as ideias de Lipman e seu programa. Assim, Kohan (2003) faz algumas críticas: o material didático, a postura do professor como modelador desvalorizando a docência, o filosofar subjetivo na resolução de problemas, a maneira como o programa concebe o pensar como habilidade e a moral como sustento da prática da filosofia. Discorreremos a seguir sobre as críticas mais pertinentes ao programa Filosofia para Crianças.

Kohan (2003) formula diversas críticas a Lipman, iniciando no contexto geral do programa, quando ele se refere à ideia de modelos como sendo fundamental, sobretudo, em razão de dois aspectos que o sustentam: o professor e o material didático. Vejamos:

[...] um programa que diz superar a filosofia tradicional, que afirma apostar na sensibilidade filosófica como condição primeira da prática docente, acaba solicitando os serviços de uma formação clássica; um programa que diz valorizar o docente acaba submetendo-o duplamente: a uma textualidade já pronta que ele deve aplicar e a uma autoridade externa, a do *expert*, que determinará a qualidade filosófica dessa aplicação. (KOHAN, 2003, p. 100).

Discutindo a afirmação de Kohan (2003), vimos que o rigor, a exigência de certa disciplina, o esforço para a verificação da execução do programa, essa disciplinarização é característica da proposta de Lipman, porém, gera incomensurável variedade de opiniões e de concepções sobre os procedimentos metodológicos, como também sobre o professor ser modelado para executar tais manuais, e contrapondo-o àquela perspectiva idealizadora de uma excelente proposta para formar cidadãos críticos e reflexivos.

Assim, Kohan (2003), justifica a necessidade de se repensar sobre o programa, opondo-se e confrontando-se com Lipman. Ainda sobre o docente, Kohan

¹³ Walter Kohan, professor na UFRJ, pesquisador e doutor em Filosofia, escritor de várias obras e artigos sobre Filosofia e Educação, criador do NEFI – Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância. Próximo capítulo faremos uma exploração sobre Kohan.

(2003) discorre que “[...] os professores devem ser modelos para os alunos” enquanto exercem a mediação das discussões facilitando e promovendo os questionamentos dos alunos e ainda “[...] devem modelar um participante ideal da “Comunidade de Investigação”, aquele que se compromete e entusiasma com o diálogo filosófico e, a uma só vez, facilita e possibilita o questionamento dos alunos”. (KOHAN, 2003, p. 99).

Quanto à função dialógica proposta no programa, Kohan nos chama a atenção para a importância das perguntas originárias das suas próprias inquietações: “se queremos propiciar a experiência da filosofia à escola, é preciso que as crianças e professores perguntem e se perguntem” (KOHAN, 2003, p. 104). Diante disso, entendemos que no movimento dialógico cada um desempenha em relação ao outro um papel essencial. Em uma sala de aula é indispensável, pois cada um dá testemunho diante do outro, portanto, é um erro fazer desse momento um salutar interesse, e fixar aquilo que não é, para os interessados, mais que uma discussão para “resolver problemas”. Assim, a investigação faz com que uma situação problematizada deixe de ser tal. Sob essa fachada investigativa se obturam os modos e sentidos transformadores da filosofia”. (KOHAN, 2003, p.105). Na verdade, cada um depende da sua relação com o outro, é na reciprocidade e no enfrentamento com o outro que rompe a si próprio e se baseia a verdade do outro com a sua verdade.

Neste capítulo, anteriormente, relatamos sobre as habilidades do pensamento desenvolvidas nas crianças a partir do programa. Porém, este também tem a finalidade de contrapor Lipman quando expõe:

Conceber a filosofia como conjunto de habilidades cognitivas, como grupo de ferramentas de pensamento, é obturar sua dimensão de experiência, de acontecimentos, em detrimento do que nela há de mecânico e técnico. (KOHAN, 2003, p. 108).

Vejamos que o autor assevera nitidamente uma crítica sobre o conjunto de habilidades direcionada a Lipman, quando, ao mesmo tempo, provoca para a abertura da experiência, distanciando-se do que Lipman propõe. Inferimos que em uma sala de aula, a interação que se processa entre o aluno e as condições exteriores do ambiente a que ele pode reagir provoca aprendizagem, isto é, tendo o

aluno como participante ativo nessas experiências, o que Kohan (2003), discorre ser esquecido dentro da proposta lipmaniana. Para Kohan (2003, p. 108), a “[...] concepção técnica de Lipman estabelece hierarquias no pensar” e não sustenta o pensar como experiência filosófica, pois “[...] há um pensar de ordem superior que a prática da filosofia na escola permitirá atingir. Há um pensar coloquial, ordinário, do qual há que se livrar”.

As críticas de Kohan (2003) a Lipman são mais incisivas ao referir a moral como princípio e objetivo em seu programa de Lipman. Kohan (2003) diz: “[...] a moral é a garantia da probidade e da legitimidade do pensar filosófico *a la* Lipman”. Com efeito, para Kohan (2003), é um problema justificar o pensamento filosófico tendo “[...] a imagem moral como sustento da prática da filosofia”, aprisionando e violentando a “lógica, democracia e o consenso”, para ele, estes “são para o pensar filosófico problemas, não princípios ou objetivos”. (KOHAN, 2003, p. 109).

A convicção, no amplo sentido em que era mantida a proposta de Lipman (1990), ganhou destaque no Brasil e na América Latina, outrora, acha-se hoje desafiadora, é bastante duvidosa a sua prática de pensar segundo uma fórmula modeladora. Por fim, sintetizando a partir das considerações dos dois críticos, Silveira (2003), diz que o objetivo da filosofia para crianças consiste em estimular o desenvolvimento da racionalidade dos alunos, com vistas a aprimorar, ao mesmo tempo, seu desempenho cognitivo e sua conduta social. Como também, sintetizando a um debate sobre a filosofia, após as considerações sobre o programa, Kohan diz:

A filosofia e a educação são práticas éticas e políticas. O que marca as possibilidades transformadoras de uma e de outra é justamente o espaço que ocupam esses compromissos éticos e políticos. Situados em terras filosóficas eles se abrem ao que ainda não podemos pensar. Eles estão dispostos a serem pensados e construídos. Eles destacam o potencial ético e político do questionar filosófico, um perguntar irrestrito que afirma a impossibilidade de continuar a ser o que se é. (KOHAN, 2003, p. 113).

Por fim, diante do exposto, buscamos apresentar os pontos de contradições entre Lipman (1990 – 1995), e Kohan (2003), pois, esses interferem também em nossas posições de pensamento e direcionaram alguns pontos de nossa experiência diária. Em vista da importância de tais críticas, não basta apenas buscar metodologias para propor filosofia para/com crianças, não há exercícios organizados para pensar corretamente, ou cuja execução faça do indivíduo um bom pensador,

para isso, jamais, porém é necessário conhecer, aperfeiçoá-las e buscar aquela que mais adapta à nossa realidade.

CAPÍTULO 3.0 KOHAN E A FILOSOFIA COM CRIANÇAS

Como visto no capítulo anterior, nos propomos apresentar a proposta da Filosofia para Crianças de Lipman (1990-1995), discutindo-a, analisando e tecendo algumas considerações e divergências do seu programa. Consideramos, porém, que a análise que fizemos é de importância para o desenvolvimento de todo o conjunto do nosso trabalho, pois, vimos ali noções contraditórias daquilo que propomos em nossas experiências com as crianças.

Uns dos críticos que tomamos como grande referência e que tem uma contribuição significativa com várias abordagens opostas a Lipman é o filósofo Walter Kohan¹⁴. Neste capítulo, o nosso objetivo será discorrer sobre a filosofia com crianças a partir do pensamento do referido pensador. Deste modo, tanto o conceito de infância quanto o conceito de experiência ocuparão lugar de centralidade naquilo que propomos, de modo que concentra na infância o nosso momento para filosofar e a experiência porque é o local em que buscamos desenvolver uma filosofia com crianças conjunta com a aprendizagem.

Ao mencionar a obra de Kohan (2005), não nos referimos a esta na sua totalidade, embora reconheçamos sua pertinência e importância para os estudos e para o ensino de filosofia na infância. Nesta ocasião, nos deteremos à apreciação dos livros *“Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman”* (KOHAN, 1998), *“Infância: entre filosofia e educação”* (KOHAN, 2005), *“Filosofia: O paradoxo de aprender e ensinar”* (KOHAN, 2009) e *“O mestre inventor: relatos de um viajante educador”* (KOHAN, 2015). Além disso, contribuem com esta pesquisa a obra de Maria Reilta Dantas Cirino, *“Filosofia com crianças: cenas de experiência em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina)”* e a obra de Magda Costa Carvalho, intitulada *“Filosofia para crianças: a (im)possibilidade de lhe chamar outras coisas”*.

¹⁴ Walter Omar Kohan é argentino. Doutor em Filosofia; professor Titular de Filosofia da Educação do Centro de Educação e Humanidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ; professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ; pesquisador do Conselho Nacional de Pesquisa-CNPq. Foi presidente do Internacional Council for Philosophical Inquire with Children (ICPIC), 1999-2001. Em suas produções teóricas, o autor tem se dedicado a analisar as relações entre infância e Filosofia, pensamento e experiência, por meio da Filosofia e educação. Em seus escritos sobre o tema, o mesmo faz questão de conceber a infância não só como “sujeitos infantis”, mas como diversas “palavras nascentes” na educação, na filosofia e na política. (Ver; Infância. Entre Educação e Filosofia. Autêntica, 2005).

As obras de Cirino (2016) e Carvalho (2020) têm em comum o fato de tratarem, cada uma a seu modo, da infância na perspectiva da Filosofia da Educação. Em outras palavras, tanto Kohan (2005), quanto ambas as autoras investigam a interlocução entre infância, filosofia e educação.

3.1 Conceito de Infância

Ao longo do estudo da obra de Kohan (2005), em especial daquelas referidas acima, notamos que o domínio dos conceitos de infância, filosofia e educação são imprescindíveis para a compreensão de seu pensamento. Com esta mesma relevância encontra-se a ideia de que “[...] a experiência e a verdade habitam espaços diferentes e possuem uma relação complexa” (KOHAN, 2005, p.16).

Talvez, no sentido de opor-se à verdade absoluta e a consolidação do programa de Lipman, temos indicações de que Kohan (2005), vê na experiência a possibilidade de “transformar a relação que temos conosco mesmos”. De fato, a experiência é aberta para diversas alternativas, não rejeita a prática, mas nela encontram-se caminhos que transformam “[...] a relação que mantemos com uma verdade na qual estávamos comodamente instalados.” (KOHAN, 2005, p. 17).

Tudo isso significa que, nessa oportunidade, o autor atribuía importância à experiência, neste momento, ao processo transformador a partir da escrita e, posteriormente, nessa linha de pensamento, viabiliza para a sua proposta de Filosofia com Crianças um fator fundamental para desenvolver reflexões filosóficas respeitando as experiências de cada criança (KOHAN, 2005, p. 17).

As nossas reflexões sobre o conceito de infância se iniciam com a obra *“Infância: entre filosofia e educação”*, de Kohan (2005), na qual ele apresenta a infância como tema principal, com o propósito de enfatizar a infância por meio da filosofia e da educação. Ao mesmo tempo, o autor procura atuar na relação de quem escreve uma experiência e, do mesmo modo, na relação daqueles que leem essa experiência. Assim, o olhar é direcionado a partir da preocupação com a prática educacional, com um modo habitual de pensar as interfaces entre esses conceitos que, por seu turno, estão circunscritos ao campo temático da Filosofia da Educação.

Kohan (2005) empreende a tarefa de estudar o que chamou de *“mito da infância”*, ou seja, retomar a história das ideias filosóficas sobre a infância. Deste

modo, busca caracterizar a história dos discursos que tomaram a infância como objeto. Essa é a forma que o autor encontra para melhor compreender e, de igual modo, se fazer compreendido. A tese defendida é a de que

[...] a infância era parte indissociável de algo que constituiu um problema fundamental para Platão e que em seus Diálogos pode se reconstituir tanto os traços fundamentais de tal problema quanto a solução conceitual proposta por Platão. (KOHAN, 2005, p. 27).

Na tentativa de delinear o retrato de infância nos termos de Platão, Kohan (2005), evidencia alguns traços caracterizadores. Primeiramente, infância é a possibilidade quase total, ou seja, não possui uma marca específica. Pode ser quase tudo, inclusive uma marca do sem-marca, ou melhor, para usar sua expressão, a presença de uma ausência. A segunda marca é a inferioridade em relação ao homem adulto.

Nesta perspectiva, infância é sinônimo de ser menos, do ser desvalorizado, do ser hierarquicamente inferior quando em equiparação com outros grupos, como as mulheres, por exemplo.

A terceira marca estabelece uma relação de proximidade com a anterior. Nela a infância “[...] é a marca do não-importante, o acessório, o supérfluo e o que pode se prescindir, portanto, o que merece ser excluído da pólis, o que não tem nela lugar, o outro depreciado” (KOHAN, 2005, 33-34).

Conforme a quarta marca, a infância tem sua especificidade instaurada pelo poder, sendo compreendida como o material de sonhos políticos, dela necessitando para a manutenção da perspectiva de um futuro melhor. Por último, vale dizer que não se tratam de considerações alheias àquela que associa a uma primeira etapa da vida humana.

A marcas exprimem, em certa medida, como o conceito de infância foi sendo construído historicamente, e Kohan (2005), faz essa retrospectiva com o intuito de pensar o presente e deslocar rumo à modernidade para problematizar a essência do seu caminho com a Filosofia e a educação:

Interessa-nos problematizar dois registros: um, mais amplo, o de um pensar dominante acerca da infância, na Filosofia da Educação de nosso tempo; outro, mais específico, o das possibilidades educacionais de filosofia com crianças. Cremos ser importante para esta análise incluir as marcas

modernas de algumas ideias que atravessam certos modos de pensar essas possibilidades no presente. (KOHAN, 2005, p. 62).

Entendemos que o autor inicia a problematização na condição de garimpeiro imerso em uma mina repleta de preciosidades, que escolhe pela luminosidade do presente observar as possibilidades que estas preciosidades lhe causam no primeiro olhar: a de trazê-las para um centro de reflexão, destacando o seu potencial como as dúvidas, as perguntas e as experiências. Tais como instrumentos de uma oportunidade para filosofar com as crianças.

No encaixe do contexto histórico, a infância atualmente é vista em contextos mais significantes. É inevitável pensar na infância e não considerar as fluências afetivas e sociais que rodeiam a criança. Vejamos algumas considerações acerca da infância para alguns autores.

Para Cirino (2016), algumas concepções de infância apresentam uma potencialidade educativa, pressupondo uma função da continuidade, que se consolidará quando adulto. Ademais, alerta para o fato de que,

[...] dentro de construções histórico-sociais, a infância não pode ser definida de forma estática, pontual e descontextualizada. A infância compreendida como tempo/espaco de ser criança, não é determinada, por exemplo, apenas por princípios biológicos, como etapa do desenvolvimento das crianças de zero a aproximadamente doze anos (CIRINO, 2016, p. 102).

Nas palavras de Cirino (2016), encontramos uma amplitude para refletir sobre a desconstrução de uma infância vista por uma sociedade que outorga para ela uma etapa de tantos compromissos a serem cumpridos, tornando uma infância atarefada sem permitir que as crianças vivenciem experiências mais significativas da sua vida, por exemplo, o próprio brincar, que, nos dias atuais, vem perdendo espaço, tanto para os compromissos, como também para os meios eletrônicos. Assim, diante de tantos recortes da infância de como compreendemos, precisamos nos conscientizar sobre a sua verdadeira essência que está nos pilares no sentido da alegria e no prazer das suas vivências: o aprender, o brincar e a sua liberdade. Voltando as palavras de Cirino (2016), a infância aparece, com frequência, como “[...] uma construção social, elaborada para e pelas crianças, de maneira contextualizada em relação ao local e à cultura, variando segundo a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas”. Cabe mencionar que há consonância

entre a perspectiva de Cirino (2016) e de Kohan (2007), ao observar que a infância é, ou deve ser:

[...] entendida como condição da experiência, relacionada ao sentido de tempo designado pela palavra grega *aión*, a qual se refere à intensidade com que se vivenciam os acontecimentos. É nesse sentido que estamos buscando compreender e relacionar formas de se pensar a criança e a infância. “[...] a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação” (KOHAN, 2007, *apud* CIRINO, 2016, p. 103).

Carvalho (2020, p. 158), ao se debruçar sobre a filosofia e a infância na transitividade do tempo, se preocupa com o conceito de infância. Na ocasião, se refere a Karin Murriss (1999) e a David Kennedy (1992), no sentido de pontuar as suas posições, ou seja, “[...] a infância não deveria ser entendida como um estádio de preparação para a vida adulta, sob pena de ser esvaziada do que tem de mais próprio”. É assim que o conceito é inserido inicialmente na discussão. Na sequência, Carvalho (2020), cuida de dizer que:

A infância é naturalmente caracterizada por uma discursividade complexa, por vezes distante dos parâmetros do pensamento lógico usualmente utilizados como norma do bom pensamento. No entanto, essa distância não é sinónimo de uma falha a superar, nem deve a filosofia impor como modelo a substituição da expressividade da infância pelo discurso abstrato e unívoco identificado com o pensamento adulto. (CARVALHO, 2020, p. 158).

Além dos escritos já mencionados, Carvalho (2020), trata de evidenciar outras duas posições teóricas relativas ao conceito de infância. Primeiramente, se reporta a Matthew Lipman para quem a infância seria dimensão do comportamento e da experiência humana. Daí a razão pela qual a infância não deveria, nem tampouco poderia, ser descrita como estádio ou uma etapa, por exemplo. Nestes termos, não haveria de aventar a infância como fase do desenvolvimento humano, antecessora, por consequência, da idade adulta.

Como forma de fechamento das considerações acerca do conceito de infância retomamos ao pensamento de Kohan (2003), ao explorar que estamos habituados associar a infância “com crianças pequenas”, porém, “[...] a infância pode ser muito mais que uma idade cronológica ou um motivo de puerilidade” (KOHAN, 2003, p. 18). Além disso, vale acrescentar outros modos interligados que o autor busca

compreendê-las, sem comoção, quando diz: “[...] não idealizamos a criança nem a infância, não vemos uma e outra com romantismo”. (KOHAN, 2003, p. 249).

Contrariamente a outros pensadores, Kohan (2005, p. 116) não acompanha “[...] a infância como temporalidade linear e contínua do humano”. A infância como temporalidade é vista pelo autor como uma associação ao devir adulto. Portanto, não há fundamento para a “intervenção pedagógica”. Na sequência, o autor observa a infância como representação, ou seja, como outro modo de pensá-la. Assim, deixa de se apresentar associada à criança, em correspondência a idades, a uma temporalidade linear. Não se trata, pois, de como deve ser, mas de como é. Conseqüentemente, o autor propõe uma nova imagem de infância sem associar infância a crianças, mas a infância, a partir desta forma de olhar, é “[...] como símbolo da afirmação do novo, espaço de liberdade”. (KOHAN, 2005, p. 116). Em síntese:

A infância será uma metáfora da criação no pensamento; uma imagem de ruptura, de descontinuidade, de quebra do normal e do estabelecido. A infância que educa a filosofia será, então, a instauração da possibilidade de um novo pensar filosófico nascido na própria filosofia. (KOHAN, 2005, p. 116).

Em seguida, infância aparece como educadora da filosofia. Para tanto, deixa de ser alvo da educação e passa a ser sua impulsora. Nas palavras do autor:

A infância educa, em primeiro lugar, a filosofia. A convida a se pensar. Introduz-se no seu pensar. Afirma-se a si mesma nesse pensar, para interromper seus pontos fixos, seus espaços não-pensados. Abre as possibilidades da filosofia pensar-se a si mesma como se fosse sempre a primeira vez, com os olhos de uma criança sem idade (KOHAN, 2005, p. 117).

A infância por muito tempo também apareceu com conotação negativa. Kohan (2005) está em desacordo com este pensamento. Hoje a infância é apresentada como um solo fértil com inúmeras possibilidades de experiências. Ainda, é preciso saber que existem aqueles partidários da ideia de concebê-la como sinônimo de imaturidade ou de minoridade. Neste caso, seria um estado anterior à emancipação. De modo similar, a infância é vista também como mito, haja vista a impressão de que a infância e a linguagem se remetem uma à outra. Assim sendo,

aquele teria tal natureza. Aliás, “[...] na infância, o ser humano se constitui como sujeito na linguagem e pela linguagem” (KOHAN, 2005, p. 242).

