

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS UNIÃO DA VITÓRIA

CELLEM DAYLANE SANSANA FERREIRA

**SE EU NÃO ME LEMBRO, TAMBÉM NÃO QUERO ESQUECER:
UMA EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA NA ESCOLA PÚBLICA A PARTIR
DA LITERATURA DE BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS**

UNIÃO DA VITÓRIA – PARANÁ

2023

CELLEM DAYLANE SANSANA FERREIRA

**SE EU NÃO ME LEMBRO, TAMBÉM NÃO QUERO ESQUECER:
UMA EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA NA ESCOLA PÚBLICA A PARTIR
DA LITERATURA DE BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) núcleo da Universidade Estadual do Paraná como requisito final à obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Samon Noyama.
Coorientador: Prof. Dr. Daniel Santos da Silva.

UNIÃO DA VITÓRIA – PR

2023

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Ferreira, Cellem Daylane Sansana

Se não lembro também não quero esquecer: uma experiência filosófica na escola pública a partir da literatura de Bartolomeu Campos de Queirós / Cellem Daylane Sansana Ferreira. -- União da Vitória-PR, 2023.

112 f.: il.

Orientador: Samon Noyama.

Coorientador: Daniel Santos da Silva.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Filosofia) -- Universidade Estadual do Paraná, 2023.




1. Filosofia. 2. Educação. 3. Literatura. 4. Infância. I - Noyama, Samon (orient). II - Santos da Silva, Daniel (coorient). III - Título.


ATA DE DEFESA DE MESTRADO

No dia 01 do mês de agosto do ano de 2023, às 14h, foram instaladas as atividades pertinentes à Defesa da dissertação da mestranda Cellem Daylane Sansana Ferreira, intitulada: “**Se eu não me lembro, também não quero esquecer: uma experiência filosófica na Escola Pública a partir da literatura de Bartolomeu Campos de Queirós**”, sob orientação do Prof. Dr. Samon Noyama. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia, núcleo da Universidade Estadual do Paraná, *campus* de União da Vitória, foi constituída pelos seguintes membros: Prof^ª. Dr^ª. Débora Mariz (UFMG), Prof^ª. Dr^ª. Giselle Schnorr (UNESPAR), Prof. Dr. Daniel Santos da Silva (UNESPAR | Coorientador). A presidência iniciou a sessão, sendo que coube a candidata expor o tema de sua dissertação dentro do tempo determinado. Após exarado os pareceres dos membros da Banca Examinadora e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final que decidiu pela **APROVAÇÃO**. Nada mais havendo a tratar, a sessão foi encerrada às 16h00 e eu, Prof. Dr. Samon Noyama, presidente da banca, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Banca Examinadora e pela candidata. A candidata está ciente de que deve entregar a versão final, com as devidas correções se necessário, dentro do prazo de 90 dias, considerando as normas do Programa.

União da Vitória, 01 de agosto julho de 2023

Banca Examinadora:

Nome	Instituição	Assinatura
Prof. Dr. Samon Noyama	UFABC UNESPAR	 Documento assinado digitalmente SAMON NOYAMA Data: 02/08/2023 14:27:13-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
Prof ^ª . Dr ^ª . Débora Mariz	UFMG	Débora Mariz  Assinado de forma digital por Débora Mariz Dados: 2023.08.02 17:19:52 -03'00'
Prof ^ª . Dr ^ª . Giselle Moura Schnorr	UNESPAR	 Documento assinado digitalmente GISELLE MOURA SCHNORR Data: 03/08/2023 15:13:23-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
Prof. Dr. Daniel Santos da Silva	UNESPAR	 Documento assinado digitalmente DANIEL SANTOS DA SILVA Data: 03/08/2023 17:49:49-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br

Candidata	Assinatura
Cellem Daylane Sansana Ferreira	 <p>Documento assinado digitalmente CELLEM DAYLANE SANSANA FERREIRA Data: 16/08/2023 08:55:35-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br</p>

RECOMENDAÇÕES/OBSERVAÇÕES DA BANCA:

A banca considerou o trabalho muito bem realizado, salientou sua importância e os possíveis desdobramentos como a publicação da dissertação e dos podcasts.

Dedico este trabalho a criança que nasceu com 26 semanas e 6 dias, veio nos ensinar o verdadeiro sentido do amor e se tornou inspiração para este trabalho. A você, meu filho Enrico.