Nota-se que a infância ainda pode ser compreendida como conceito em transformação e como positividade de um devir múltiplo. No primeiro caso, para usar as palavras do autor, temos que:

[...] a infância passou de ser um momento, uma etapa cronológica, a uma condição de possibilidade da existência humana. Essa passagem não significa um abandono da infância como primeira idade, mas a ampliação desse sentido. Quando a infância é amiga da experiência, longe de ser uma fase a ser superada, ela se torna uma situação a ser estabelecida, atendida, alimentada, sem importar a idade da experiência. (KOHAN, 2005, p. 242).

No segundo caso e último modo de ver elencado, Kohan (2005) diz que

[...] a infância é a positividade de um devir múltiplo, de uma produtividade sem mediação, a afirmação do ainda não-previsto, não-nomeado, não-existente; a asseveração de que não há nenhum caminho predeterminado que uma criança (ou um adulto) deva seguir, que não há nenhuma coisa que ela (ou ele) deva se tornar: a infância é apenas um exercício imanente de forças. (KOHAN, 2005, p. 252).

Ao longo da apresentação das múltiplas maneiras de enxergar o conceito de infância não pretendemos, nem de longe, esgotar essas possibilidades. Pelo contrário, procuramos sublinhar o que consideramos como relevante para a perspectiva adotada por este capítulo.

3.2 Conceito de Experiência

O conceito de experiência ocupa lugar de muita importância no trabalho de Kohan (1998, 2005, 2009, 2015) e Cirino (2016). Inicialmente, Cirino (2016) busca demonstrar como a experiência se impõe na tarefa de escrita de um trabalho como uma tese de doutorado. Do mesmo modo, ressalta a impossibilidade da narração completa da experiência. A autora assume a escrita do trabalho como experiência e como narração/exposição dessa experiência vivenciada. Ela afirma, inclusive, que se trata de uma experiência-pesquisa (CIRINO, 2016). Em resumo, a pesquisa é realizada a partir da experiência vivida, na qual a obra de Larrosa (2014) ocupa a condição de baliza orientadora. Sendo assim, a experiência é compreendida como algo da ordem do *acontecimento*, de modo que toca cada um (a).

A *pesquisa-experiência* e como lhe é característico, não tem um método pré-estabelecido, a metodologia vai se *tecendo* no *trilhar* da própria experiência. Segue o viés, o movimento, o ritmo da experiência que se desvela no *passo* da experiência e o que nos *passa* quando a *atravessamos* (CIRINO, 2016, p. 22).

No que diz respeito ao que poderia ser considerado vantagens desse modo de fazer, Cirino (2016, p. 96) recorre a Larrosa (2014) para afirmar que a “[...] experiência gera um saber, o saber da experiência, esse saber não é a verdade do que são as coisas, mas o sentido ou o sem-sentido daquilo que nos acontece de forma sempre singular”. Além disso, ao termo experiência são atribuídas as seguintes possibilidades de compreensão: Como acúmulo de conhecimento e tempo cronológico de vida corrente e como sinônimo de experimento, ação de observar, experimentar, isto é, participação pessoal em situações repetíveis.

Para Cirino (2016, p. 97), “[...] a experiência consiste em ser singular e por isso sua legitimação está em si mesma, enquanto que o mundo moderno reivindica a comprovação, o experimento, a técnica e assim desconfia de qualquer relato que tenha como base a experiência”. Dito de outro modo, a experiência é uma viagem sem percurso traçado antecipadamente. É o colocar-se diante do desconhecido, diante do “risco”. Aliás, Cirino (2016) diz que:

Ao termo experiência é possível apontar a partir dos contextos vivenciados por essa pesquisa, que embora ela – a experiência – seja algo que não podemos prever, podemos trabalhar no sentido de buscar criar algumas *condições* as quais percebemos como necessárias para que ela ocorra, quais sejam: a autenticidade, o diálogo, a pergunta, o encontro e o rompimento com algo que está estabelecido. (CIRINO, 2016, p. 167, *grifo da autora*).

Para concluir a presente exposição acerca do estudo de Cirino (2016), vale mencionar o pressuposto de que o mais importante é o percurso. É nele que o medo se instala, não no sentido negativo, mas como forma de reconhecer as diversas possibilidades do itinerário. É neste sentido que a autora concebe a ideia de pesquisa-experiência, na qual a experiência é o caminho e o ponto de chegada.

Em sentido semelhante ao exposto acima, as palavras de Carvalho (2020), enfatizam que o gestor da palavra é (ou deve ser) alguém que tem experiência que, como tal, só se obtém por intermédio do próprio exercício de uma sucessão de

tarefas. Ao mesmo tempo, sublinha o entendimento da “[...] experiência humana como um polígono multifacetado, no qual um dos lados seria precisamente a infância” (CIRINO, 2016, p.186), de modo a considerar que a experiência humana, em diferentes momentos da vida, pode ser passível de tratamento filosófico.

Por sua vez, Kohan (1998, 2005, 2009, 2015) irá expor considerações múltiplas em diferentes momentos e em diferentes sentidos acerca do conceito de experiência. Na obra *Infância: entre filosofia e educação*, ele diz que “[...] a experiência é algo do qual se sai transformado, algo que não pode ser transferido ou universalizado. E sempre ‘experiência de’ uma subjetividade” (KOHAN, 2005, p. 107). A este respeito, trata-se de algo que comporta uma dimensão de individualidade. Ou seja

A experiência, não a técnica, está na base de um tal pensar. Quando se procura reproduzir ou generalizar uma experiência, ela se torna experimento, espelho do mesmo. Ao contrário, a filosofia, como experiência, não pode normalizar-se, uniformizar-se, standardizar-se. Ninguém pode fazer experiências por outro, ninguém pode pensar por outro, ninguém pode filosofar por outro. Desta forma, conceber a filosofia como conjunto de habilidades cognitivas, como grupo de ferramentas de pensamento, é obturar sua dimensão de experiência, de acontecimento, em detrimento do que nela há de mecânico e técnico (KOHAN, 2005, p. 108).

Este é, por assim dizer, um dos sentidos de experiência exposto por Kohan em suas obras. Tanto é assim que cuida de evidenciá-lo em suas primeiras palavras na obra referida anteriormente. Além do aspecto subjetivo, trata de pontuar os cuidados relativos à tentativa de reproduzir ou generalizar uma experiência. De resto, aproxima o conceito de experiência da filosofia.

Kohan (2005, p 16), no começo da obra, faz questão de marcar a aproximação entre experiência e verdade, como já dito acima. Para ele, “[...] experiência e a verdade habitam espaços diferentes e possuem uma relação complexa. Uma experiência intensa, importante, desejável, supõe um compromisso com uma certa verdade acadêmica, histórica, que a antecede”. Com isso, a escrita do livro é traduzida como uma forma de verdade específica. Todavia, a tal escrita se converte em um modo peculiar que pode transcender, colocar em questão, modificar a relação estabelecida com essa verdade. De modo geral, a experiência, neste caso, constitui uma forma de transformação que temos conosco mesmo.

Ao discorrer sobre as experiências nas escolas, Kohan (2005, p. 81) é taxativo ao manifestar que nelas “[...] os indivíduos têm experiências de si que modificam sua relação consigo mesmos numa direção precisa. São experiências demarcadas por regras e procedimentos que incitam subjetividades dóceis, disciplinadas, obedientes”. Essa afirmação deriva da percepção de que a escola moderna não é um ambiente hospitaleiro da liberdade, embora seja amplamente divulgada como um valor, que na prática apenas favorece o exercício do poder disciplinar.

Infância, experiência, história e linguagem aparecem como conceitos interconectados na obra de Kohan (2005), de modo que podemos refletir principalmente sobre os dois primeiros, foco deste trabalho. Para o autor, a busca pela emancipação da infância costuma esconder sua negação, isto é, pensa-se, luta-se e sabe-se pela infância. É como se a infância fosse sinônimo de carência, dependência, esvaziamento. Em resumo, é como se fosse sinônimo de ausência de experiência. Por esta razão, a negação da infância é, por conseguinte, negação da própria experiência. Além disso,

A experiência até pode ser usada para encobrir o pessimismo, o determinismo e o fatalismo contido em frases tão repetidas em nossos dias, tais como “eu já vivi isso, não há nada que fazer”, “você não sabe, mas assim são as coisas”, “sempre foi assim e assim sempre o será”. A experiência pode ser a máscara da derrota, da resignação, do consenso. Ela passa a ser o simulacro de uma vida não-vivida, de sonhos não-realizados, nem sequer tentados; a lança de um adulto que combate sua própria infância — essa que não esquece as utopias (KOHAN, 2005, p. 240).

Na esfera do fazer acadêmico, a experiência ainda enfrenta um desafio adicional. Para Kohan (2005), existe uma desconfiança que tem origem nas características de objetividade, universalidade e certezas da ciência moderna, que são inconciliáveis com a natureza subjetiva da experiência. De modo complementar,

A experiência é a diferença entre o linguístico e o humano, entre o dado e o aprendido entre o que temos e o que não temos ao nascer. Desse modo, que o ser humano não nasça já falando, que tenha infância, que seu falar e ser falado não estejam determinados de antemão, é o que constitui a experiência, o que a torna possível. Não é este um traço qualquer para o ser humano: é aquilo que o constitui como tal: o ser humano é o único animal que precisa aprender a falar, que não está inscrito na língua desde sempre. Assim, a experiência, a infância do ser humano, constitui e

condiciona de maneira essencial a linguagem, como hiato, como descontinuidade, como diferença entre língua e discurso (KOHAN, 2005, p. 243).

Para Kohan (2005), infância e experiência são importantes um para o outro. Sem experiência da infância, seríamos natureza inerte. Para ele, “[...] experiência e infância (experiência da infância, infância da experiência) são condições de possibilidade da existência humana, sem importar a cronologia nem a idade”. (KOHAN, 2005, p. 244),

Ainda sobre a relação entre infância e experiência, Kohan (2005), assevera que

[...] essa forma da subjetividade, que chamamos de infância, não tem idade. Ela é emancipatória na medida em que nos abre as portas a uma experiência múltipla de nós mesmos. Na medida em que emancipa a própria infância de uma imagem de si mesma que a apressa. Na medida em que permite a experiência da infância, um encontro com a infância, com a infância da experiência, da história, da linguagem, do pensamento, do mundo. Com a infância do que somos e do que podemos ser. Na medida em que ela é experiência, é inerentemente transformadora do que somos, sem importar a idade (KOHAN, 2005, p. 253).

Para concluir as reflexões, na perspectiva da obra em exame, Kohan (2005), sublinha que a infância é um exercício imanente de forças, uma positividade múltipla, que não há nenhum caminho predeterminado que uma criança (ou um adulto) deva seguir, tampouco que deva se tornar.

3.3 Filosofia com Crianças e nossas Considerações

Até aqui, procuramos apresentar neste capítulo os conceitos de infância e experiência, pois a partir deles direcionaremos a nossa prática, a partir de agora, estamos adentrando um novo contexto de se pensar Filosofia. Assim, cresce a consciência de que temos uma grande disparidade entre o filosofar de Lipman (1990-5) e Kohan (2008). Temos consciência que Kohan (2008) aponta um novo momento para a prática do ensino de filosofia, desenvolvendo pesquisas atuais junto ao Núcleo de Estudos de Filosofia e Infância – NEFI/UERJ nomeada como “Filosofia com Crianças”. Discorreremos primeiramente sobre o interesse da criança como ponto de partida para Kohan:

O interesse das crianças é o ponto de partida de toda investigação nas salas de aula. Assim, a experiência da filosofia na escola é produto da interação entre os interesses, problemas e inquietudes das crianças e o que o “dispositivo Lipman” preparou para desenvolvê-los numa investigação filosófica. (KOHAN, 2008, p. 43-44).

Consta mencionar que Kohan (2008), ao se debruçar sobre os interesses das crianças, contrapõe-se a Lipman ao considerar que, o autor estadunidense não reserva espaço para os interesses das crianças, no sentido de identificar aquilo que elas gostariam de explorar, podendo dispor de uma curiosidade, uma problemática difundida no dia a dia na convivência, nos diálogos ou até mesmo em outros contextos. Daí a razão pela qual a Filosofia de Kohan (2008), colabora para a formação do educando para que este seja capaz de compreender e refletir sobre as próprias experiências do meio em que vive. Mas, ambos apresentam algo em comum, que pode gerar um questionamento: por que incentivar o ensino de filosofia para as crianças? Vejamos:

Assim, o programa filosofia para crianças de Matthew Lipman tem uma normativa sociopolítica. Não se educa apenas para o pensar, mas para o pensar de ordem superior, e não só se educa para o pensar de ordem superior, se educa para uma cidadania democrática. Em outras palavras, há, segundo Lipman, ganhos sociais significativos que justificam essa aventura filosófica com crianças. Se quisermos democratizar nossas sociedades, diria Lipman, é preciso educar nossas crianças na filosofia e na democracia. Por que as crianças? Porque – e aqui parece mais protagonista do que nunca – para os adultos talvez seja tarde demais. Porque uma socialização pouco democrática e pouco filosófica já terá feito estragos neles. Por isso, a única esperança certa, segundo Lipman, está nas crianças. Porque se conseguirmos que elas pratiquem a filosofia em comunidade de investigação deliberativas, então haverá muito mais chances de que elas sejam pessoas razoáveis e democráticas e que, a partir dessa prática filosófica e democrática, elas lutem para que as instituições e práticas sociais sejam mais igualitárias e menos autoritárias. (KOHAN, 2008, p. 47).

Vimos que, embora no contexto geral das obras aqui, brevemente, apresentadas, Kohan (2008), diverge de Lipman (1990), eles têm em comum o fato de tratarem, cada um de seu modo, da infância na perspectiva da Filosofia da Educação. Como apresentado no capítulo 2, tecemos algumas críticas a Lipman (1990), a partir das contribuições de Kohan (2008). Deste modo, busca-se que

partindo dos interesses da filosofia e da infância se possa compreender como Kohan (2008), propõe a Filosofia na Infância.

Quanto a nós, entendemos que a Filosofia na infância deve ser valorizada por ser fundamental para as crianças, uma vez que ela consiste em um caminho que possa auxiliar para o desenvolvimento da criticidade na vida. De toda forma, elas já trazem consigo curiosidades, questionamentos e conhecimentos preexistentes. Sendo assim, o educador encontra um ambiente propício para encorajar a criança a pensar sobre o que está à sua volta e que ao mesmo tempo sejam significativas para elas.

O ensino de filosofia nas séries iniciais¹⁵ pode contribuir para essa construção da autonomia, pois busca instigar as capacidades de dialogar, questionar e interpretar. É importante abordar do ponto de vista do interesse, da filosofia e da infância, pois, parece-nos que o professor que esteja conduzindo as crianças necessita ter a visão panorâmica do seu ambiente de trabalho, de suas possibilidades e limitações. Como também, ter uma visão crítica da utilização de certas técnicas, não perdendo de vista o indivíduo como ser integral. Enfim, tentaremos compreender estes pontos: a filosofia, a criança e o professor, a partir de Kohan (2008).

Importa-nos tratá-lo com cuidado, para que possamos compreendê-lo e descobrir algo que possa contribuir para os nossos estudos. Temos a necessidade de contextualizar sobre como o filósofo Walter Kohan pensa sobre filosofia, educação e infância. Vejamos:

Em 2000, na Argentina e em 2008, no Brasil, Walter Kohan, publica *Filosofia com niños: aportes para el trabajo em classe* e *Filosofia para crianças*, respectivamente, nessas publicações oferecem uma revisão crítica da expansão do programa de Lipman e problematizam seus principais desafios. [...], o professor Walter propõe pensar esse desafio a partir de três questões: por que filosofia? O que é filosofia? Para que filosofia para crianças? (CIRINO, 2016, p. 89)

Em sua tese de doutorado Kohan (2008), tece algumas críticas sobre o programa de Lipman, em continuação, passa a tratar até os dias atuais sobre a filosofia e a infância no geral. Percebe-se que Kohan ao abordar os interesses, cria a

¹⁵ Estamos cientes que Kohan não se refere a ensino de filosofia, tampouco, sobre idade cronológica, porém em nossa realidade a filosofia ainda é necessária uma reflexão aprofundada dos termos, portanto, por ora, ainda aparece o termo “ensino de filosofia nas series/anos iniciais” reportando ao nosso lócus de pesquisa.

oportunidade de um encontro de todos com todos das mais diferentes culturas e tradições, considerando que se trata de uma experiência prazerosa de descoberta de diferenças que nos permitem novas formas de parcerias de convivência através de suas perguntas.

Um das nossas buscas nesta pesquisa, como já ficou dito, são as experiências com metodologias, materiais, as propostas de filosofia e as oportunidades para agregar as nossas experiências com as crianças em sala de aula, como também com a nossa realidade educacional. Na sequência, veremos como Kohan (2005) se refere a isso:

Não estamos pensando nossa questão em um determinado nível de ensino, nem tampouco em função de um saber específico a ser ensinado. Isso não significa que não nos pareça pertinente, em alguns aspectos, a distinção entre níveis de ensino (infantil, fundamental, médio e superior), que não tenhamos pressupostos a respeito de nosso saber, ou o que pensemos que o modo de afirmar um saber não afete as condições de seu ensino. Contudo, nosso trabalho atinge os três níveis de ensino e pretende explorar não apenas o ensino de filosofia como campo disciplinar, mas a dimensão filosófica do ensino como espaço que atravessa diferentes saberes e prática. (KOHAN, 2005, p. 182).

É bem verdade que essas quatro dimensões de ensino possuem itinerários formativos diferentes e o próprio sujeito que percorre ao longo de sua escolaridade também consegue visualizar ao longo do seu processo. Todavia, o que, talvez, caracteriza-se como diferencial em todo este percurso são as experiências. Para tanto, diante do exposto, julgamos que a sequência entre diferentes níveis de ensino, dispondo da dimensão filosófica do ensino como indagações, afasta-se de um processo que habitualmente está presente no ambiente escolar, no qual estão reforçadas as estruturas de integração fortalecendo a concatenação e a continuidade entre os diversos níveis. Em síntese, ao dispor dessa situação, o autor apresenta as suas ideias comuns aos níveis de ensino às diversas situações de filosofar.

Compreendemos que o autor assume ser necessário despojar-se ao afirmar que “[...] para filosofar é necessário deixar de saber um pouco o que se acredita saber”, essa é uma situação que sustenta o pensar do autor até hoje, pois, ele mesmo afirma não concordar que “[...] em filosofia e em educação, a aplicação de métodos programas e modelos como sustentação para a prática pedagógica”

(KOHAN, 2008, p. 105). Dito de outro modo, os procedimentos de ensino e aprendizagem mais recorrentes do nosso chão de sala de aula, como metodologias, planejamentos, atividades, objetivos previstos a serem alcançados, os métodos tradicionais de ensino, entre outros, estão opostos do que se propõe para a filosofia com crianças.

Considerando os procedimentos de ensino e aprendizagem, em que reverbera no educador e suas metodologias, nessa perspectiva é proposta a retomada da filosofia na sua condição inicial do perguntar-se. Kohan (2005) diz que:

[...] pressupomos que ensinar e aprender se dizem de uma única maneira, nem postulamos uma teoria geral do ensino ou da aprendizagem. Porém, importa-nos problematizar algo da ordem das condições de possibilidades do ensino e da aprendizagem, sem importar seu nível e sua especificidade. (KOHAN, 2005, p.182).

Em relação à infância, Kohan (2005) não esclarece as condições em que serão problematizadas, porém, sabemos que a escuta, fala, pensamento e imaginação englobam experiências que envolvem a relação com os mundos social e físico, portanto, este é um meio favorável para problematizar. Pela imaginação, também se constitui autonomia, por exemplo, nas brincadeiras de faz de conta, que são a própria mola da produção e aceleração do seu desenvolvimento, pois a imaginação provoca um fluxo de imagens novas. Essa tendência torna claro que a imaginação liberta e impulsiona o homem para a busca de si mesmo, imagens que ultrapassam a realidade, uma vez que as perguntas direcionam as crianças a pensar sobre algo e pode ser um excelente pouso para a filosofia.

Ainda na infância, consideramos todas essas possibilidades de pouso para a filosofia, observando como as crianças, de acordo com as suas particularidades cognitivas, formulam as suas perguntas. Veremos aqui que, para Kohan (2005), a pretensão é buscar a infância do ensinar quando assevera que:

Mais uma vez, talvez não seja demais esclarecer que faremos um outro exercício infantil. Buscamos a infância do ensinar e do aprender. Não vamos discorrer sobre sofisticados métodos e caminhos para ensinar e aprender. Simplesmente procuramos inquietar o ensinar e o aprender de nossa prática, *nosso* ensinar e *nosso* aprender; desejamos gerar condições para uma ruptura na forma tradicional de pensarmos essa tarefa; buscamos pôr em questão nossos próprios pressupostos acerca do que significam ensinar e aprender, o modo como mais ou menos conscientemente lidamos com essas questões. (KOHAN, 2005, p. 182).

Já concluindo as reflexões, na perspectiva diretiva sobre a filosofia com crianças, o autor destaca que não propõe métodos, mas provoca uma particularidade de ensinar e aprender rompendo com as esferas tradicionais de ensino. Parece-nos que Kohan (2005), enxerga na humildade da infância a prática para filosofar. Neste caso, certamente é na interação que se faz o seu território filosófico, é pela interação com o outro que ampliam, principalmente a crianças, o conhecimento próprio e suas capacidades.

Desse modo, é determinante a qualidade do convívio para que avancem na compreensão do mundo e de si mesmas, anteriormente, acompanhamos a retirada daquilo que se distancia, nesse caso, as abordagens explicativas, portanto, o caminho é “em filosofia só conta perguntar” (KOHAN, 2005, p. 183).

Então, o uso da linguagem no contexto social é empregado para expressar pensamentos, desejos, e também para iniciar e manter as interações sociais. Por fim, “[...] um território onde essa pergunta poderá ser pensada outra vez, abordada a partir de uma perspectiva infantilmente filosófica” (KOHAN, 2005, p. 183).

Brevemente dispomos de uma reflexão sobre as contribuições de Kohan (2005-2008) para a nossa pesquisa. Encontramos aqui, no contexto geral alguns pontos no quais consideramos significantes para nós entre eles estão: em primeiro a autonomia do professor na estimulação da prática filosófica, como também a sua relação entre ele/ela e as crianças; em segundo, a ruptura com a razão explicadora e a sugestão do fazer direcionado a partir das perguntas; e por último a liberdade de não optar por um método.

Porém, ainda é necessário refletir por algumas lacunas que não foram preenchidas, por exemplo: o que perguntar? Tudo? Ou que surge espontaneamente pela criança? Quiçá a sua realidade ou o que vir dela? São desafios que para a nossa realidade buscaremos reflexões, direcionadas pelo próprio autor quando diz: “A prática da filosofia é histórica e social [...] A prática da Filosofia na escola deve, portanto: a) integra-se às riquíssimas formas de expressão da cultura [...]”. (KOHAN, 2008, p. 106).

Portanto, seguindo as considerações de Kohan (2005/2008), as abordagens nas quais buscaremos contribuir para pensar sobre a construção de um ensino de Filosofia com Crianças estão sustentadas primeiramente, associando e

problematizando o meio em que elas vivem, sendo assim, essa é uma maneira da criança perceber como é fundamental relacionar com o eu, o outro e a comunidade.

Nesse sentido, consideramos que Vygotsky (1984), corrobora para isso quando aborda a teoria histórico-cultural, haja vista o seu conceito de experiência. A construção do pensamento e da linguagem, neste caso indispensável no ensino de filosofia com crianças por reportar-se às perguntas necessitando da oralidade para o seu desenvolvimento. Enfim, estes encontros serão aprofundados no decorrer do próximo capítulo.

CAPÍTULO 4.0 AS CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY E OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM NA FILOSOFIA

Neste capítulo discutiremos a construção dos processos de aprendizagem da criança para se problematizar a ideia de “exercício filosófico”. Faremos uma abordagem teórica a partir de Vygotsky (1998) que persiste nos aportes da cultura, na interação social e na dimensão histórica como essencial para o desenvolvimento mental.

Vygotsky (1998) tem grande importância na psicologia, porém, no momento, buscaremos analisar aquelas teorias que tratam de questões educacionais, aprendizagem e sua aplicação na pesquisa pedagógica e na prática educacional, com destaque para a interação social, a cultura, a história e a caracterização da sociabilidade primária.

No capítulo anterior mencionamos ser importante considerar as contribuições que Vygotsky (1984, 1998, 2017, 2009), poderia acrescentar ao nosso trabalho, no que concerne ao desenvolvimento da aprendizagem. Acreditamos que ao propormos o ensino de filosofia na infância, de certo modo, deve haver uma intencionalidade para tal ato, seja a interação, o diálogo, o perguntar-se...Por exemplo, quando você lança a pergunta para alguém, obviamente você espera que parta do outro uma resposta, ou mesmo, ao contrário o outro poderá retomar lançando outra pergunta. Em toda pergunta há um estímulo, um acontecimento, uma intencionalidade e há uma provocação. Diante disso, é que recorreremos a Vygotsky (1984, 1998, 2017, 2009), para colaborar como as nossas inquietações.

Ao longo da história da educação, há diversos entendimentos acerca da formação da criança. Na literatura da área das Ciências da Educação, há consenso que, principalmente, no ensino fundamental necessita-se pensar no desenvolvimento integral do indivíduo, sendo que não se requer somente escolarizar, mas há um grande desafio curricular, a multidimensionalidade. Em outros termos, é fundamental desenvolver as diversas áreas de competência, sobretudo, as áreas interpessoais (PIMENTA, 1999).

4.1 Vygotsky e sua Contribuição entre Aprendizado e Desenvolvimento

Conforme dito acima, traremos a teoria histórico-cultural de Vygotsky (1998), que é uma corrente da psicologia fundada pelo psicólogo e pedagogo russo Lev Vygotsky (1886-1934) e desenvolvida teoricamente juntamente com outros psicólogos da aprendizagem como Leontiev, Lúria, Galperin, Davidov, a partir dos anos 1920. Essa teoria busca compreender o desenvolvimento da mente humana como vinculado à cultura, ou seja, atribui um papel decisivo da cultura na formação das funções psicológicas superiores “e dentro da cultura, o ensino e a aprendizagem” (LIBÂNEO, 2002).

Convém destacar que “[...] o aprendizado deve ser combinado de alguma maneira com o desenvolvimento da criança” (VYGOTSKY, 1998, p. 95). Considerando essa perspectiva, a intenção seria a de incentivar as crianças a dialogar sobre situações reais de sua vida. A título de exemplo, as regras de convivência em ambientes públicos, alguns sentimentos como a raiva, a felicidade, a tristeza etc., enfim, buscar outros conceitos fundamentais para o desenvolvimento ético no seu espaço de convivência.

Para Vygotsky (1998), a formação de cada indivíduo deve contribuir coletivamente para o desenvolvimento da sociedade, propondo assim uma educação interacionista, ou seja, os processos de mediação proporcionam os processos de aprendizagem. Para ele, as relações sociais em grupos próximos como a família e a relação com os instrumentos culturais contribuem para o desenvolvimento integral da criança, não só para a formação mental. Para continuar expondo os fatores significativos para o desenvolvimento, citamos Vygotsky, quando se refere a:

O momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem (VYGOTSKY, 1998, p. 11).

Sendo assim, consideramos dois pontos de partida para as nossas discussões, isto é, a fala e a ação que podem conduzir o raciocínio a partir da ideia de aprender praticando, vincular o ato de aprender com o ato de fazer. A proposta

do exercício filosófico é fazer essa aproximação de realidade, filosofia e a prática expondo conteúdos filosóficos, em torno do objeto e situações propostas para que a criança tenha o desejo de conhecer.

Propor um ensino de filosofia que colabore com a formação da criança e partir para a corrente epistemológica como a de Vygotsky (1998), que aborda a aprendizagem em um ambiente de interação dos indivíduos, nos faz avançar no estudo do pensamento começando por temáticas presentes em seu próprio ambiente. A intencionalidade dessa provocação por meio de Vygotsky (1984, 1998, 2017, 2009), é compreender esses avanços de aprendizagem, como dito, inserido em um meio cultural e histórico, ao trazer para a filosofia interações dialógicas, após a criança superar a fala egocêntrica (interior) e aproximar-se da fala social.

Para Vygotsky (1998), a maior mudança na capacidade das crianças começa com o uso da linguagem como um instrumento para a solução de problemas. Um pouco mais tarde, no seu desenvolvimento, ocorre a fala socializada (que foi previamente utilizada para dirigir-se a um adulto), que é internalizada. Em vez de apelar para o adulto, as crianças passam a apelar a si mesmas; a linguagem passa, assim, a adquirir uma função intrapessoal além do seu uso interpessoal.

Assim, segundo Vygotsky (1998), quando as crianças desenvolvem um método de comportamento para guiar a si mesmas, o qual tinha sido usado previamente em relação a outra pessoa, e, quando elas organizam sua própria atividade de acordo com uma forma social de comportamento, conseguem, com sucesso, impor a si mesmas uma atitude social.

A história do processo de internalização da fala social é também a história da socialização do intelecto prático das crianças. Por exemplo, quando a criança consegue decidir o que vai desenhar, surge uma nova relação entre ação e fala e nesse momento acontece a função planejadora da fala que é quando a criança começa refletir o mundo exterior. Como resultado da função planejadora a criança adquire a capacidade de engajar-se em operações complexas dentro de um universo temporal. (VYGOTSKY, 1998).

Em suma, fica explícito como a criança a partir da sua fala social também é capaz de refletir o meio em que vive. Sobre isso, refletimos atentamente as palavras de Vygotsky:

A capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciar instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. (VYGOTSKY, 1998, p. 17-18).

Conforme acima, as crianças não devem ser privadas de pensar sobre os possíveis problemas do seu ambiente de convívio. Cognitivamente, após a superação da fala egocêntrica elas são capazes de solucionar problemas a partir do diálogo.

“Ao fazer uma pergunta, a criança mostra que, de fato, formulou um plano de ação para solucionar o problema em questão” (VYGOTSKY, 1998, p. 18-9). Durante o processo de solução de um problema, as crianças se confundem, porque começam a fundir a lógica do que elas estão fazendo com a lógica necessária para resolver o problema com a cooperação de outra pessoa. Quando as crianças se confrontam com um problema que lhes é um pouco mais complicado, apresentam uma variedade complexa de respostas que incluem tentativas diretas de atingir o objetivo, uso de instrumentos, fala dirigida à pessoa que conduz o experimento ou fala que simplesmente acompanha a ação e apelos verbais diretos ao objeto de sua atenção (VYGOTSKY, 1998).

O objetivo de Vygotsky (1998) foi apresentar a construção do pensamento infantil, iniciando a partir da linguagem e que vai evoluindo com as mediações de aprendizagem e influenciando no seu desenvolvimento. Agora, partiremos para as suas contribuições sobre as mediações de aprendizagem. Muitas foram as suas contribuições para a educação, uma delas está relacionada com os estudos que ele desenvolveu sobre a aprendizagem de conceitos científicos. Ele acredita que existem dois tipos de conceitos, os pseudoconceitos e os conceitos verdadeiros. Vejamos a seguir:

Mas a criança não pode assimilar de imediato o modo de pensamento dos adultos, e recebe um produto que é semelhante ao produto dos adultos, porém obtido por intermédio de operações intelectuais inteiramente diversas e elaborado por um método de pensamento também muito diferente. É isto que denominamos de pseudoconceito. Obtém-se algo que, pela aparência, praticamente coincide com os significados das palavras para os adultos, mas no seu interior difere profundamente delas (VYGOTSKY, 2009, p. 193).

Para Vygotsky (2009), os pseudoconceitos são aqueles espontâneos que todos nós temos sobre o mundo e que estão baseados principalmente nas nossas observações. Não são apenas uma conquista exclusiva da criança, mas se verifica com grande frequência no transcorrer do pensamento do nosso dia a dia. Por exemplo, quando a criança observa o sol e diz que ele está se movimentando pelo céu, seria um pseudoconceito, pois sabemos que é a terra que gira em torno do sol, ou seja, os pseudoconceitos se apoiam nas aparências das coisas, superstições e na experiência pessoal.

Sobre os pseudoconceitos das crianças, vejamos o que ressalta Vygotsky:

Do ponto de vista dialético, os conceitos não são conceitos propriamente ditos na forma como se encontram no nosso discurso cotidiano. São antes noções gerais sobre as coisas. Entretanto, não resta nenhuma dúvida de que representam um estágio transitório entre os complexos e pseudoconceitos e os verdadeiros conceitos no sentido dialético desta palavra. (VYGOTSKY, 2009, p. 218).

Para Vygostky (2009), o processo de construção dos conceitos científicos necessita da intervenção pedagógica que, por meio do ensino sistematizado, provoca avanços que não aconteceria espontaneamente com a criança. Essa seria a principal função da escola, fazer com que a criança abandone os pseudoconceitos, perpassando por esse estágio transitório, fuja dos “achismos” e passem a raciocinar a partir de conceitos verdadeiros, quer dizer, conceitos científicos.

Os conceitos científicos são os conceitos verdadeiros e estão baseados em pesquisas e permitem ver a realidade melhor. Neste sentido, as relações entre filosofia, educação e a criança não poderiam provocar experiências filosóficas a partir de temas filosóficos para pôr em questão os pseudoconceitos sobre ética, cidadania e respeito? A nossa intencionalidade não é que a criança crie conceitos, mas um convite a pensar sobre questões presentes em sua vida. É um convite a ensaiar-se com a filosofia, pensar, escrever, interpretar, conhecer e permitir cruzar experiências e saberes para a sua formação pessoal e do seu pensamento.

Por enquanto, ainda discorrendo sobre os aspectos cognitivos e os pseudoconceitos, na lógica da criança, na maioria dos casos, quando ela entra na escola tem os sentidos já desenvolvido, por exemplo, o de observação, portanto, alguns fatores sociais são adquiridos pela criança no seu ambiente de convívio.

O que buscamos discutir são as motivações para que possa ampliar nas crianças uma representação global do seu espaço e levar a criança a desenvolver faculdades diferenciadas. Quanto a essa integralidade, logo a seguir veremos a partir de alguns comentadores de Vygotsky dois caminhos para compreendermos a relevância da interação social para o desenvolvimento.

As postulações de Vygotsky sobre os fatores biológicos e sociais no desenvolvimento psicológico apontam para dois caminhos complementares de investigação: de um lado, o conhecimento do cérebro como substrato material da atividade psicológica e, de outro lado, a cultura como parte essencial da constituição do ser humano, num processo em que o biológico transforma-se no sócio histórico. (LA TAILLE, OLIVEIRA e DANTAS, 1992, p. 33)

Dito isso, convém destacar que, para Vygotsky (1998), o homem é um ser que necessita do meio social para se constituir como humano. Vygotsky (1998), também defende a relação entre seres humanos e o seu ambiente físico e social. Para ele, não existe melhor maneira de descrever a educação do que considerá-la como a organização dos hábitos. O aprendizado não altera nossa capacidade global de focalizar a atenção, ao invés disso desenvolve várias capacidades de focalizar a atenção sobre várias coisas. É nessa relação de convívio que a aprendizagem vai sendo constituída, a partir do convívio social e o contato com diversas culturas, desvendando novos conceitos científicos e ampliando o seu desenvolvimento psicológico e, posteriormente, vai construindo novas aprendizagens.

Após discutirmos um pouco sobre o desenvolvimento do pensamento da criança baseado nas teorias de Vygotsky (1998), apresentaremos como seria esse processo de aprendizagem a partir dos dois níveis do estado de desenvolvimento mental que ele chama de nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal, na qual avança para a construção de novas aprendizagens.

Apesar de ainda ser criança, a ideia é provocar a construção de novas estruturas de pensamento transformando a sua zona de desenvolvimento proximal (teoria vygotskyana), ou seja, aquilo que está em estado de formação, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver. Percebemos que a maioria das escolas tendem a estar excessivamente preocupadas com a formação dos sujeitos em sua integralidade, quando estes ainda estão na educação infantil,

contudo, posteriormente, quando já estão nos Anos Iniciais tendem a ser “conteudistas” e não buscam instigar a criança para ir mais além da sua formação social. E quando chegam à fase da adolescência constata-se, na maioria dos casos, a ideia de que a formação integral foi se perdendo pelo caminho e os jovens, por vezes, têm dificuldade de relacionar-se consigo mesmo e com o outro.

A preocupação inerente à aquisição de conteúdos impede as crianças de compreender o papel social da escola, logo no exato momento em que elas deveriam adquirir o amor pela escola. Necessariamente, o ensino se vê designar a missão de introduzir racionalmente e em tempo útil as técnicas e as noções necessárias ao tratamento dos conteúdos providos de curiosidade espontâneas das crianças. Porém, o aprendizado não é uma abundância das informações coletadas, como veremos na citação a seguir:

A mente não é uma rede complexa de capacidades gerais como observação, atenção, memória, julgamento, e etc., mas um conjunto de capacidades específicas, cada uma das quais, de alguma forma, independe das outras e se desenvolve independentemente. O aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas. O aprendizado não altera nossa capacidade global de focalizar a atenção; ao invés disso, no entanto, desenvolve várias capacidades de focalizar a atenção em várias coisas. (VYGOTSKY, 1998, p. 92-93).

Observa-se que o aprendizado requer um leque de conteúdos, propostas didáticas, materiais curriculares, diálogo etc., pois é necessário garantir que a criança possa personalizar sua aprendizagem dentro das suas estruturas cognitivas para pensar sobre várias coisas, entre elas está o meio no qual está vivendo. Embora muitos julguem a aprendizagem como algo internalizado que deve estar guardado na memória, como por exemplo, a escola tradicional. Portanto, a ideia da filosofia com crianças é pertinente não para criar ou apropriar-se de conceitos, mas para prepará-la para despertar o desejo de conhecer, que em alguns casos as crianças não são estimuladas para pensar sobre a sua realidade, vindo acontecer, em nossa concepção, tardiamente.

A inserção da filosofia na infância teria uma abertura para que a criança possa ir adquirindo desde cedo reflexões filosóficas, pois, de acordo com as teorias de Vygotsky (1998), “[...] qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia”. Sendo assim, é a partir do nível

de desenvolvimento real que deverá ser inserido os conteúdos filosóficos. Para o nível de desenvolvimento real, Vygotsky (1998, p. 95) define que:

[..] primeiro nível pode ser chamado *nível de desenvolvimento real*, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados.

Desde o seu primeiro acesso à escola a criança é incentivada a conviver com o outro de forma harmoniosa e, para isso, na maioria das escolas, são apresentadas a elas algumas regras de convivência, ou seja, desde muito cedo a criança já aprende sobre as questões éticas, porém sem estudar as teorias éticas. A nossa intencionalidade também não é conceituar, conforme expressamos acima, mas ampliar esse conhecimento sobre as coisas. Portanto, vimos que é propício fazer essa aproximação do desenvolvimento real e buscar ampliar as reflexões filosóficas até a zona de desenvolvimento proximal e no futuro adquirir a zona de desenvolvimento potencial, que, para nós, não importa quando a criança deverá chegar nesta zona de desenvolvimento, mas estimular e garantir intervenções para que alcance a zona de desenvolvimento proximal.

A exploração da zona de desenvolvimento proximal é importante, pois ela está entre o nível de desenvolvimento real (aquilo que a criança já conhece) e o nível de desenvolvimento potencial (aquilo que a criança já conhece sem a necessidade da intervenção de um adulto), neste caso, é o momento da intervenção para que aconteça o aprendizado. Vejamos:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, em vez de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (VYGOTSKY, 1998, p. 98).