AGRADECIMENTOS

“Na certidão estão escritos os nomes do meu pai, da minha mãe, dos meus quatro avós, dos meus padrinhos. Todos já partiram sem deixar o endereço. A data do batizado continua errada. Nasci com 57 anos. Sou a soma de 34 com 23. Quando olho para o papel, amarelado pelo tempo, eu cismo em nascer de novo. Então brinco de faz de conta e escrevo.”

Não crescemos sozinhos. Deixamos um pouco de nós no mundo e levamos conosco um pouco do mundo em nós. Aqui ecoo as vozes de tantas pessoas, de pensamentos, de vivências que manifestam toda a minha gratidão e carinho e que se fazem presentes neste trabalho.

À Escola Municipal Professora Loise Foltran de Lara. Professoras, professores e funcionárias que tornam essa escola viva e cheia de esperança para cada aluno e aluna.

À diretora Sandra Mariza Wagnitz e à coordenadora pedagógica Ceres Correia Haymussi, pela acolhida, pelo incentivo e pela parceria. Sou imensamente grata pela oportunidade deixada a mim de colocar essa filosofia brincante dentro dos muros da escola.

Às crianças dos 5º anos A e B do ano de 2021, que não somente alunos e alunas, mas coautores deste trabalho embalando lindamente todo o processo e mostrando o sinônimo de entusiasmos e encantamento diante das coisas do mundo. Cada um (a) foi parte indispensável para que esse trabalho nascesse e se fortificasse.

À Universidade Estadual do Paraná e ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) que me deu a oportunidade de tanto aprendizado.

Aos meus orientadores Samon Noyama e Daniel Silva, pelo suporte, incentivo, respeito e paciência não somente neste trabalho, mas também nos momentos pessoais que tanto precisei. Mais que professores, se tornaram queridos amigos.

Às professoras da banca examinadora professora Gisele e professora Débora que aceitaram o convite de leitura deste trabalho, dedicando a ele uma atenção e contribuindo para a potência de outros olhares para esta escrita.

À minha família, em especial ao marido Mario Cesar, que foi suporte, carinho e companheirismo. Somos uma dupla imbatível!

Registro aqui também toda a minha admiração, respeito e inspiração por Bartolomeu Campos de Queirós (*in memoriam*) através do livro Antes do Depois. Não nos limitemos a esta vida. Todo autor se torna vivo através de sua obra e renasce em cada leitor.

Meu abraço apertado e muito obrigada.

RESUMO

O presente trabalho traz para a discussão a relação entre filosofia na infância estreitando as experiências de pensar com o outro. No primeiro capítulo é apresentado relatos, experiências e práticas com a filosofia e alunos e alunas do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Ponta Grossa – PR em que o pano de fundo é a literatura de Bartolomeu Campos de Queiroz. No segundo capítulo o trabalho é norteado por estudiosos que se debruçaram a entender a possível relação da filosofia e a infância. Matthew Lipman (1923-2010) foi o pioneiro a levar sistematicamente a prática de filosofia à educação das crianças tendo como propósito contribuir com a reforma do sistema educacional, para que este desenvolva adequadamente o raciocínio e a capacidade de julgar dos seus (as) alunos (as), desenvolvendo assim o programa “filosofia para crianças” com a elaboração de materiais a serem utilizados em sala de aula e Walter Kohan amplia a discussão e procura refletir sobre a relação entre três eixos: filosofia, educação e infâncias, destacando as contribuições que a filosofia tem a oferecer para a educação e para as infâncias, bem como as contribuições que a infância pode oferecer para esses dois campos de reflexão. No terceiro capítulo é tecida as possibilidades entre a filosofia e literatura. Ambas provocativas, a filosofia com seu lado racional diante da realidade, embasada em fatos e procurando entender os conceitos e as essências de tudo o que existe no mundo, criando, assim, as definições conceituais, e a literatura como exercício criativo que ocorre por intermédio da palavra, tratando-se assim da possibilidade de transfiguração do real em matéria fictícia.

Palavras-chave: Filosofia e Infância, Criança, Ensino de Filosofia.