Os estudos sobre a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) trouxeram grandes indicações no que diz respeito ao desenvolvimento e aprendizagem, não só para o ensino com crianças, mas também para os adultos, pois, só aprendemos a partir daquilo que já conhecemos e a aprendizagem não se resume a aquisição de

informações, mas situações de aprendizagem e experiências vividas pela pessoa humana mediada por um professor (ou pessoa mais experiente) impulsionam uma fonte de desenvolvimento em diversos aspectos do homem.

A aprendizagem vista pela concepção da ZDP é como se fosse a poda de uma árvore que necessita da mão de um bom jardineiro para crescer e dar belas flores ou frutos, ou seja, o conteúdo ainda pouco explorado, alguns como se fossem pseudoconceitos, conforme dito acima, recebem a intervenção pedagógica que, posteriormente, vai acontecendo a assimilação que, tempos depois, transforma em zona de desenvolvimento potencial, sem a necessidade do outro para acontecer a aprendizagem.

Assim, com o passar do tempo, a sociedade vai exigindo que a criança/pessoa apresente transformações em sua forma de pensar e vai se reconstruindo a partir de outras experiências sociais. “A noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o “bom aprendiz” é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1998, p. 102). Por esse motivo pensamos em provocar reflexões filosóficas com as crianças, pois a infância não é somente uma faixa etária, mas uma fase de grande relevância no processo de desenvolvimento do ser humano.

O que expressamos até o momento sobre o a utilidade da filosofia, sobre o que pretendemos abordar com as crianças e como se dá a construção de novas aprendizagens é o que buscamos justificar para o ensino de filosofia nos anos iniciais do ensino fundamental. Ao nosso olhar, é indiscutível a importância de estudar filosofia na vida de uma pessoa e, posteriormente, já no ensino médio relatar ou exigir que tal aluno pudesse esforçar para argumentar melhor tal assunto.

Não estamos expressando que somente a ausência da filosofia nos anos iniciais é responsável por isso, mas se tivéssemos uma alfabetização filosófica quando criança, talvez, poderíamos argumentar mais a partir da filosofia quando adultos. A filosofia não é apenas essencial para se estudar as ideias de grandes filósofos, mas também, para a vida social e, principalmente, para pensar sobre como se vive as questões éticas, políticas, e vários outros assuntos propostos e debatidos pela filosofia. Entretanto, vale salientar que a escola ainda hoje, apesar de todas as dificuldades e contradições, para muitos é o único meio de acesso à aprendizagem

sistemática de diálogo, estudos de textos, leituras, escrita, e, portanto, ainda única via de mudança social e reflexão sobre as coisas.

Outra situação relevante é que não pretendemos explorar um ensino de filosofia distante da realidade com a qual as crianças estão vivendo. Partiremos de algo já conhecido (zona de desenvolvimento real) para formar novas aprendizagens que se complementarão nos próximos anos de formação. Sabemos que a escola precisa estabelecer uma relação com o conhecimento sociocultural das crianças, implementando metodologias significativas que contribuam para a formação do indivíduo e que permita a reflexão sobre o meio em que se vive e as crianças são completamente capazes de fazer isso, a partir da sua sensibilidade, da linguagem e ajudando-as a fugir do pensamento egocêntrico.

“O movimento real do processo de desenvolvimento do pensamento infantil não se realiza do individual para o socializado, mas do social para o individual” (VYGOTSKY, 2009, p. 67). Sendo assim, os nossos esforços enquanto educadores é o de promover situações de discussões a partir das quais elas estão, como por exemplo, na escola. Outra situação que julgamos ser necessária é que a escola precisa compreender também que, todas as áreas de conhecimento devem ter em vista uma aprendizagem dentro de uma perspectiva de formação crítica do pensamento, isso em todas as áreas do conhecimento e não só da filosofia, como disse Gallo (2007).

Nesse sentido, não é compromisso do educador tão somente a missão de apresentar situações-problemas para as crianças, mas observar com elas, fazer com que elas percebam no nosso dia a dia um arsenal de mobilidade para compreender de forma lúdica e prazerosa a construção e o uso de diferentes formas de linguagem. “Através da fala, a criança planeja como solucionar o problema e então executa a solução elaborada através de uma atividade visível” (VYGOTSKY, 1998, p. 14), para que possa mobilizar o educando a adentrar na sistematização dos conhecimentos além da imaginação e sensibilização para ampliação do seu universo de criança.

A intenção não é a de colocar na criança uma responsabilidade de ficar pensando nas questões éticas da sua vida, mas provocar sobre as pequenas coisas. A partir disso, teremos então condições de formar pessoas capazes de construir e

reconstruir suas histórias por meio da cognição e da linguagem, compreendida como um processo dinâmico de interação entre os sujeitos.

A partir das relações com os outros, julgamos um fator importante que prejudica a funcionalidade específica do ato de filosofar e faz da filosofia um ato mecânico em sala de aula, ou seja, no lugar da leitura e compreensão, o desafio passa meramente à memorização de conceitos, diante do qual eles se comportam como seres passivos, transformando-se somente em receptores sem buscar o estabelecimento de relações entre os conteúdos filosóficos e outras dimensões afins de conhecimento.

Para que isso não aconteça, os alunos precisam ser incentivados e instigados a expor suas ideias, a comunicar-se com liberdade, com clareza, e, até mesmo, serem valorizados ao participar explorando o seu discurso, seus pensamentos nas atividades compartilhadas, e as demais mediações sob uma perspectiva lúdica. Assim, a filosofia poderá ser prazerosa e, algumas vezes, uma forma de ludicidade capaz de levá-las a uma intimidade maior com os temas que antes não eram motivados a pensar, os levando a uma concepção crítica.

Enfim, consideramos essas grandes contribuições de Vygotsky (1998), como fundamentais para o processo de aprendizagem, principalmente na sua definição sobre as mediações do ensino, que nos permite apresentar qualquer tema filosófico ou conteúdo tendo como referência o que a criança já conhecia anteriormente, necessitando neste momento de mediações para a construção de um novo saber. Contudo, parece-nos oportuno e muito significativo o fato de que a construção do desenvolvimento da criança depender do seu espaço cultural, sendo assim, julgamos apropriado levar até essas crianças essa experiência e como recursos auxiliares as experiências de sua própria vida para filosofar.

4.2 Aproximações Teóricas

Como vimos, em suas obras Vygotsky (1984, 1998, 2017, 2009), dedica-se a descrever o desenvolvimento das formas de inteligências específicas do ser humano dando atenção especial ao desenvolvimento da linguagem e à sua história social. Notamos, ao longo das leituras, que Vygotsky é um autor importante para Lipman (1997), uma vez que, em um momento, ele diz:

Para Vygotsky, com sua tendência para uma interpretação comportamental da mente, o pensamento devia ser compreendido como atividade internalizada, podendo a gênese de nossos pensamentos ser explicada em termos das atividades externas, abertas – particularmente as atividades linguísticas – nas quais estivemos e continuamos a estar empenhados. (LIPMAN, 1997, p. 12).

O autor descreve nesta passagem que Vygotsky enxerga essa atividade internalizada, ou seja, o pensamento como sendo social e responsável pelo desenvolvimento das relações entre o movimento entre nós, os outros e o mundo, motivando-os. Posteriormente, as posições deste autor promovem, segundo Lipman (1997), “[...] claramente uma reconstrução da sala de aula, de modo que um diálogo vigoroso e razoável formasse uma matriz que, por sua vez, geraria o pensamento das crianças” que, na sua visão, o diálogo, empolgaria as crianças na forma de pensar juntamente com os seus colegas, pois, até então, o pensamento “empolado”, não se permitiu que se comportassem como uma comunidade reflexiva, porque, ainda carregam a “[...] consequência direta do comportamento estupidificado e estupidificador”. (LIPMAN, 1997, p. 12).

Em outro momento, Lipman (1997) se mantém envolvido pelas discussões de Vygotsky, quando declara: “[...] me sinto fortemente atraído, tem a ver com a conexão que via entre ensino e desenvolvimento mental”, e ainda percebe “[...] a interconexão do modo de intervenção experimental ou pedagógica e o desenvolvimento resultante da mente da criança” (LIPMAN, 1997, p.13).

Nesse cenário, ressaltamos que Lipman (1997) defende que a mente da criança seja um intenso movimento e diz:

[...] a mente da criança é definida analogamente pelo modo como ela age quando investigada e estimulada por incontáveis formas de intervenção. Se, então, a mente da criança emerge como resultado de variadas intervenções pedagógicas, então ensino e desenvolvimento mental não podem ser separados um do outro. (LIPMAN, 1997, p. 13)

Na exposição acima, Lipman concentra-se nos estímulos das intervenções pedagógicas para o desempenho da criança, assim, parece-nos que ele direciona para que professores promovam a motivação e a incentivo da aprendizagem para, assim, na junção entre ensino e desenvolvimento mental, possa impulsionar e vitalizar o ato de estudar, aprender e desenvolver. Para essa intervenção deve “[...]”

encontrar modos de expandir o mais possível a capacidade do professor de desafiar a criança a reagir”. (LIPMAN, 1997, p.13).

Para concluir a breve interlocução destes autores, Lipman, parafraseando Vygotsky, diz: “[...] o único ensino bom é aquele que está adiante do desenvolvimento e que o puxa para frente”. (LIPMAN, 1997, p.13).

Por fim, percebe-se que Lipman (1997), sente-se atraído pela sua teoria da psicologia do desenvolvimento e por sua teoria histórico-cultural de Vygotsky (1998), mas não dialogam, pois Lipman é da corrente de pensamento pragmatista, como demonstramos no capítulo 2. Porém, aqui tratam do desenvolvimento do indivíduo, do pensamento e da linguagem levando em consideração a influência do meio cultural e suas inter-relações. Porém, como apresentamos no segundo capítulo, Lipman (1997) tende para a função das experiências vivenciadas na sala de aula, transformando-as em comunidade de investigação, desenvolvendo o seu programa que busca um desenvolvimento de habilidades cognitivas, desconhecendo o seu espaço e contextos históricos que poderiam motivar reflexões, para dedicar-se às suas novelas como influenciadoras dos diálogos.

4.3 Vygotsky e Kohan

De certo, não encontramos nenhuma aproximação explícita de Kohan com a obra de Vygotsky. Ambos estão em linhas de pensamento diferentes, mas, de certo modo, destacamos em nossos estudos que, em algumas situações eles parecem ter um ponto de contato, na medida em que se encontram e desencontram. Agora, vamos indicar brevemente como pode ocorrer a aproximação entre os dois autores. Vejamos.

Por que a insistência em trazer Vygotsky para o nosso trabalho? Essa pergunta não teria muitos tropeços para responder, pois tanto para a minha formação quanto ao longo das experiências, alimentamo-nos do desenvolvimento dos seus experimentos e do sentido profundo de suas ideias.

As suas ideias estão ligadas diariamente com os ofícios educacionais que enfrentamos em nosso cotidiano. Veja-se que Vygotsky em todas as suas obras, não deixou metodologias de ensino, mas abriu as cortinas sobre os processos de aprendizagem e como esses procedimentos refletem tanto para os processos de

aprendizagem, quanto para o desenvolvimento do ser social, projetando na interação social, cultura, história e as funções mentais superiores.

Portanto, é a partir deste caminho que podemos considerar as suas contribuições ao sermos cientes que a sala de aula é um ambiente em que estudantes e professores, através do processo interativo, assimilam e constroem conhecimentos, valores, crenças, formam e transformam conceitos e preconceitos, desenvolvem e assumem atitudes, modificando e ampliando suas estruturas mentais.

O filósofo Kohan, assim como Vygotsky, não apresenta métodos, mas trata de infância e educação. Nos capítulos anteriores tratamos das suas críticas aos métodos e seus procedimentos. Portanto, o seu pensamento da arte de perguntar direciona para a filosofia com crianças a partir dos diálogos e das perguntas. Kohan diz que:

As regras e os princípios do pensar aparecem sempre ligados à experiência que as crianças estão vivendo: perguntam-se se o que pensa numa escola, para que ir à escola e como deveriam ser as escolas; constatam os preconceitos que habitam no pensar de muitos adultos e então perguntam-se quantos preconceitos existem na sua escola; aprendem o valor do diálogo no processo de conhecimento e exigem o diálogo como modo de fazer frente aos problemas que se apresentam na escola e fora dela. (KOHAN, 1998, p. 86).

Vamos destacar três aproximações possíveis do pensamento de Vygotsky com Kohan: a experiência, o diálogo e as perguntas. Nota-se que Kohan (1998) afirma que os princípios do pensar as experiências que as crianças estão vivendo. Por sua vez, (VYGOTSKY, 1998, p. 94) descreve que “[...] o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola”, nesse sentido apontamos a experiência como motivadora da aprendizagem.

A experiência é uma particularidade que nos indicam que simultaneamente os dois autores apontam para a mesma direção, cada um a seu modo. Vejamos que, para Kohan (2005), a experiência da problematização das perguntas é a base do pensar. Por outro lado, para Vygotsky (1998), é a partir da experiência na *zona de desenvolvimento real* que deve iniciar os processos educacionais para o desenvolvimento da criança. Nesse sentido, ambos sinalizam iniciar a partir do que já é conhecido pela criança, podendo ser essa a aproximação entre os dois autores.

Com base nas experiências, podemos exemplificar que, como foi citado, antes de elaborar o seu desenho, a criança mobiliza uma função planejadora, da mesma forma ao ser motivada a fazer ou responder a uma pergunta. E tanto no desenho quanto na pergunta ou na resposta, a criança se dispõe somente com as suas experiências retratadas ao longo da sua vida, como também coopera para a superação dos pseudoconceitos, ou seja, na compreensão de ordem do “acontecimento” a experiência gera um saber.

Quanto ao “perguntar-se”, que é o pináculo do gesto filosófico e da filosofia com crianças de Kohan (2005), associamos com Vygotsky (1998, p. 95) quando afirma que “[...] já no período de suas primeiras perguntas, quando a criança assimila os nomes de objetos em seu ambiente, ela está aprendendo”. Vygotsky (1998) ainda confirma esta percepção ao dizer que: “[...] através da formulação de perguntas e respostas, a criança adquire várias informações” (VYGOTSKY, 1998, p. 95). Para que a criança possa dialogar com o outro é necessário que supere a sua fala egocêntrica¹⁶, assim disse Vygotsky (2009). Portanto, a superação dessa fala é imprescindível para que a criança consiga participar do diálogo e centrar no seu desenvolvimento social.

Embora estejamos cientes de que a aprendizagem não é o objetivo para Kohan (2008), mas o filosofar, pois “[...] nunca podemos ter certeza sobre aquilo que sabemos”. A busca de Kohan pelo saber é inesgotável, mesmo em meio aos caminhos adversos “[...] não colocar obstáculos para um processo de investigação sem limites ou na fixação de crenças cada vez mais sólidas”. (KOHAN, 2008, p. 31). Mas, a aprendizagem nos interessa, como dito, estamos na base da formação da criança e nos preocupamos com o seu desenvolvimento em todos os aspectos.

Para concluir, consideramos que, de acordo com Vygotsky (1984), todo o desenvolvimento da criança necessita do outro, nesse sentido, Kohan (2008) propõe um diálogo com a criança, porém não se refere à utilidade da filosofia, mas, mesmo sem intencionalidade está internalizando na criança um caráter formativo, pois estão construindo experiências ao longo do percurso. “Uma verdadeira educação não pode deixar de ser filosófica e uma verdadeira filosofia não pode deixar de ser educativa”. (KOHAN, 2008, p. 21).

¹⁶ Tratamos da superação da fala egocêntrica no início deste capítulo.

Portanto, pensar sobre os aspectos cognitivos desenvolvidos pela criança através da filosofia, talvez para a filosofia não seja tão importante, mas para o desenvolvimento da criança sim. Cabe ressaltar que quando referimos à palavra aprendizagem, não estamos nos referindo a conteúdos, temas ou conceitos, mas a sua formação como um todo. Como discorremos acima, acreditamos que os conteúdos filosóficos devem ser inseridos a partir do nível de desenvolvimento real, ou seja, o seu cotidiano, ou que leva a refletir sobre o que está vivenciando.

4.5 A construção da Proposta Didática para os “Exercícios Filosóficos”

Conforme indicamos no capítulo 3, assim como Silveira (2013, 2001) e Kohan (2008), não estamos de acordo com Lipman, pois consideramos ser o caso provocar o pensar a partir da realidade das crianças, sem nos limitarmos às novelas filosóficas. Por outro lado, temos as indagações da filosofia com crianças de Walter Kohan, na qual dispõe de uma filosofia a partir das experiências, o que nos fez dialogar com ele. E ainda, diante da nossa vivência com Vygotsky (1984, 1998, 2017, 2009) em nosso cotidiano escolar, como também das suas contribuições com o ensino e a aprendizagem, buscamos aproximá-los para desenvolver a nossa proposta didática.

4.6 – Dialogando com a BNCC

Ao desenvolver a nossa proposta didática, buscamos nos alinhar à BNCC (2018), documento de caráter normativo que rege a base curricular nacional para o ensino em nosso país. Aqui recordamos que, após os resultados da nossa pesquisa do TCC¹⁷, o que direcionou a nossa prática foram os aspectos gerais da BNCC (2018).

A partir dela começamos a caminhar para as experiências, o espaço vivido, tomando por base as motivações das áreas de conhecimento das Ciências Humanas (história e geografia) para o Ensino Fundamental. No geral, “os fundamentos pedagógicos da BNCC” dividem-se em dois aspectos: (i) “o foco no

¹⁷ Abordado no primeiro capítulo.

desenvolvimento de competências” e (ii) o “compromisso com a educação integral” (BNCC, 2018, p. 13-14).

Neste sentido, nos atentamos com a educação integral e nos desprendemos do foco do desenvolvimento das competências, pois, não temos a intencionalidade de desenvolver competências, pois, a BNCC (2018), nesse contexto aborda o desenvolvimento integral da criança sem direcionar um componente curricular específico, mas nos direcionamos à filosofia para colaborar com as propostas desenvolvidas na escola.

É neste sentido que nos propomos a desenvolver a nossa proposta na busca de um ensino de filosofia intrinsecamente pautado na realidade da criança. Na nossa interpretação, por um lado, Kohan (2015) valoriza a dimensão da experiência e não parece ser exagero dizer que ele não está interessado substancialmente no processo de formar cidadãos, como ocorre com Lipman (1990-5), ao falar do papel da filosofia para crianças, para a democracia. Por outro lado, Vygotsky (1998), considera que as experiências que as crianças estão passando as direcionam para a sua formação interpessoal e intrapessoal.

Refletindo sobre a experiência percebe-se que o processo educativo e o meio social estão sincronizados, o que se aprende tanto na escola ou fora dela reverbera na aprendizagem do indivíduo que ao encontrar com o outro, por exemplo, em uma sala de aula, com intencionalidade ou não, trocam-se experiências uns com os outros. Assim, podemos observar a contribuição da BNCC, (BRASIL, 2018, p. 58).

As experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas. O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza.

A BNCC (2018) na etapa do Ensino Fundamental – Anos Iniciais ressalta os desafios desta etapa, como também a valorização das situações lúdicas e a ampliação das experiências. Neste caso, ao desenvolver a proposta de material

didático, que consta nos anexos, buscamos com no nosso aporte teórico alcançar o que a BNCC (2018) motiva em seu contexto com a formação integral.

Conforme dito, a filosofia não é uma área de conhecimento no Ensino Fundamental, entretanto, na escola, onde lecionávamos e pretendíamos aplicar o material didático, a filosofia era um componente curricular. Desta forma, buscávamos aplicá-la em sala de aula para atender o fundamento da formação integral. Em todo caso, a intencionalidade não seria buscar o desenvolvimento de habilidades e competências, mas uma formação como um todo, ou seja, pensar, dialogar, experimentar e estimular a partir das experiências, como também motiva a BNCC (2018).

4.7 - A construção de Exercícios Filosóficos com Crianças

No contexto geral, a nossa proposta de material didático está organizada por temas filosóficos: identidade, espaço, ética, conhecimento e imagem. As propostas didáticas estão amparadas em histórias, imagens e poemas. Ainda que não tenha defendido uma metodologia, Kohan (2012) reconhece a vivência com a leitura de um texto para auxiliar no desenvolvimento e “[...] ajudar a exercitar diversas formas de expressões e experimentação, de leitura participativa, dramática, etc.” (KOHAN, 2012, p. 20).