ABSTRACT

The present work brings to the discussion the relationship between philosophy in childhood, narrowing the experiences of thinking with the other. In the first chapter, reports, experiences and practices with philosophy and elementary school students from a public school in the city of Ponta Grossa - PR are presented, in which the background is the literature of Bartolomeu Campos de Queiroz. In the second chapter, the work is guided by scholars who have tried to understand the possible relationship between philosophy and childhood. Matthew Lipman (1923-2010) was the pioneer to systematically bring the practice of philosophy to children's education with the purpose of contributing to the reform of the educational system, so that it properly develops the reasoning and judgment capacity of its students (as), thus developing the “philosophy for children” program with the elaboration of materials to be used in the classroom and Walter Kohan broadens the discussion and seeks to reflect on the relationship between three axes: philosophy, education and childhood, highlighting the contributions that philosophy has to offer for education and childhood, as well as the contributions that childhood can offer to these two fields of reflection. In the third chapter, the possibilities between philosophy and literature are woven. Both provocative, philosophy with its rational side in the face of reality, grounded in facts and seeking to understand the concepts and essences of everything that exists in the world, thus creating conceptual definitions, and literature as a creative exercise that occurs through of the word, thus dealing with the possibility of transfiguration of the real into fictional matter.

Keywords: Philosophy and Childhood, Child, Philosophy Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Quadro construído pelos (as) alunos (as) sobre o que eles (as) já ouviram sobre a filosofia. Ponta Grossa. 2021.....	29
Figura 2: Quadro construído pelos (as) alunos (as) com a seguinte pergunta: Você é livre? Ponta Grossa. 2021.	42
Figura 3: Tarsila do Amaral. Família. Óleo sobre tela. 101,50 cm x 79,00 cm. 1925	47
Figura 4: Quadro construído pelos (as) alunos (as) sobre o que eles (as) entendem sobre o amor. Ponta Grossa. 2021.	50
Figura 5: Registro de um dos encontros feitos por videoconferência. Ponta Grossa. 2021.	67
Figura 6: Gravação feita pelos (as) alunos (as) para a produção dos podcast. Ponta Grossa. 2021.	68
Figura 7: Capa de apresentação dos podcast. Ponta Grossa. 2021.	69
Figura 8: Capa do podcast "Curiosidade". Ponta Grossa. 2021.	69
Figura 9: Capa do podcast "Meus pensamentos". Ponta Grossa. 2021.	69
Figura 10: Capa do podcast "O amor". Ponta grossa. 2021.....	70
Figura 11: Capa do podcast "Religiões". Ponta Grossa. 2021.....	70
Figura 12: Capa do podcast "Saudade". Ponta Grossa. 2021.	70
Figura 13: Capa do podcast "Memórias". Ponta Grossa. 2021.....	71
Figura 14: Capa do podcast "O tempo". Ponta Grossa. 2021.....	71
Figura 15: Capa do podcast "Filosofia? Para quê?". Ponta Grossa. 2021.	71

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Datas, temas e atividades/produtos realizados em cada encontro. Ponta Grossa. 2021.	31
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 “NASCER SIGNIFICA TER QUE, EU MESMO, FAZER DE UM TUDO PARA PROSPERAR NA VIDA. OLHAR COM MEUS OLHOS, ANDAR COM MEUS PÉS, GOSTAR COM MEU CORAÇÃO, CHEIRAR COM MEU NARIZ, SONHAR COM MEU SONHO”: A EXPERIÊNCIA DA FILOSOFIA COM CRIANÇAS NA ESCOLA PÚBLICA A PARTIR DA LITERATURA.....	19
1.1 Cenas e cenários sobre esta experiência	21
1.2 Uma experiência dialógica com a filosofia.....	24
1.3 A experiência de pensamento a partir do livro “ <i>Antes do Depois</i> ”, de Bartolomeu Campos de Queirós	58
1.4 A experiência do pensar em tempos de pandemia	61
1.5 A Filosofia por intermédio das tecnologias de comunicação	64
2 “HÁ COISAS QUE A GENTE PRECISA SALGAR, OUTRAS REFOGAR, OUTRAS COZINHAR, OUTRAS DEIXAR EM FOGO BRANDO, OUTRAS EM BANHO-MARIA”: O PERCURSO INICIAL DA FILOSOFIA PARA E COM CRIANÇAS NO BRASIL: MATTHEW LIPMAN E WALTER KOHAN E DA LITERATURA COMO FONTE FILOSÓFICA.....	72
2.1 A proposta de Matthew Lipman e sua recepção no Brasil.....	74
2.2 A contribuição de Walter Kohan.	85
2.3 Algumas considerações sobre o nosso trabalho a partir de Lipman e Kohan.....	89
2.4 Literatura e infância: entre filosofia e histórias.	91
2.5 Da leitura à escrita na prática filosófica para e com crianças	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS	106
ANEXOS	111