A nossa proposta didática foi desenvolvida para várias aulas, a intenção era preparar para desenvolver durante um ano. Assim, trabalhamos as seguintes inspirações para filosofar:

- “A história da Maria”¹⁸ –, que se trata recorte de um trecho do livro “Do mundo, suas delicadezas”, de Erre Amaral.
- “As borboletas” – Vinicius de Moraes
- Passeio de investigação
- Os contos “Colcha de retalho” – autoria de Concele Correia e Nye Ribeiro / “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!” autoria de Lucimar Rosa Dias e ilustração de Sandra Beatriz / “De bem com a

¹⁸ Autoria nossa.

vida” autoria de Nye Ribeiro e ilustração de Silvana Rando / “O mundo da imaginação” de Wagner Penedo Priante e Arthur França

- Músicas, “A curiosidade” do grupo Bob Zoom; “Gente tem sobrenome”, do compositor Toquinho; “Normal é ser diferente” – grupo “Grandes Pequeninos”; “Palavras mágicas” - Eliana
- Poema “Quem eu sou”, autoria de Pedro Bandeira
- Dinâmica “siga o mestre” / “terra e mar” / “chocalho” / Escravo de Jó
- Tirinha da Mafalda
- Fotografias
- Oficina de inventores

A partir das motivações dos textos, músicas, oficinas, fotografias, poemas, contos, passeios e todos que estão acima citados, propomos o diálogo, como pode ser observado em nossos apêndices. O momento do perguntar é uma inspiração a partir do nosso referencial teórico:

[...] as perguntas são um início para o pensar. Elas traçam caminhos. Importa que os participantes perguntem e se perguntem como modo de abrir esses novos espaços no pensamento. Não há perguntas boas e ruins, há uma relação com o perguntar que pode propiciar ou limitar o caminho no pensar. Trata-se de criar as condições para um perguntar tão intenso, potente e alegre quanto possível. (KOHAN, 2012, p. 20).

Após a leitura, olhar, análise, vivência e compreensão de cada inspiração esperamos que encaminhem para o levantamento de questões o “perguntar-se”. Nessa situação experimentaremos os questionamentos a partir das experiências de cada criança. Nesse espaço é o criar e recriar que faz sentido. É o caminhar naquilo que a criança já conhece para a construção de um novo pensamento. Para Kohan (2012, p. 20), é preciso provocar inquietudes dos “por quês” e dos “para quês”, trocar ideias, no grupo para aprofundar nas experiências da criança e promover as discussões filosóficas que podem ser motivadas com algumas perguntas como sugestão:

- O que você quer dizer exatamente quando diz...?
- Você pode explicar de outra forma (ou em outras palavras) o que acabou de dizer?
- Alguém é capaz de esclarecer o que foi dito por...?
- Você poderia dar um exemplo do que acabou de dizer?

- Você está querendo dizer que...?
- Você não está dizendo o mesmo que..., de maneira diferente?
- Qual a diferença entre sua postura e da...?
- O que você diz agora acrescenta algo ao que já tinha sido dito antes? O quê? (KOHAN, 2012, p. 24).

Escolhemos somente algumas sugestões, mas Kohan (2012) ainda dispõe de outras. Recordamos que não se trata de métodos, pois Kohan (2012) defende possibilidades de pensamentos.

4.8 Experiências com uma Filosofia Lúdica

Em alguns momentos da nossa proposta didática damos destaque para os aspectos lúdicos¹⁹, como o passeio, o jogo da velha, a experiência do casulo, a colcha de retalhos, as músicas e dinâmicas. Tais aspectos encontram respaldo em Vygotsky (1984, p. 101), quando afirma que: “[...] brincar não é o aspecto predominante da infância, mas é um fator primordial no desenvolvimento”. A abertura ao brincar se mostra importante para a filosofia como forma de proporcionar uma experiência de aprendizagem lúdica para as crianças, porém é um exercício que ainda requer aprimoramento.

Considerando a importância dada por Vygotsky (1984) ao brincar para o desenvolvimento geral das crianças, nesta pesquisa, o brincar é relevante para a dimensão do jogo, da imaginação, da fantasia, da representação simbólica, do faz de conta, da encenação, que integra o material didático elaborado por nós. A proposta de trazer jogos e brincadeiras para o nosso material procura aprimorar a construção da Zona de Desenvolvimento Proximal, com o objetivo de adentrar no desconhecido partindo do que é prazeroso e estimulando a construção de novos esquemas. Vejamos que Vygotsky (1984) aborda que o que é exclusivo do brincar é a criação de uma situação imaginária:

Assim, estabelecendo critérios para distinguir uma brincadeira de criança de outras formas de atividade, concluímos que ao brincar a criança cria uma situação imaginária. Esta não é uma ideia nova, no sentido de que situações imaginárias no brincar sempre foram reconhecidas; mas eram vistas, anteriormente, apenas como um exemplo de atividades de brincar. A situação imaginária não era considerada a característica definidora do

¹⁹ Ver nos apêndices.

brincar em geral, mas era tratada como um atributo de subcategorias específicas do brincar. (VYGOTSKY, 1984, p. 93).

Na citação acima, percebemos a definição do brincar como a criação de uma situação imaginária conectada à presença de critérios, ou seja, qualquer brincadeira contém regras. Vygotsky (1984, p. 95) ainda afirma que: “Sempre que houver uma situação imaginária no brincar, haverá regras – não regras que são formuladas previamente e mudam durante o curso do jogo, mas regras que derivam de uma situação imaginária”. Portanto, ao trazer alguns jogos e brincadeiras livres para provocar a situação imaginária da criança e ao mesmo tempo aguçar a criação de regras, ambas as situações se tornam importantes para o seu desenvolvimento.

As observações sobre as brincadeiras, dentro do pensamento de Vygotsky (1984), estão ligadas com o desenvolvimento do nosso material, visto que em algumas situações a criança é conduzida para vários momentos lúdicos com a intencionalidade de alimentar a sua situação imaginária através do ato de brincar extraindo ações reais do seu cotidiano.

Associar o brincar com o cotidiano é outro ponto que se destaca, pois espontaneamente o brincar cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal. Vejamos:

Brincar cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. Brincando, a criança sempre se comporta para além do habitual de sua idade, acima de seu comportamento diário; brincando, é como se ela fosse uma cabeça mais alta do que é. (VYGOTSKY, 1984, p. 131).

O brincar para a criança torna-se fundamental para o seu desenvolvimento, pois na brincadeira ela comporta de modo diferente de como se comporta não brincando. A situação imaginária criada leva a criar para uma situação ainda não vivida por ela, por exemplo, quando uma criança imagina que está fazendo um bolo de chocolate usando massinha de modelar, obviamente qualquer adulto que estiver próximo a ela experimentará do seu bolo de chocolate.

Esse faz-de-conta torna-se uma situação imaginária de que ela naquele momento é um adulto que está cozinhando. Assim, essa ação no campo imaginativo fixa restrições por conta própria. Na realidade, uma criança ainda não poderá sozinha fazer um bolo de chocolate, porém no momento das brincadeiras sim. Segundo Vygotsky:

Embora a relação brincadeira-desenvolvimento possa ser comparada à relação ensino-desenvolvimento, a brincadeira oferece um background muito mais amplo para as mudanças nas necessidades e na consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação de intenções voluntárias e a formação de planos de vida real e motivos volitivos – tudo isso aparece na brincadeira e faz dela o mais alto nível de desenvolvimento. A criança move-se para a frente essencialmente por meio da atividade de brincar, somente nesse sentido a brincadeira pode ser considerada uma atividade primordial que determina o desenvolvimento da criança. (VYGOTSKY, 2017, p.102).

Conforme a citação acima, a brincadeira oferece um rico instrumento para que as crianças desenvolvam seu raciocínio, criatividade e, com isso desenvolvam também as situações de planos de vida real, assim como ocorre na construção do conhecimento filosófico. Contudo, obtivemos a partir daqui que o exercício filosófico deve não se tratar apenas de ensinar os temas filosóficos, mas da possibilidade de a criança gerar um novo conhecimento de forma prazerosa, assim como no seu ato de brincar. Mas, para que a ludicidade e a filosofia nos anos iniciais funcionem alcançando objetivos, é necessária a criação de um ambiente coletivo que tenha a intencionalidade de aproximar brincadeiras para conduzir investigações filosóficas com crianças para mostrar que a atividade de aprendizagem baseada em atividade de brincar podem contribuir para que reflitam os temas filosóficos dentro do seu cotidiano, pois tanto a vida real como a brincadeira são, ao mesmo tempo, sociais e históricas²⁰.

4.9 O Desenvolvimento dos Temas Filosóficos

Como dissemos acima, a investigação de metodologias e de materiais didáticos para provocar “exercícios filosóficos” no ensino fundamental vai ao encontro das proposições da BNCC (BRASIL, 2018), que versa sobre a contextualização dos “[...] conteúdos dos componentes curriculares” e a identificação de estratégias para apresentar, representar, exemplificar, conectar e tornar-lhes significativos, “[...] com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as

²⁰ Essa dimensão do brincar, apresentada a partir de Vygotsky, pode ser vinculada ao que nos procuramos desenvolver tomando por base a questão da imaginação em Kohan, exposta no capítulo 3.

aprendizagens estão situadas”. Para o Ensino Fundamental, na área de Ciências Humanas, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 354) destaca que:

As Ciências Humanas devem, assim, estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais. Cabe, ainda, às Ciências Humanas cultivar a formação de alunos intelectualmente autônomos, com capacidade de articular categorias de pensamento histórico e geográfico em face de seu próprio tempo, percebendo as experiências humanas e refletindo sobre elas, com base na diversidade de pontos de vista.

Vejamos algumas indicações da citação acima: ética, direito, respeito e responsabilidade. As temáticas presentes na proposta de material didático que elaboramos estão de acordo com a BNCC (2018), como podemos perceber a seguir:

1. Teoria do Conhecimento;
2. Espaço;
3. Eu, Cidadão;
4. Eu e o outro;
5. Respeito ao outro;
6. Respeito e Convivência
7. Imagem

Posteriormente, após a escolha das temáticas filosóficas, buscamos desenvolver um roteiro de trabalho a partir de textos e algumas perguntas direcionadas para motivar a reflexão filosófica. Destacamos que elaboramos três unidades didáticas, a primeira apresentamos a teoria do conhecimento a partir de uma história que escrevemos para iniciar as discussões sobre a temática.

1. Teoria do Conhecimento

Eis Maria um belo dia, perdida entre os livros a biblioteca do seu avô, começa a ser chamada pelas capas dos livros.

Alguns eram tão pesados que pareciam ser mais difíceis manter entre as suas mãozinhas. Eis que um livro espesso, prende a sua atenção.

Em letras douradas cheias de voltas lia-se “Do mundo, suas delicadezas,”.

Maria ficou curiosa e decidiu abrir o grande livro para descobrir o que tinha dentro dele. Eis que Maria encontra o primeiro capítulo “Uma nuvem de paranapanãs”!

“CURIOSA SOU, VOCÊ SABE, MEU AMORZINHO,
 BULI EM SEU GROSSO LIVRO,
 O ALMANAQUE,
 APRENDI LÁ OUTROS NOMES DELAS,
 NÃO TODOS,
 SÃO TANTOS,
 MINHA MEMÓRIA NÃO DÁ CONTA DE TATUÁ-LOS EM MINHA VOZ,
 POIS QUASE IMPRONUNCIÁVEIS, (...)”

AMARAL, Erre. Do Mundo, suas delicadezas. Guaratinguetá, SP: Penalux, 2017. p. 24

MARIA fechou o livro, pois a sua tia Vivi chegou, e ela aproveitou para fazer várias perguntas sobre o trechinho que acabara de ler.

Após a leitura da história encaminhamos para promover as discussões filosóficas motivadas com algumas perguntas como sugestão:

- O que você achou da história?
- Você é curioso ou curiosa?
- O que é ser curioso (a)?

Ao longo da primeira unidade didática construída a história foi desenvolvendo para apresentar novos temas filosóficos como o “Espanto e a Filosofia”, neste capítulo da unidade trouxeram um trecho sobre as borboletas e algumas curiosidades sobre o processo da sua transformação. Como as borboletas alimentam o imaginário infantil, na empolgação construímos a terceira temática: “transformações e conhecimento” com o objetivo de pensar sobre as transformações que acontecem conosco diariamente quando confrontamos algo desconhecido. Concluindo com o quarto capítulo, buscamos trazer uma reflexão sobre o espaço que as borboletas e nós habitamos. As propostas dos exercícios estão em nossos apêndices.

Dedicamos na elaboração de outra unidade didática com ênfase no “Eu, Outro e o espaço habitado”. Abordamos temas presentes na convivência da criança iniciando por sua história. Vamos acompanhar inicialmente uma conversa espontânea com algumas perguntas como sugestões seguidas de uma música do cantor e compositor Toquinho.

Você poderia falar o seu nome completo?

Você sabe a história do seu nome? Quem escolheu?

Por que deram esse nome para você?

Você sabe o nome completo dos seus pais?

Gente tem nome

Todas as coisas têm nome

Casa, janela e jardim

Coisas não têm sobrenome

Mas a gente sim

Todas as flores têm nome

Rosa, camélia e jasmim

Flores não têm sobrenome

Mas a gente sim

O Jô é Soares, Caetano é Veloso

O Ary foi Barroso também

Entre os que são Jorge

Tem um Jorge Amado

E um outro que é o Jorge Bem

Quem tem apelido

Tom Zé, Tiririca, Toquinho e Fafá de Belém

Tem sempre um nome e depois do nome

Tem sobrenome também

Todo brinquedo tem nome

Bola, boneca e patins

Brinquedos não têm sobrenome

Mas a gente sim

Coisas gostosas têm nome

Bolo, mingau e pudim

Doces não têm sobrenome

Mas a gente sim.

Renato é Aragão, o que faz confusão

Carlitos é o Charles Chaplin

E tem o Vinícius, que era de Moraes

E o Tom Brasileiro é Jobim

Quem tem apelido, Ganso, Dentinho, Xuxa

Pelé e He-man

Tem sempre um nome e depois do nome

Tem sobrenome também.

Apresentamos também o poema “Quem eu sou?” de autoria de Pedro Bandeira e o conto “cada um com seu jeito, cada jeito é de um!” da autora Lucimar Rosa Dias, para continuar as discussões sobre o tema. Prosseguimos com uma dinâmica “Siga o mestre” com o objetivo de refletir sobre a importância autonomia que cada um deve adquirir ao longo da vida. Nesta unidade trouxemos outros textos e fontes para motivações filosóficas, que estão disponíveis nos apêndices.

Consideramos importante apresentar como foram desenvolvidas as nossas inspirações para pensar sobre as temáticas, assim como, cuidadosamente foi pensado o lúdico, tendo em vista, que a etapa do Ensino Fundamental – Anos Iniciais é uma transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental – Anos Finais e não podemos desconsiderar que na infância é necessário incentivar a ludicidade. Ainda podemos destacar que na BNCC (BRASIL, 2018, p. 355):

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, é importante valorizar e problematizar as vivências e experiências individuais e familiares trazidas pelos alunos, por meio do lúdico, de trocas, da escuta e de falas sensíveis, nos diversos ambientes educativos (bibliotecas, pátio, praças, parques, museus, arquivos, entre outros). Essa abordagem privilegia o trabalho de campo, as entrevistas, a observação, o desenvolvimento de análises e de argumentações, de modo a potencializar descobertas e estimular o pensamento criativo e crítico. É nessa fase que os alunos começam a desenvolver procedimentos de investigação em Ciências Humanas, como a pesquisa sobre diferentes fontes documentais, a observação e o registro – de paisagens, fatos, acontecimentos e depoimentos – e o estabelecimento de comparações. Esses procedimentos são fundamentais para que compreendam a si mesmos e àqueles que estão em seu entorno, suas histórias de vida e as diferenças dos grupos sociais com os quais se relacionam. O processo de aprendizagem deve levar em conta, de forma progressiva, a escola, a comunidade, o Estado e o país. É importante também que os alunos percebam as relações com o ambiente e a ação dos seres humanos com o mundo que os cerca, refletindo sobre os significados dessas relações. (BRASIL, 2018, p.355)

Conforme vimos, a BNCC (2018), apresenta múltiplas experiências que podem se relacionar com vários temas filosóficos, embora estejamos pensando no fundamento da formação integral apresentando o início desta formação a partir da experiência. Motivar a experiência nessa “[...] faixa etária demanda um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças

de suas vivências mais imediatas” (BNCC, 2018, p. 58). E o nosso desejo é enxergar na partilha de expressões e experiências que as crianças “possam, progressivamente, ampliar essa compreensão” e com base nas experiências mobilizar as “operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para aprender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar”. (BRASIL, 2018, p. 58-59). Por fim, acreditamos que a Filosofia poderá contribuir para desenvolver esses aspectos que a BNCC (2018) propõe.

5.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente ao tecer as considerações finais deste trabalho, gostaríamos de ressaltar a importância do PROF-FILO que nos direciona a centrar nossas reflexões e colocar algumas implicações de problemas do ensino de filosofia tão atuais e particulares como proposta para dialogar a partir do meu próprio lugar de atuação, a sala de aula. Este foi um dos fatores mais importantes, foi também o que me encantou e motivou para a realização desta pesquisa.

Ressaltamos que não temos intenção de consolidar uma conclusão, pois tudo está em constante movimento e nós podemos encontrar sempre algo novo mesmo naquilo que achamos que não existe mais a ser encontrado. Portanto, uma vez analisada em todo o seu contexto, buscamos caminhos para responder a nossa indagação geral de investigar e elaborar metodologias para o ensino de filosofia com crianças na Escola Pequeno Criador/Absoluta.

Este trabalho apresenta três contribuições teóricas, primeiro: responde a nossa indagação de investigar as metodologias para o ensino de filosofia com crianças, ao traçarmos alguns conceitos como também consolidar e diferenciar a proposta de cada teórico, assim interagimos com os filósofos Lipman ((1990, 1995, 1997) e Kohan (1998, 2003, 2005, 2008, 2009, 2012, 2015). Acerca das aproximações e distanciamentos com cada um deles, compreendemos que Lipman (1990, 1995), aborda a Filosofia Para Crianças e Kohan Filosofia com Crianças. Consideramos que Lipman (1990, 1995), foi importantíssimo para desenvolver um movimento importante no ensino de filosofia rompendo com os dogmas e o paradigma da filosofia restrita aos adultos. No entanto, o seu itinerário do aprendizado filosófico desdobra no conteúdo programático das aulas motivadas a partir de suas novelas filosóficas, inserido num contexto investigativo, mediado pelo esforço reflexivo da razão intersubjetiva.

A segunda contribuição é a respeito de Kohan (1998, 2003, 2005, 2008, 2009, 2012, 2015), observamos as suas valiosas críticas ao rigor metodológico, na qual colaborou na abertura para as adaptações dos textos, seleções literárias, possibilidades de trazer a ludicidade e a criatividade. Outro ponto salutar, que encontramos em Kohan (2005), está na ruptura com o tradicional e a defesa da autonomia do professor para organizar as possibilidades de experiências de

pensamento. Neste sentido, destacamos como essenciais para o nosso trabalho a experiência, a abertura ao perguntar-se e o olhar atento as potencialidades que podem surgir em uma conversação. Com o diálogo e os estudos entre esses dois filósofos Lipman (1990, 1995), e Kohan (1998, 2003, 2005, 2008, 2009, 2012, 2015), alcançamos o nosso primeiro objetivo específico, na qual definimos como investigar a existência de estratégias metodológicas para o ensino de filosofia com crianças. Cabe ressaltar que conhecemos como também direcionamos e tecemos as contribuições das abordagens de cada um deles.

A terceira contribuição teórica está em Vygotsky (1984, 1998, 2017 e 2009), com uma possível aprendizagem filosófica a partir das experiências na zona de desenvolvimento proximal. Nas contribuições práticas destacamos a metodologia e o material didático. Quanto à elaboração de metodologias para o ensino de filosofia com crianças na Escola Pequeno Criador/Absoluta, esclarecemos ao leitor que, ao longo da nossa experiência, deste percurso, passamos por extremas mudanças na perspectiva do que de fato objetivávamos. Neste caso, temos duas experiências uma positiva e outra negativa. Percebam que o nosso segundo objetivo específico foi distanciando de nós, trata-se do “avaliar a possibilidade de adequação de metodologias de ensino de filosofia existentes no Ensino Médio”, como ficou explícito no primeiro capítulo, que em nossas aulas utilizávamos essa adaptação. Portanto, a partir das nossas discussões no PROF-FILO, percebemos que essa possibilidade não fazia sentido para nós. A outra experiência, na qual consideramos negativa, como informamos na introdução desta dissertação, sofremos as consequências provocados pelo Coronavírus (COVID-19), sendo que a escola na qual seria o nosso lócus de pesquisa encerrou suas atividades em janeiro de 2021, necessitando uma reinvenção da nossa parte enquanto pesquisadora.

Contudo, ainda que estivéssemos sem espaço para realizar a nossa experiência com as crianças, optamos por continuar desenvolvendo materiais para as nossas aulas, para responder o nosso terceiro objetivo específico “elaborar material didático para trabalhar o Ensino de Filosofia com crianças da Escola Pequeno Criador/Absoluta”. Esse momento de construção do material tornou-se uma experiência apreciável para nós, pois buscamos construir um produto que pode ser utilizado como inspiração para as aulas de filosofia com crianças. Acentuamos que a ausência da investigação não impediu que realizássemos a nossa proposta,

mas impediu a sua aplicabilidade e a sua testagem, facilitando para a construção de uma lacuna em nossa pesquisa.

Quanto à contribuição prática na elaboração do material didático, percebemos que poderíamos avançar com as ideias de Kohan com um olhar sobre as experiências. Porém, como vimos ao longo das nossas discussões, a proposta de elaborar um material didático estaria contrária às suas ideias, mas ainda nos preocupávamos quanto à busca de investigar as nossas inquietações pedagógicas com o desenvolvimento da aprendizagem da criança a partir da filosofia. Neste caso, na tentativa de pensar a filosofia enquanto disciplina e com objetivos a serem desenvolvidos, sobretudo, quando referimos ao desenvolvimento integral da criança, buscamos aproximações para filosofar entre Kohan (2005, 2015) e Vygotsky (1984, 1998, 2017, 2009),. Por um lado, Vygotsky (2017), por referir-se ao desenvolvimento da aprendizagem construído a partir da interação e Kohan (2015) como nossa referência da filosofia com mais abertura para que desenvolvêssemos o nosso material.

Assim sendo, na elaboração do material dialogamos com a BNCC (2018), Vygotsky (1984, 1998, 2017) e Kohan (2015). A BNCC na intenção de associar o que propõe o documento normativo da educação na atualidade, nos direcionando para o contexto da formação integral. Vygotsky (1984, 1998) colabora com a ludicidade e o desenvolvimento da aprendizagem a partir das experiências ao qual estamos considerando uma possível aproximação com a experiência de pensamento com Kohan (2015, 2012). Devido as nossas lacunas apresentadas sugerimos, inclusive para futuras pesquisas o envolvimento entre essa tríade que nos propomos pesquisar, para continuar com as próximas discussões.

Por fim, a nossa dissertação, assim como o nosso material didático, não segue fielmente a ideias do filósofo Kohan (2012, 2015), pois acreditamos e consideramos a partir do nosso referencial teórico de base para a pedagogia Vygotsky (1984, 1998, 2017), considerando que na interação com o outro a criança desenvolve aprendizagens. Assim, podemos afirmar que as experiências de pensamento desenvolvidas por Kohan (2012, 2015) provocam aprendizagem nas crianças, embora essa não seja a sua intencionalidade. Por este motivo ficamos com certa inquietude de apropriarmos do termo Filosofia com Crianças, e usamos em nosso título a expressão “exercício filosófico”, por não coincidir por completo com a

experiência do pensamento do filósofo Kohan (2012, 2015). Indiscutivelmente almejamos que a Filosofia venha ocupar um espaço nos currículos das nossas escolas públicas do nosso país.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 22/2008b**. Consulta sobre a implementação das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Disponível em: Acesso em: 28 junho. 2016.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20_dez_site.pdf. Acesso em: 02 de abril de 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 345, de 19 de março de 2020**. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília-DF, 19 mar. 2020c. Seção 1, p.1.
- CARVALHO, M. C. **Filosofia para Crianças: a (im)possibilidade de lhe chamar outras coisas**. 1ª ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2020 – (Coleção Ensaios; 4).
- CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009 (Ensino de Filosofia)
- CIRINO, M. R. D. **Filosofia com Crianças: cenas de experiências em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina)**. Rio de Janeiro/RJ: NEFI, 2016 (Coleção Teses e Dissertações: 2).
- DEWEY, John. 1859-1952. **Democracia e educação : introdução à filosofia da educação** / 4.ed. John Dewey ; tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. – 4. ed. – São Paulo : Ed. Nacional, 1979.
- GALLO, Sílvio. **A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade**. São Paulo: Ed Loyola, 2007.
- HORN, Geraldo B. **Ensinar filosofia: pressupostos teóricos e metodológicos**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2009.
- KOHAN, Walter Omar; WUENSEH, Ana, M. Apresentação. In: KOHAN, W; WUENSEH, ANA, M. (Orgs.). **Filosofia para crianças: A tentativa pioneira de Matthew Lipman**: Petrópolis, RJ : Vozes, 1998. – (Série filosofia e crianças).
- KOHAN, Walter. **Infância. Entre Educação e Filosofia**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

_____. **Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar** / Walter Omar Kohan; [tradução de Ingrid Muller Xavier]. – Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2009. – (Coleção Ensino de Filosofia).

_____. OLARIETA, Beatriz Fabiana. (Orgs.). **A escola pública aposta no pensamento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

_____. **O mestre inventor: relatos de um viajante educador**/[tradução Hélia Freitas]. – 1. ed ; 1. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. – (Coleção Educação : Experiencia e Sentido).

_____. **Filosofia para crianças**. 2ª ed. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

_____. **Infância. Entre educação e filosofia** / Walter Omar Kohan. – 1 ed, . 1. Reimp. - Belo Horizonte, MG : Autêntica, 2005.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão**. 23ª. ed. São Paulo: Summus, 1992. 117 p.

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

LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola**. 2ª ed. Summus, São Paulo, 1990.

_____. **O pensar na educação**. Trad. de Ann Mary Fighiera Perpétuo. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes, 1995.

_____. **Natasha: diálogos vygotkianos** / Matthew Lipman; trad. Lólio Lourenço de Oliveira – Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

RODRIGO, Lidia Maria. **O filósofo e o professor de Filosofia: práticas em comparação**. In: TRENTIN, Renê; GOTO, Roberto. *A filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos*. São Paulo: Loyola, 2009, p. 79-94.

SILVEIRA, Renê J. T. **A filosofia vai à escola? Contribuição para a crítica do Programa de Filosofia para crianças de Matthew Lipman**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SILVEIRA, Renê José Trentin. **Matthew Lipman e a filosofia para crianças: três polêmicas** – Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

_____. Ensino de Filosofia e disciplinamento. In: KOHAN, Walter (org.). **Ensino de filosofia – perspectivas**. 2. ed. - Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____. A capacitação do professor no “Programa de filosofia para crianças” de M. Lipman: abordagem crítica. In: KOHAN, Walter (org.). **Ensino de filosofia – perspectivas**. 2. ed. - Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

VELASCO, P. **O que é isto — o PROF-FILO? O que nos faz pensar**. Rio de Janeiro, v. 28, n. 44, p. 76-107, jan-jun.2019. Disponível em: <http://www.oquenosfazpensar.fil.pucrio.br/index.php/oqnf/article/view/659> Acesso em: 26/dez/2022.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 1ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16ª. ed. São Paulo: Ícone, 2017

_____. **A construção do pensamento de da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. – 2ª ed. – São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

WILSON, John. **Pensar Com Conceitos**. Trad. Waldéa Barcellos. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

APÊNDICES



EU, MEU NOME E MINHA HISTÓRIA



OLÁ! VOCÊ SABE POR QUE TEMOS UM NOME? O NOME É SIGNIFICATIVO PARA TODOS NÓS, POIS MARCA SUA IDENTIDADE COMO INDIVÍDUO. CADA NOME CARREGA UMA HISTÓRIA, VAMOS CONHECER A SUA?



VOCÊ PODERIA FALAR O SEU NOME COMPLETO?

VOCÊ SABE A HISTÓRIA DO SEU NOME? QUEM ESCOLHEU?

POR QUE DERAM ESSE NOME PARA VOCÊ?

VOCÊ SABE O NOME COMPLETO DOS SEUS PAIS?

AGORA QUE CONHECEMOS MAIS UM POUCO DA HISTÓRIA DO SEU NOME, VAMOS NOS DIVERTIR APRENDENDO UMA NOVA MÚSICA? O NOME DA MÚSICA É “**GENTE TEM SOBRENOME**” DE TOQUINHO.

GENTE TEM SOBRENOME

TODAS AS COISAS TÊM NOME
CASA, JANELA E JARDIM
COISAS NÃO TÊM SOBRENOME
MAS A GENTE SIM
TODAS AS FLORES TÊM NOME
ROSA, CAMÉLIA E JASMIM
FLORES NÃO TÊM SOBRENOME
MAS A GENTE SIM
O CHICO É BUARQUE, CAETANO É
VELOSO
O ARI FOI BARROSO TAMBÉM
E TEM OS QUE SÃO JORGE, TEM O
JORGE AMADO
TEM OUTRO QUE É O JORGE BEN
QUEM TEM APELIDO, DEDÉ,
ZACARIAS
MUSSUM E A FAFÁ DE BELÉM
TEM SEMPRE UM NOME E DEPOIS
DO NOME
TEM SOBRENOME TAMBÉM

TODO BRINQUEDO TEM NOME
BOLA, BONECA E PATINS
BRINQUEDOS NÃO TÊM
SOBRENOME
MAS A GENTE SIM
COISAS GOSTOSAS TÊM NOME
BOLO, MINGAU E PUDIM
DOCES NÃO TÊM SOBRENOME
MAS A GENTE SIM
RENATO É ARAGÃO, O QUE FAZ
CONFUSÃO
CARLITOS É O CHARLES CHAPLIN
E TEM O VINÍCIUS, QUE ERA DE
MORAES
E O TOM BRASILEIRO É JOBIM
QUEM TEM APELIDO, ZICO,
MAGUILA
XUXA, PELÉ E HE-MAN
TEM SEMPRE UM NOME E DEPOIS
DO NOME TEM SOBRENOME

VOCÊ E SEUS COLEGAS CONSTRUIRÃO UM MURAL. CADA UM COLOCARÁ O SEU NOME E SUA HISTÓRIA. MÃO NA MASSA, TURMINHA!



CADA PESSOA TEM SUAS CARACTERÍSTICAS, SUAS PREFERÊNCIAS, SEU JEITO DE SER.

COMO VOCÊ É? USE O ESPAÇO ABAIXO PARA REGISTRAR SOBRE VOCÊ.

DESENHE, PINTE, ESCREVA, ENFIM, ESCOLHA COMO QUER EXPRESSAR ALGO SOBRE VOCÊ.



EU CIDADÃO!

QUEM EU SOU?

POR QUE É QUE EU ME CHAMO ISSO
E NÃO ME CHAMO AQUILO?
POR QUE É QUE O JACARÉ
NÃO SE CHAMA CROCODILO?
EU NÃO GOSTO
DO MEU NOME
NÃO FUI EU
QUEM ESCOLHEU.
EU NÃO SEI
POR QUE SE METEM
COM UM NOME

QUE É SÓ
MEU!
O NENÉ
QUE VAI
NASCER
VAI
CHAMAR
COMO O
PADRINHO,
VAI
CHAMAR



COMO O VOVÔ,
MAS NINGUÉM
VAI PERGUNTAR
O QUE PENSA
O COITADINHO.
FOI MEU PAI QUEM DECIDIU
QUE MEU NOME FOSSE AQUELE.

ISTO SÓ SERIA JUSTO
SE EU ESCOLHESSE
O NOME DELE.
QUANDO EU TIVER UM FILHO,
NÃO VOU PÔR NOME NENHUM.
QUANDO ELE FOR BEM GRANDE,
ELE QUE PROCURE UM!

PEDRO BANDEIRA



- ⇒ POR QUE OS NOSSOS NOMES SÃO DIFERENTES?
- ⇒ ONDE O NOME DO BEBÊ FICA REGISTRADO QUANDO NASCE?
- ⇒ SERÁ QUE EXISTE ALGUM PAPEL, UM DOCUMENTO PARA COMPROVAR QUE VOCÊ EXISTE?
- ⇒ VOCÊ SABE PARA QUE SERVE UM REGISTRO DE NASCIMENTO?



PASSEIO DE INVESTIGAÇÃO
OLHA QUE DIVERTIDO! VAMOS VISITAR O
CARTÓRIO DE REGISTRO CIVIL DAS PESSOAS
NATURAIS DA NOSSA CIDADE.

- ♣ O QUE VOCÊ DA VISITA AO CARTÓRIO?
- ♣ TINHAM PESSOAS TRABALHANDO NO CARTÓRIO?
- ♣ MARQUE O QUE VIU:
LIVROS GRANDES E PEQUENOS?

NO MOMENTO ALGUÉM ESTAVA FAZENDO ALGUM REGISTRO?

ENCONTRARAM O REGISTRO DE ALGUM/A COLEGA?

S.

- 1) NOME E SOBRENOME: _____
- 2) DATA DE NASCIMENTO: _____
- 3) CIDADE E ESTADO QUE NASCEU: _____
- 4) NOME DO PAI: _____
- 5) NOME DA MÃE: _____
- 6) AVÓS MATERNOs: _____
- 7) AVÓS PATERNOs: _____

✓ VOCÊ E SEUS COLEGAS IRÃO REGISTRAR NO GRÁFICO A CIDADE NATAL DE CADA UM.

CIDADE 01	CIDADE 02	CIDADE 03	CIDADE 04



EU E O OUTRO

VAMOS COMEÇAR BRINCANDO:

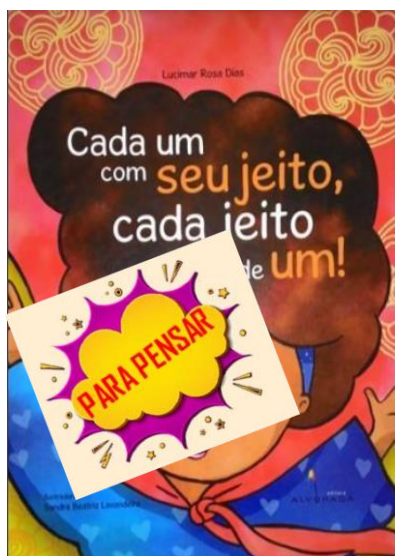
SIGA O MESTRE

ESCOLHA ALGUÉM PARA BRINCAR COM VOCÊ, DEFINA QUEM SERÁ O MESTRE PRIMEIRO, FIQUEM DE PÉ (OU SENTADO COM AS CADEIRAS UMA DE FRENTE PARA A OUTRA), DE FRENTE PARA O/A COLEGA COMO SE FOSSE O REFLEXO DA SUA IMAGEM EM UM ESPELHO. O QUE O MESTRE FIZER O OUTRO TAMBÉM O FARÁ. DÊ ATENÇÃO AO ROSTO, BOCA, NARIZ, OLHOS, ORELHAS; DEPOIS OBSERVA OS BRAÇOS, PERNAS, COR DA PELE, CABELOS, ETC. DEPOIS DE OLHAREM POR UNS DOIS MINUTOS.



- ⇒ VOCÊS OBSERVARAM SE HÁ DIFERENÇAS ENTRE O SEU CORPO E O/A DO/A SEU/SUA COLEGA?
- ⇒ SOMOS TODOS IGUAIS? POR QUÊ?
- ⇒ QUAIS SÃO AS NOSSAS CARACTERÍSTICAS?
- ⇒ QUAIS SÃO AS SEMELHANÇAS E AS DIFERENÇAS?

LÁ VEM HISTÓRIA...



Autora: Lucimar Rosa Dias

Ilustradora: Sandra Beatriz Lavandeira

Editora: Alvorada

Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=FFTbwqPcUCg>

O livro conta a história de Luanda, uma menina negra muito sapeca e vaidosa, que adora o seu cabelo crespo onde envolve todas da família nos diversos penteados que inventa para desfilar sempre linda na escola. Foi seu pai quem escolheu esse nome para ela por acreditar que ela seria tão linda quanto à cidade africana que ele conheceu quando era jovem. A leitura promove o reconhecimento e a valorização das diferenças e das características pessoais que fazem de cada indivíduo um ser único e que deve se amar do jeitinho que é.

- O QUE VOCÊ ACHOU DA HISTÓRIA?
- O QUE ESSA HISTÓRIA NOS CONTA?
- POR QUE A MENINA RECEBEU O NOME DE LUANDA?
- O QUE É SER DIFERENTE? VOCÊ SE SENTE DIFERENTE?

VAMOS PESQUISAR? NA HISTÓRIA “**CADA UM COM SEU JEITO, CADA JEITO É DE UM!**” VOCÊ OBSERVOU ALGUMA PALAVRA QUE VOCÊ NÃO CONHECIA? REGISTRA.



RESPEITO AO OUTRO



• O QUE SIGNIFICA RESPEITAR O OUTRO?

QUANDO SOMOS RESPEITOSOS?

DEVEMOS TER RESPEITO A QUÊ? PESSOAS? ESPAÇO? MEIO

AMBIENTE? CIDADE?

= VOCÊ E SEUS COLEGAS IRÃO CONHECER ALGUMAS BRINCADEIRAS QUE A PERSONAGEM DA HISTÓRIA LUANDA BRINCAVA COM OS SEUS AMIGOS.

BRINCADEIRAS AFRICANAS

⇒ TERRA E MAR

⇒ CHOCALHO

♥ QUE TAL CONHECER UMA NOVA MÚSICA? O NOME DELA É “**NORMAL É SER DIFERENTE**” DO GRUPO “GRANDES PEQUENINOS”.

NORMAL É SER DIFERENTE

TÃO LEGAL, MINHA GENTE
PERCEBER QUE É MAIS LEGAL QUE
COMPREENDE
QUE AMIZADE NÃO VÊ
NEM CONTINENTE
E O NORMAL ESTÁ NAS COISAS

DIFERENTES
AMIGO TEM DE TODA COR, DE
TODA RAÇA
TODA CRENÇA, TODA GRAÇA
AMIGO É DE QUALQUER LUGAR

TEM GENTE ALTA, BAIXA, GORDA,
MAGRA

MAS O QUE ME AGRADA E
QUE UM AMIGO A GENTE COLHE
SEM PESAR
PODE SER IGUALZINHO A GENTE
OU MUITO DIFERENTE

TODOS TEM O QUE APRENDER E O
QUE ENSINAR
SEJA CARECA OU CABELUDO

OU MESMO DE OUTRO MUNDO
TODO MUNDO TEM DIREITO DE
VIVER E SONHAR

VOCÊ NÃO É IGUAL A MIM
EU NÃO SOU IGUAL A VOCÊ
MAS NADA DISSO IMPORTA
POIS A GENTE SE GOSTA
E É SEMPRE ASSIM QUE DEVE SER.
**COMPOSITOR: JAIR RODRIGUES MELO
OLIVEIRA**

VOCÊ GOSTOU DA LETRA DA MÚSICA? O QUE MAIS CHAMOU A SUA ATENÇÃO NA MÚSICA.



**DIALOGUE COM ALGUÉM DA SUA FAMÍLIA SOBRE AS
QUESTÕES ABAIXO:**

- ♣ VOCÊ JÁ OBSERVOU SE HÁ DIFERENÇAS ENTRE O SEU CORPO E O/A DO/A SEU/SUA FAMILIAR?
- ♣ SOMOS TODOS IGUAIS? POR QUÊ?
- ♣ QUAIS SÃO AS NOSSAS CARACTERÍSTICAS?
- ♣ QUAIS SÃO AS SEMELHANÇAS E AS DIFERENÇAS?

♥ APESAR DE SERMOS TÃO DIFERENTES, HÁ COISAS EM QUE SOMOS TODOS IGUAIS. OBSERVE A TIRINHA DA MAFALDA.





O QUE VOCÊ RESPONDERIA À DÚVIDA DO PAI DA MAFALDA, NO ÚLTIMO QUADRINHO?



RESPEITO E CONVIVÊNCIA

LÁ VEM HISTÓRIA!

DE BEM COM A VIDA

AUTORA: NYE RIBEIRO

ILUSTRAÇÕES: SILVANA RANDO

EDITORA BRASIL

UMA VAIDOSA JOANINHA SAI DE SUA CASA, BEM-ARRUMADA, PARA FAZER UMA VISITA. NO CAMINHO, ENCONTRA VÁRIOS ANIMAIS, QUE PALPITAM SOBRE SUAS ROUPAS E SEUS ACESSÓRIOS, FAZENDO COM QUE ELA MUDE O ESTILO QUE HAVIA ESCOLHIDO PARA AQUELE DIA. ELA SE SENTIA BONITA QUANDO SAIU, MAS NÃO CON OU EM SEU GOSTO E ACABOU DESISTINDO DO PASSEIO DEPOIS DE FAZER TANTAS TROCAS DE ROUPA. A HISTÓRIA, QUE CHAMA A ATENÇÃO PARA A VALORIZAÇÃO DA AUTOESTIMA, RESPEITO AO OUTRO E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DAS CRIANÇAS.



O QUE VOCÊ ACHOU DA HISTÓRIA?

QUAL FOI A REAÇÃO DOS PERSONAGENS AO VER A FILÓZINHA ARRUMADA?

O QUE VOCÊ ACHOU DAS ATITUDES DOS PERSONAGENS?

ESSAS ATITUDES OCORREM EM NOSSA SALA DE AULA?

PODEMOS FAZER ALGO DIFERENTE EM NOSSA SALA DE AULA?

⇒ VAMOS COMEÇAR PENSANDO EM NOSSAS REGRAS DE CONVIVÊNCIAS QUE CRIAMOS. MAS, ANTES VAMOS OUVIR UMA MÚSICA BEM ANIMADA.

PALAVRAS MÁGICAS

ALGUMAS PALAVRINHAS SÃO
MÁGICAS
E AJUDAM A GENTE A VIVER
MELHOR
POR FAVOR, MUITO OBRIGADO
COM LICENÇA, TUDO BEM?
PODE PASSAR
EU TE AMO, BRINCA COMIGO?
COMO VAI MEU AMIGO?
AQUELE ABRAÇO!
BOM DIA, BOA TARDE, BOA NOITE
A BENÇÃO MÃE, A BENÇÃO PAI
BOM DIA, BOA TARDE, BOA NOITE
VIVER ASSIM É BOM DEMAIS
ESSAS PALAVRINHAS MÁGICAS
PALAVRAS MÁGICAS SÃO ASSIM
TÊM UM PODER MAIOR
QUE ABRACADABRA E SINSALABIM
ASSIM, ASSIM
SE ALGUÉM QUISE O NOSSO BEM
MUITO OBRIGADO, MUITO
OBRIGADO
SE ALGUÉM QUISE PEDIR PRA
ALGUÉM
DIZ POR FAVOR, DIZ POR FAVOR,
DIZ POR FAVOR
ENTÃO É BOM ACREDITAR
A VIDA É BEM MELHOR SE A GENTE
TEM
O QUÊ?

MÚSICA: ELIANA



SOBRE OS COMBINADOS:

- ⇒ PARA QUE SERVEM?
- ⇒ COMO FUNCIONAM?
- ⇒ QUEM ELABOROU?
- ⇒ POR QUE FIZEMOS OS COMBINADOS?

SEQUÊNCIA DIDÁTICA E ORIENTAÇÕES

Objetos de conhecimento:

- 1- O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive.

Objetivo: (EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.

Objetivo: (EF01GE04) Discutir e elaborar, coletivamente, regras de convívio em diferentes espaços (sala de aula, escola etc.).

Unidade temática: O sujeito e seu lugar no mundo

Objeto de conhecimento/Experiências: Convivência e interações entre pessoas na comunidade, cidadania...

PRIMEIRO MOMENTO:

Para o primeiro momento peça na aula anterior que as crianças tragam fotografias delas, da família e dos amigos, se possível cópia da certidão de nascimento. Organize a sala em círculo (eu uso tapetes e almofadas). Assim facilitará a conversa, o diálogo. O diálogo e a roda de conversa é um espaço privilegiado, lembrando que é fundamental oferecer a oportunidade de participação para todos os alunos e valorizar a sua fala. Nos momentos de diálogo (uso sempre o microfone da fala – confeccionado com rolo de papel higiênico ou de papel toalha etc. para facilitar a vez de fala de cada criança).

Para essa primeira aula trabalhará o eu e a minha história. Iniciamos com os conhecimentos prévios sobre o nome:

- Você poderia falar o seu nome completo?
- Você sabe a história do seu nome? Quem escolheu? Por que deram esse nome para você?
- Você sabe o nome completo dos seus pais?

Após esse momento de diálogo apresente a letra da música: “Gente tem sobrenome” de Toquinho impressa, leia com elas e depois ouça ou assista ao vídeo.

Disponível: https://www.youtube.com/watch?v=y92Y9_hkIqE

<https://www.letras.mus.br/toquinho/87252/>

Depois de tocar a música cante e repita a música várias vezes para que as crianças aprendam. Ao finalizar, solicite a criança que faça uma pesquisa em casa juntamente com a sua família sobre a história do seu nome e leve para a próxima aula.

SEGUNDO MOMENTO:

Na aula seguinte, apresente novamente a música “Gente tem sobrenome” pegue as fotografias e espalhem primeiramente as fotos em que elas estão sozinhas. Proponha a construção de um mural, conforme a música, ilustrando com a foto, o nome, o sobrenome e um resumo da história do seu nome.

Ao finalizar o mural, convide cada criança a observar o mural e partilhar com o grupo suas vivências e experiências de vida.

TERCEIRO MOMENTO:

Apresentar as cópias das certidões de nascimento (solicitadas anteriormente) e comentar que ter nome é um direito de todos, garantido pela legislação. A certidão é o primeiro documento da criança, sem ele, não poderá ter acesso a escola, não podem tomar vacinas, etc. (se possível apresente imagens ou outros documentos como: RG, CPF, Passaporte, Título de Eleitor,

Carteira de Trabalho...) Explique que, todos eles são feitos a partir da certidão de nascimento.

QUARTO MOMENTO

Peçam que olhem para as suas fotos, proponha à elas um exercício de imaginação: como seria a nossa vida se vivêssemos sempre sozinhos? Se não tivéssemos ninguém para conversar, brincar, passear, etc?

Após esse momento de reflexão, espalhe as fotos em que elas estão com a família, amigos, vizinhos e outras pessoas. Volta ao exercício anterior de imaginar como é viver em grupo, o que eles mais gostam quando estão com os amigos, o que é bom? Como gostariam que fossem esses momentos?

Comentar que o mundo é cheio de pessoas: só no Brasil há mais de 200 milhões de habitantes! E todos são seres como nós, que pensam, brincam, falam, estudam, trabalham...

Comentar que não podemos conhecer todas essas pessoas, nem mesmo as pessoas de nossa cidade, mas podemos conhecer e nos relacionar com aquelas que moram perto de nós.

Ressaltar aos alunos que o bom relacionamento entre as pessoas traz alegria e torna a vida mais bonita. É também dele que dependem o sucesso e a felicidade das pessoas. E para ter um bom relacionamento como outro é necessário que tenha respeito entre as pessoas.

RESPEITO E RESPEITO AS DIFERENÇAS

QUINTO MOMENTO

Para essa nova etapa de aprendizagem, organize a turma em duplas para realização da brincadeira “siga o mestre”.

Forme duplas, peçam que fiquem de pé (ou sentado com as cadeiras uma de frente para a outra), de frente para o/a colega como se fosse o reflexo da sua imagem em um espelho. O que o mestre fizer o outro também o fará. Dê atenção ao rosto, boca, nariz, olhos, orelhas; depois observa os braços, pernas, cor da pele, cabelos, etc. Depois de olharem por uns dois minutos,

peçam que observem se há diferenças entre o que sente em seu corpo e o que vê em seu colega.

Concluindo, voltam ao círculo e conversem sobre as semelhanças e diferenças que notaram. O objetivo nesse momento é que possam explorar seus traços e características físicas, com riqueza de detalhes, notando suas diferenças e conversem a respeito.

Retome a discussão sobre as diferenças. Podem seguir as seguintes perguntas:

- Ao olhar para o colega o que você percebeu?
- Somos todos iguais? Por quê?
- Quais são as nossas características?
- Em quê somos semelhantes?

Ao concluir esse momento de diálogo, indique para a criança que cada um de nós tem uma história, seus traços culturais e diferenças. Por sermos diferentes precisamos respeitar um ao outro.

Após a dinâmica faça uma chuva de ideias na lousa com as seguintes questões norteadoras:

- O que significa respeitar o outro?
- Quando somos respeitosos?
- Devemos ter respeito a quê? Pessoas? Espaço? Meio ambiente? Cidade?

A partir da chuva de ideias desenvolva juntamente com a criança o conceito de respeito.

Nesse momento o professor promove uma conversa e sugere como tema a discussão de situações que tenham acontecido no dia a dia de cada criança, em casa, na escola, com os amigos/as uma atitude desrespeitosa e uma atitude respeitosa. Diante das falas das crianças poderá conduzir reflexões sobre os relatos e diante das conclusões irem construindo o sentido da palavra respeito para o nosso dia a dia através da construção de cartazes, abordando a temática do respeito. (etnia, relações sociais, etc). Posteriormente os cartazes deverão ser expostos nos corredores da escola e prontificar em ficar atento sobre as situações de respeito ou falta dele a fim de identificar e ajudar outros colegas da escola a refletir acerca das atitudes de respeito.

SEXTO MOMENTO

Para aprofundar a temática sugerimos trabalhar a história **“Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!”**, da autora Lucimar Rosa Dias. Propor uma atividade de leitura e interpretação da história, pode ser conduzido com um roteiro de estudo dirigido.

Após o estudo do paradidático, proponha que direcionem para o pátio da escola para desenvolver algumas brincadeiras africanas. Durante as brincadeiras observa as situações de respeitar a sua vez, colaboração, diálogo, aceitação de resultados...

Outras situações que podem ser observadas são: exploração das potencialidades do corpo ao participar das brincadeiras envolvendo lateralidade e da criação de sequências de movimentos.

TERRA E MAR

Faça uma linha no chão ou use uma corda. De um lado é a terra e do outro o mar. Quando o líder gritar terra, todos pulam para o lado da terra. Quando gritar mar, o pessoal pula para o mar. Sai da brincadeira quem errar.

CHOCALHO

Separe um potinho de plástico pequeno, coloque um pouco de milho e pedrinhas. Teste para ver se o som está bom. Tampe a abertura do potinho e decore com desenhos africanos e adereços. Se for usar cola quente, peça ajuda de um adulto.

ESCRAVO DE JÓ

Os jogadores sentam em círculo, cada um com uma pedrinha ou outro objeto pequeno, que será passado de um integrante para o outro em uma coreografia de vai e vem seguindo o ritmo da música “Escravos de Jó”:

Escravos de Jó jogavam caxangá (os jogadores vão passando as pedras um para o outro do lado direito, de forma que cada jogador fique sempre com uma pedrinha só) ; tira, (cada um levanta a pedra que está em suas mãos); bota, (colocam a pedra de novo no chão); deixa ficar (apontam com o dedo para a pedra no chão); guerreiros com guerreiros (voltam a passar a pedra

para a direita); fazem zigue, (colocam a pedra na frente do jogador à direita, mas não soltam); zigue, (colocam a pedra à frente do jogador à esquerda, mas não soltam); zá (colocam a pedra à frente do jogador à direita novamente)

SÉTIMO MOMENTO

História de bem com a vida!

Retome as fotos que eles trouxeram para a segunda aula, peça que observam como as pessoas estão convivendo. Depois escreva no quadro, destacando com os alunos os termos principais: regras, convivência, organizadoras e cidadania. Questione os alunos das finalidades do beneficiado e por quê.

Apresente os combinados de sala de aula como exemplo de regras do convívio diário na escola juntos com colegas e professores. Questione os alunos das finalidades do referido combinado:

- *Para que servem?*
- *Como funcionam?*
- *Quem elaborou?*
- *Quem é beneficiado e por quê?*

Peça para que os alunos imaginem uma sala de aula sem combinados e sem regras estabelecidas para o convívio cotidiano. Aproveite o momento para questionar os alunos:

- *As regras implicam no exercício da cidadania?*
- *Qual a relação entre as regras e a prática cidadã? Uma vive sem a outra?*
- *Há cidadania sem regras?*

Neste sentido, fundamental explicitar o conceito do termo cidadania. Cidadania deriva de cidade, de cidadã/cidadão. Cidadão é todo e qualquer indivíduo que, como membro de um Estado, usufrui de direitos civis e políticos por este garantidos e desempenha os deveres que, nesta condição, lhe são

atribuídos. Cidadania, portanto, é a qualidade ou condição de cidadão; é a condição de pessoa que, como membro de um Estado, se acha no gozo de direitos que lhe permitem participar da vida política.

OITAVO MOMENTO

Exercendo a cidadania... Vamos melhorar e organizar as regras de convivência da nossa sala de aula.

A sistematização dos combinados deve propiciar condições para que os alunos associem a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos.

Para isso, apresente o artigo 1º da Constituição Federal, explorando como este conjunto de regras, um “combinado entre os cidadãos brasileiros”, considera a cidadania um dos seus princípios fundamentais.

Os alunos devem, em grupos, organizar regras de convívio para a cidadania, produzindo cartazes a serem afixados na escola, por exemplo.

Para a produção dos cartazes, instigue os alunos a refletir e considerar nas regras que serão elaboradas, questões como a própria relação das regras de convívio com a noção de cidadania.

Além disso, instigue sobre regras que permitam, de fato, o respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos, destacando de que maneira tais regras possibilitarão o pleno exercício da cidadania por todos os cidadãos.

IMAGEM

1ª aula – Introdução do projeto com uma história

Para a primeira aula, prepare a sala, se possível, com um tapete e almofadas. Caso não tenha possibilidades, coloque as cadeiras em círculo para que todos vejam um ao outro. Coloque no centro do círculo um baú decorado fechado (caso não tenha o baú, pode fazer também com uma caixa de papelão de tamanho médio). Quando as crianças chegarem, comece a aula fazendo um suspense, com bastante alegria diga aos estudantes que: “Temos uma surpresa agradável para vocês este ano!”; “Penso que vocês irão gostar, aprender e se divertir muito!”. Depois de promover esse momento, aproxime-se do baú e questione as crianças o que há dentro dele. Promova um momento de diálogo e deixe que as crianças explorem a sua imaginação.

Após esse momento retire de dentro do baú o livro de literatura infantil “O mundo da imaginação” de Wagner Penedo Priante e Arthur França. Ao apresentar o livro às crianças, explore a ilustração da capa e o título, propondo que levantem hipóteses sobre a narrativa. Destaque o termo “imaginação” e estimule o grupo a dizer o que significa. O enredo metalinguístico centra-se que os personagens da história encontram um baú de fotos com várias recordações vividas ao longo do ano letivo.

Posteriormente a leitura promova uma roda de conversa com as crianças tendo em vista a intenção de acolher suas percepções sobre a história, desde sua compreensão sobre o enredo até seus sentimentos com relação as fotos que viram no livro. Apresente o projeto de intervenção: “Construindo minha história em fotos”

Encaminhe que, na próxima aula cada um terá que trazer, se tiver, fotos da família, fotos de diferentes momentos, ou outra foto que conte história da sua vida, por exemplo: aniversários, nascimento, passeios em família etc.

2ª aula – As fotografias contam história

Na segunda aula, prepare o ambiente conforme o a primeira, porém, se possível, monte um varal com prendedores e o baú deverá ficar aberto. Esclareça para a turma que o tema da aula de hoje será: Que história essa fotografia conta?

Motive-as e convide cada criança para mostrar as suas fotografias. Garanta um bom tempo, para que todas as crianças expressem suas percepções e opiniões sobre as fotografias, como o crescimento delas, suas lembranças do que costumavam fazer quando eram bem pequenas, as semelhanças físicas com seus familiares, etc. Ao

finalizar prenda a fotografia no varal. Assim que todos mostrarem suas fotografias, proponha que percorram pela sala e façam uma observação em todas as fotos expostas. Seguindo faça um momento de diálogo com os seguintes questionamentos:

- Vocês encontram alguma fotografia igual?
- Quais as diferenças entre elas?
- Olhando para essas fotografias, vocês acham que se parecem com algum familiar? Com quem?
- Para vocês qual é a fotografia mais antiga?
- Quais aparelhos seus familiares usam para tirar fotografias?
- As fotografias que seus familiares costumam tirar hoje são guardadas em álbuns, computador ou no celular?
- Como vocês preferem guardar as fotografias?

Para finalizar, informe à turma que durante o ano letivo trabalharemos um projeto de intervenção sobre fotografias, e que na próxima aula fará a apresentação do projeto.

3ª aula – Apresentação do projeto e definição do título

Lembramos que, antes de iniciar a aula, deixe sempre o baú das recordações exposto na sala, para que, todas as imagens que foram trabalhadas sejam guardadas para serem exibidas em um momento posterior. Na terceira aula, reúna as crianças em uma roda de conversa e apresente as atividades que desenvolverão ao longo do projeto. Faça uma “tempestade de ideias” motivando-os para falarem se desejam fazer ajustes ou acrescentar alguma curiosidade sobre a fotografia, ou outras sugestões de atividades.

Anotadas as modificações, releia as atividades propostas em sua nova versão para que confirmem suas escolhas. Então, converse sobre qual pode ser o título do projeto. Anote as ideias das crianças e faça uma votação.

Com as alterações ajustadas, informe que digitará a versão final do texto e imprimirá uma cópia para todos acompanharem todas as atividades que serão desenvolvidas.

Considerando que as aulas de filosofia acontecem somente uma vez por semana, a proposta é trabalhar a interdisciplinaridade. Portanto, para a quarta aula, propomos que trabalhe a história da fotografia na aula de história com os seguintes processos metodológicos:

4ª aula – História da fotografia

Propomos que separe para essa aula imagens de aparelhos fotográficos desde os mais antigos até os atuais, separe também fotografias antigas e atuais, reserve para o segundo momento. Se tiver disponível alguns equipamentos fotográficos, ficaria mais interessante a vivência, oportunizando experiência para uma investigação sobre a evolução das imagens.

Para iniciar as atividades sugerimos algumas sugestões de vídeo sobre a história da fotografia (disponíveis em: https://www.youtube.com/watch?v=CSiOzwd_ph8 ou <https://www.youtube.com/watch?v=6XwdE2cu5Rg>. Acessos em: 12 de dezembro de 2020). Para a exibição, sugerimos que leve as crianças à sala de informática, se houver. Caso contrário, providencie alguns equipamentos como Datashow e outros recursos para a reprodução do áudio. Ainda que as crianças dessa faixa etária não tenham sedimentado algumas percepções históricas, o contato inicial com essas representações contribui para que, paulatinamente, comecem a compreender a trajetória histórica da fotografia. Após a exibição faça alguns provocações para o diálogo.

Após esse momento trabalhe a história da fotografia de preferência mostrando imagens, seguindo uma ordem cronologia dos equipamentos, para que percebam as mudanças ocorridas, tanto nos equipamentos, como também nas imagens ao longo do tempo. Explore com as crianças os detalhes, como os tamanhos das lentes, equipamentos, as cores das imagens e outras características que eles e elas queiram questionar. Converse sobre a evolução da fotografia e os benefícios que a tecnologia trouxe para a fotografia. Explorar com as crianças as imagens é auxiliá-las a compreender gradativamente, suas percepções, emoções e concepções sobre as representações visuais.

5ª aula – Conversando com o fotógrafo ou fotógrafa

Para essa atividade sugerimos que a escola faça um contato prévio com pessoas da comunidade escolar que são fotógrafos para convidá-las a mostrar às crianças como são tiradas as fotografias profissionais. Pode-se estender o convite aos familiares que se interessam pelo assunto. A ideia da roda de conversa com algum fotógrafo ou fotógrafa para a Escola Pequeno Criador/Absoluta, onde desenvolverei a atividade, convidarei o fotógrafo de cerimônias Jocian Cardoso do estúdio *Artfotojocian*, para contar a sua

experiência, desafios e belezas da profissão. Durante a apresentação, chame a atenção das crianças para observar os equipamentos, fazer perguntas e expressar suas curiosidades sobre a fotografia. É pertinente que essa conversa possa acontecer no próprio estúdio fotográfico, ampliando os campos de experiências.

6ª aula - Conhecendo vários tipos de fotografias

Para essa aula antecipadamente selecione em revistas, internet, e outras fontes imagens de várias fotografias como: fotografia preto e branco, fotografia de rua, fotografia documental, fotografia de publicidade, fotografia de retrato, fotografia de paisagem, fotografia aérea, fotografia científica, fotografia de eventos... entre outras. Algumas podem ser encontradas na seguinte página: (<https://fotografiaprofissional.org/26-tipos-de-fotografia>. Acesso em 13 de dezembro de 2020). Convide as crianças para acomodarem-se no tapete, espalhe as fotografias para que elas apreciem, investigue com elas como classificariam essas fotografias, juntamente com elas levantem hipóteses sobre os tipos de cada fotografia. Explore algumas delas, sobretudo, as mais comuns que são vistas diariamente e façam comparações entre elas pontuando as diferenças e classificando-as. Nessa atividade as crianças terão a oportunidade de expor sensações, sentimentos e informações suscitados pelas imagens, além de reconhecer os vastos tipos de fotografias.

7ª aula – Oficina dos inventores – construção de uma câmara escura

Previamente solicite as crianças que tragam de casa uma caixa de papelão, pode ser uma caixa de sapato, por exemplo, tesoura sem ponta, cola, fita adesiva e uma folha de papel.

Primeira etapa: cole a folha de papel em uma das laterais internas da caixa.

Segunda etapa: com a fita adesiva peça para vedar completamente a caixa para impedir a entrada de luz.

Terceira etapa: marque o lado de fora da lateral em que colocou a folha. Depois, faça um furo pequeno na parte superior da lateral oposta da marca.

Quarta etapa: recorte a parte inferior oposta da folha de modo que caiba uma cabeça. Ou se a caixa da criança for bem grande que caiba ela dentro não precisa fazer esse furo, porém, terá que colar nas bordas um tecido escuro, para que não entre luz.

Por fim, para quem usou uma caixa pequena, enrole um tecido no pescoço (para que não entre luz) e coloque a caixa na cabeça. Pronto! A imagem aparecerá de

cabeça para baixo na folha dentro da caixa. Esse passo a passo está disponível no seguinte endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=9JBs4T-sd6E&feature=youtu.be>. Acesso em 15 de dezembro de 2020.

A possibilidade de a criança criar sua própria câmara escura reaproveitando e recriando a partir de materiais reutilizáveis é uma experiência transformadora, durante a qual ela passa a se enxergar também como responsável em reaproveitar o que seriam descartado e não se sinta meramente como consumidora de produtos. Aproveite para explicar para as crianças que com a reciclagem, poupamos dinheiro, pois obter plástico, vidro, papel, ou metal das matérias-primas brutas – naturais – custa mais do que reaproveitar o que já existe. Assim, conservamos os recursos naturais como as árvores (usadas para fabricar papel), o petróleo (para o plástico) e os minérios (para obter metais e vidros).

8ª aula – Fotografias do cotidiano

Após passarem pela experiência da construção da câmara escura, essa atividade vai para além da sala de aula, a ideia é que a criança fotografe o que ela desejar no seu cotidiano, seu dia a dia, a cidade, um bichinho de estimação, etc.

A aula será encaminhada com os seguintes passos: compartilhe com as crianças que elas farão a experiência de fotógrafos e fotógrafas. Podem usar o aparelho que tiver, por exemplo, o celular.

Considerando que possa haver alguma criança não tenha acesso ao aparelho celular, atividade pode ser em dupla. Peça que registre algumas fotografias e façam a seleção, máximo cinco. É essencial que a escola comunique para as famílias essa atividade, pois necessita do acompanhamento de um adulto. Se possível, o ideal é que as crianças já levassem as fotografias impressas, porém, caso alguma criança tenha dificuldades para imprimir, a escola se responsabilizará pela impressão.

9ª aula – Organização da exposição

Durante alguns meses, as crianças tiveram contato com diferentes situações que envolveram a fotografia. Por isso, propomos uma exposição sobre a fotografia. Esse encontro festivo é um modo de indicar que a convivência entre as pessoas, estabelecendo trocas de saberes distintos, é uma ação fundamental para fortalecer os laços entre escola e comunidade.

A organização da exposição deverá ser realizada exclusivamente pelas crianças. Obviamente, o professor auxiliará na organização, porém, é interessante que elas expressem como gostaria que fosse realizada a atividade final de um trabalho em que dedicaram durante vários meses. Portanto, envolva as crianças na organização final, permitindo que participem da definição de data, horário, convites para as famílias, ornamentação do espaço, escolha do que desejam mostrar para as famílias etc.

Eles também podem produzir cartazes sobre a fotografia, definam como serão expostas as imagens. Aqui propomos que façam varais, reserve um espaço para expor as câmaras escuras, assim como o baú de fotografias que foram trabalhadas ao longo do projeto.

Enfim, organizem como um momento de confraternização, celebração e de aprendizagem.



CURIOSIDADE E FILOSOFIA

Eis Maria um belo dia, perdida entre os livros a biblioteca do seu avô, começa a ser chamada pelas capas dos livros.

Alguns eram tão pesados que pareciam ser mais difíceis manter entre as suas mãozinhas. Eis que um livro espesso, prende a sua atenção.

Em letras douradas cheias de voltas lia-se “Do mundo, suas delicadezas,”. Maria ficou curiosa e decidiu abrir o grande livro para descobrir o que tinha dentro dele. Eis que Maria encontra o primeiro capítulo “Uma nuvem de paranapanãs”!

“CURIOSA SOU, VOCÊ SABE, MEU AMORZINHO,

BULI EM SEU GROSSO LIVRO,

O ALMANAQUE,

APRENDI LÁ OUTROS NOMES DELAS,

NÃO TODOS,

SÃO TANTOS,

MINHA MEMÓRIA NÃO DÁ CONTA DE TATUÁ-LOS EM MINHA VOZ,

POIS QUASE IMPRONUNCIÁVEIS, (...)”



AMARAL, Erre. Do Mundo, suas delicadezas. Guaratinguetá, SP: Penalux, 2017. p. 24

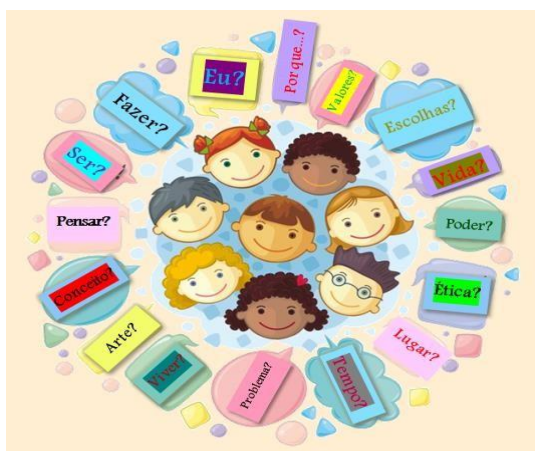
MARIA fechou o livro, pois a sua tia Vivi chegou, e ela aproveitou para fazer várias perguntas sobre o trechinho que acabara de ler.



- O que você achou da história?
- Você é curioso ou curiosa?
- O que é ser curioso (a)?



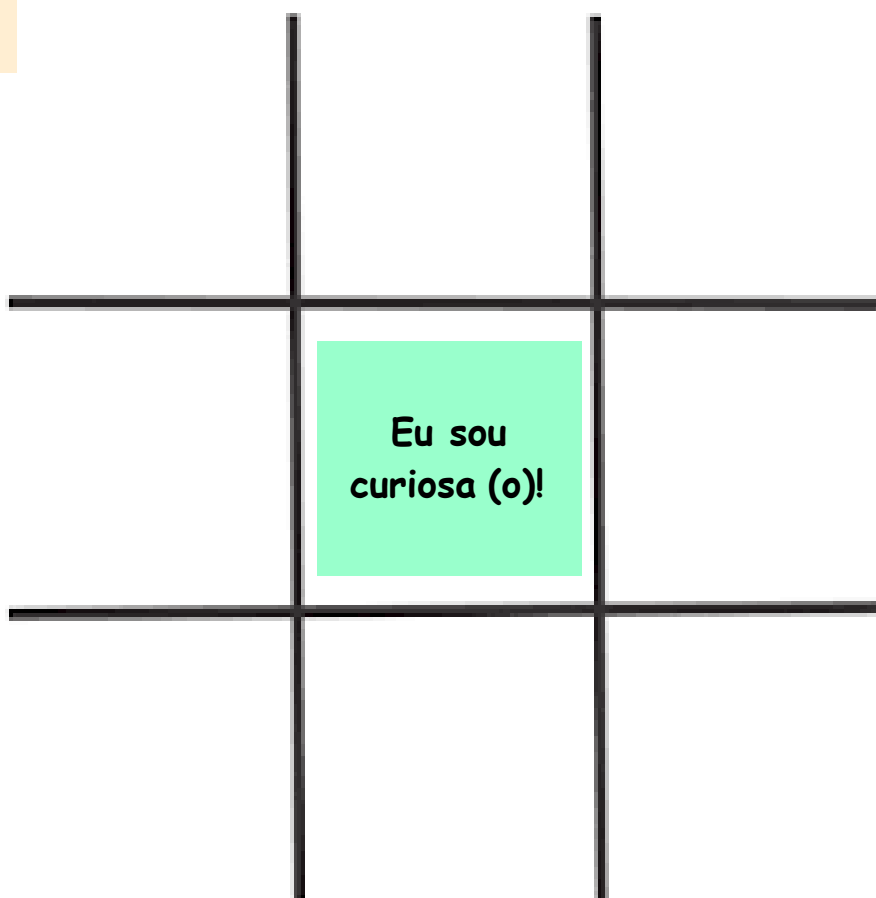
F I L O S O F A R



EXERCÍCIO FILOSÓFICO

Vamos fazer um exercício sobre o nosso passado, a nossa história?

Agora que você já pensou sobre a curiosidade, repense sobre a sua história e relembre alguns momentos em que você ficou bem curioso (a). Desenhe ou anote no joguinho abaixo

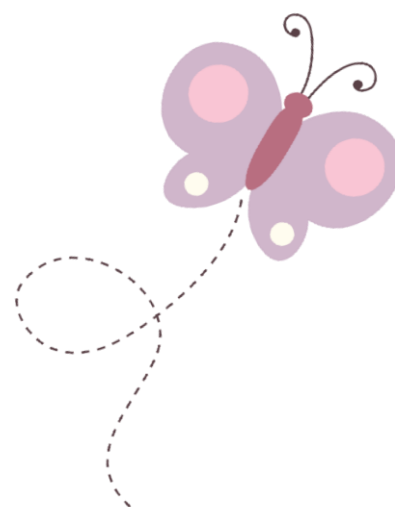




O ESPANTO E FILOSOFIA

Dias depois... Maria continuou a sua leitura do livro **“Do mundo, as suas delicadezas,”**. E seguiu lendo o seguinte trecho:

**“MAS LINDOS,
LINDINHOS,
NOMES OUTROS DE BORBOLETAS,
DE OUTRAS LÍNGUAS,
DE FARTAS CORES,
BABOQKA,
BUTTERFLY,
FARFALLA,
FLUTURE,
KELEBEK,
KIPEPEO,
LIBLIKAS,
MARIPOSA,
PAPALLONA,
PARPAR,
PETALOUDA,
PILLANGÓ,
PINPILINPAUXA,
SCHMETTERLING,”**



AMARAL, Erre. Do Mundo, suas delicadezas. Guaratinguetá, SP: Penalux, 2017. p. 24 e 25

Maria ficou com os olhos coloridos e cheia de curiosidades. Será que as borboletas já nascem assim? Coloridas? Ela ficou espantada e pensativa.

Aquelas perguntas ficaram com Maria, e no dia seguinte na aula de ciências perguntou à sua professora Salete: Como nascem as borboletas?



- ⇒ Quem aqui já viu uma borboleta? Onde? O que ela estava fazendo?
- ⇒ Como elas são? Elas voam? Fazem barulho quando voam?
- ⇒ O que você gostaria de saber sobre as borboletas?
- ⇒ Você sabe como nasce uma borboleta?
- ⇒ Será que as borboletas já nascem assim, toda colorida?



O NASCIMENTO DA BORBOLETA

Tudo começa assim: a borboleta procura um local seguro para depositar seus ovos. Geralmente ela os coloca embaixo das folhas, bem escondidinhos.

Depois de alguns dias... PLOC! De dentro de cada ovo nasce uma lagarta. Muito esfomeada, ela come, come, come as folhas até ficar bem gordinha. Então a lagarta começa a construir a sua casa, chamada de casulo. Ela fica ali dentro por um tempo, sem comer mais nada.

Até que um dia, abre-se um burquinho nessa casa e dela sai, bem lentamente, uma borboleta!
Pronto! O ciclo vai continuar!

- ♣ O que você percebeu na realização da atividade prática?
- ♣ O que você gostou de aprender sobre as borboletas?
- ♣ Se você pudesse transformar algo em sua escola, o que você mudaria?
- ♣ Você teve um espanto ou ficou pensativo (a) igual à Maria sobre as borboletas?
- ♣ Você já ficou espantado (a) com alguma coisa?
- ♣ O que você achou da ideia de Maria de perguntar a sua professora sobre as suas dúvidas?

FILOSOFANDO APRENDEMOS A CONHECER

Você percebeu que o livro despertou a curiosidade de Maria e ela quis saber como nascem as borboletas?

Vamos testar se você é curioso mesmo!

Certamente você já viu muitas borboletas por aí, não é mesmo?

A professora de Maria ensinou como surgem as borboletas e para isso explicou como acontecesse cada momento até que as borboletas saiam de suas casas (casulo) e possam voar lindas e delicadas.

Esse sentimento de curiosidade move todo mundo...

Você sabia que esse sentimento move a nossa vontade de conhecer?

Você já perguntou o que é “conhecimento”?

Vamos voltar a exemplo da borboleta. Você viu uma borboleta, não é?

Você observou a sua cor, a sua maneira de voar?

EXERCÍCIO FILOSÓFICO

Vários filósofos curiosos ou espantados com alguma situação ou começaram a pensar sobre aquilo que era estranho para eles.

Vamos fazer igual aos filósofos e exercitar?



- ♣ Imagina que você está passeando em um jardim e encontra vários bichinhos: joaninhas, formigas, cigarras... o que você faria?
- ♣ Que outros nomes você daria para esses bichinhos?
- ♣ No espaço abaixo desenhe um jardim com várias borboletas. Depois escreva nomes para as suas borboletas que você desenhou.



TRANSFORMAÇÕES E CONHECIMENTO

A aula terminou e Maria voltou para a casa do seu avô ansiosa para continuar sua leitura do livro **"Do mundo, as suas delicadezas"**. Durante o seu percurso em seus pensamentos viam algumas reflexões sobre a vida das borboletas e suas transformações. Chegando em casa continuou lendo o seguinte trecho:



**"ATREVIDINHAS,
BENFAZEJAS,
COLORIDINHAS,
COM ASINHAS PELÚCIAS,
MULTÍPLICES,**



**FAZEM DO MEU CÉU MÓVEL COLCHA DE RETALHOS,
ALMOFADINHAS-DE-FÚCSIA AMARELINHAS-OURO ARDOSINHAS-ANIS
AZULINHAS-
AÇO CHEIRINHOS-DE-LAVANDA CINZINHAS-FURTIVAS CREMOSINHAS-DEMENTA
ESFERINHAS-DE-CARDO ESTRELINHAS-DE-MAGENTA FOLHINHAS-DE-HORTELÃ
FORMINHAS-LÁPIS-LAZÚLI FULÔZINHAS-DE-MILHO FUMACINHAS-DE-FOGO-
BRANDO
LENÇOIZINHOS-DE-FANTASMA MARINHAS-ÁGUAS MENININHAS-PÊSSEGO
NUVENZINHAS-
CELESTES PEDRINHAS-DE-ESMERALDA PÓLVORAS-POLVOROSAS PONTINHOS-
DECHOCOLATE
PRECIOSINHAS-TURQUESAS PÚRPURAS-PURPURINAS RENDINHAS-ANTIGAS
RUBRAS-QUERUBINS TRIANGULOZINHOS-DE-CÁQUI"**

AMARAL, Erre. Do Mundo, suas delicadezas. Guaratinguetá, SP: Penalux, 2017. p. 23 e 24

Maria ficou encantada com tantos nomes e cores para as borboletas. Terminando a sua leitura e foi até o quintal olhou para o alto e viu tantas borboletas que se lembrou da colcha de retalhos que leu no livro "Do mundo, suas delicadezas".



- ♣ Você já viu uma colcha de retalhos? Como ela é?
- ♣ No trecho acima você observou alguma palavra diferente? Qual ou quais?
- ♣ Quando você descobre uma palavra nova o que faz? Pesquisa sobre ela?

Para finalizar nossa viagem até Vila do Biribiri e filosofar a partir das borboletas vamos fazer a leitura do poema “As borboletas de Vinicius de Moraes”.

AS BORBOLETAS

Branças

Azuis

Amarelas

E pretas

Brincam

Na luz

As belas

Borboletas.

Borboletas brancas

São alegres e francas

Borboletas azuis

Gostam muito de luz.

As amarelinhas

São tão bonitinhas!

E as pretas, então...

Oh, que escuridão!

Vinicius de Moraes

Você e seus colegas receberam retalhos de tecidos e com pinceis escreverão palavras que expressam o que sentiram e conheceram ao longo dos capítulos.

Em outra aula o momento da costura algum membro da sua família será convidado para costurar com você. A colcha ficará exposta na sala e algumas vezes você poderá levar para casa e fazer a experiência do casulo.



EXPERIÊNCIA DO CASULO

Em alguns momentos da vida precisamos ser borboletas. Às vezes precisamos de um tempo para evoluir (nesse tempo faremos a experiência do pensamento). Tempo de parar, pensar, refletir, decidir... Precisamos passar por essa experiência para depois desabrochar e ser leve, voar, buscar novos rumos e assim a vida vai ficando cada vez mais bela à medida que permitimos novas transformações.

A colcha de retalho, simbolicamente durante todo esse ano será o seu casulo, no momento em que você precisar lembre-se dela e reflita o percurso construído ao longo da sua vida.



O MEU ESPAÇO

As borboletas têm o seu espaço que é a natureza, o campo e para finalizar essa unidade vamos pensar sobre o nosso espaço, onde moramos? Como moramos? Quais mudanças queremos?

No livro “Do Mundo, suas delicadezas”, Pretinha morava na Vila do Biribiri, ali aconteceram muitas coisas. Nós moramos aqui na cidade de Barreiras no Oeste da Bahia. Vamos pensar sobre o nosso espaço?



<https://www.barreiras.ba.gov.br>



<https://www.google.com/search?q=vila+do+biribiri&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKEwji5bDg14ztAhXXHbkG>



- ♣ Quais as diferenças entre os dois lugares?
- ♣ Qual lugar você gostaria de morar? Por quê?

Internet



PASSEIO DE INVESTIGAÇÃO

Você e seus colegas farão um passeio para observar alguns pontos da cidade. Todos levarão uma folha de papel e lápis para anotar suas próprias observações.

Divirtam-se!



- ♣ O que você viu que existe em nossa cidade?
- ♣ Descobriram alguma coisa que não sabiam sobre ela?
- ♣ Marque o que existe em sua cidade:

Lixo nas calçadas e nas ruas.

Iluminação nas ruas.

Ruas arborizadas.

Praças e parques limpos.

❖ Vamos dividir em dois grupos e usando a criatividade de cada um iremos construir dois murais. O que queremos para a nossa cidade.

❖ Agora, vamos escrever uma carta contando o que gostaríamos que fosse diferente em nossa cidade. Que transformações nós queremos?