INTRODUÇÃO

Esta dissertação nasce das inquietações e olhares sobre o filosofar na escola. Lipman coloca na mesma expressão dois conceitos habitualmente incompatíveis até então: filosofia e crianças. Neste sentido, poderíamos pensar em quem teria o direito de estar em contato com a filosofia. Se somente um certo grupo etário, restrito e selecionado de pessoas que se tornariam as detentoras do saber reflexivo e que longe desse saber estariam as crianças. Entretanto, se pensarmos a infância não como método feito pelos adultos e passado passivamente para as crianças, mas movimento, construção, partilha e transformação, perceberíamos que, nas várias fases da vida do indivíduo, pode-se participar da experiência e do pensamento filosóficos. Assim, o autor afirma que “a infância é uma legítima dimensão do comportamento e da experiência humana.” (LIPMAN, 1988a, p. 191)

Sendo a escola um espaço democrático, em que todos deveriam, ao menos, estar em contato com as diversas áreas do conhecimento, por que então as crianças são, na maioria das vezes e em especial as crianças de escolas públicas, privadas do contato com a filosofia? Sendo as crianças naturalmente curiosas e que se admiram facilmente com os acontecimentos ao seu redor, não caberia a elas um efetivo e permanente contato com este saber?

Estando com as crianças diariamente durante todos esses anos de docência, pude perceber que é na infância que, com total liberdade e sem receios, elas colocam-se em questionamento todo tempo. Pensar o que ainda não foi pensado, ir para além do que nos está posto. São traços do desenvolvimento cognitivo que faz com que as crianças descubram como funcionam as coisas do mundo. Com essas características, é papel da escola oferecer uma formação que leve ao aprimoramento constante da racionalidade. Como nos diz Gadotti (2000), em seu texto “A filosofia para crianças e jovens e as perspectivas atuais da educação”

Uma filosofia para crianças e jovens não estaria preocupada em formar discípulos para perpetuar um certa corrente filosófica, uma certa visão de mundo, mas para ajudar a pensar e a transformar o mundo. Conceber a filosofia como uma especialidade é derrotá-la antes mesmo de iniciar a batalha por ela. (2000, p.28)

Essas concepções contribuem para o (a) educando (a) se colocar como elemento importante na construção do conhecimento e o professor (a) colocar-se também na função de mediador e facilitador entre o (a) aluno (a) e a construção filosófica, reconhecendo que o filosofar não se faz afastado do contexto histórico e cultural.

Matthew Lipman (1990) enfatiza que [...] A filosofia precisa deixar de ser um assunto de universidade e tornar-se uma matéria da escola primária – uma disciplina cuja tarefa é preparar os estudantes a pensar [...] (1990, p. 58)

Pontuamos que não faz sentido seguirmos pensando a sala de aula como um espaço para o contato tão somente com o conhecimento historicamente construído, mas com o desenvolvimento de sua visão de mundo, do diálogo e o pensamento cuidadoso e criterioso criando neste pensamento um caráter de natureza estética, quando entende a apreensão pelos sentidos; de natureza lógica para a obtenção racional do conhecimento e de natureza política, cujo objetivo é estudar as questões a respeito da convivência entre o ser humano e suas relações.

Tornar a sala de aula um laboratório, uma experiência singular, aberta às incertezas e aos acontecimentos, tentando responder às perguntas da vida que busca novas ideias e não aceita ser a favor de uma ou outra corrente, buscando palavras que façam pensar sobre a vida e o mundo à nossa volta, torna o espaço escolar e o processo de ensino-aprendizagem um bem de maior valor. O objetivo básico do ensino de filosofia nos anos iniciais do ensino fundamental é superar o saber ingênuo construído com o olhar somente do outro, além de exercer uma observação e uma escuta atentas, relacionando fatos e saberes trazidos pelos (as) alunos (as) a partir da dúvida e do questionamento em todos os setores do saber do qual o sujeito se apropria, buscando uma autonomia do pensar em que o (a) aluno (a) descobre sua capacidade de criação pessoal.

Na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens essenciais aos alunos e alunas, promulgada pelo então ministro da educação Mendonça Filho, a filosofia integra a área de conhecimento Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e propõe:

a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, sempre orientada para uma formação ética. Tal compromisso educativo tem como base as ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou seja, a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018)

Mesmo que o referido documento apresente a filosofia de maneiras gerais nos anos finais da educação básica, podemos colocar nossos olhares para quanto mais antecipadamente e maior for o contato da criança com assuntos da sua comunidade, do país, do mundo, da vida e de si mesmos (as) e estes tratados de forma reflexiva e dialógica, maiores são as chances de desenvolver no (a) educando (a) um olhar atento frente aos acontecimentos; uma investigação

cuidadosa sobre as informações e seu conhecimento; o desenvolvimento da escuta atenta com o viés de entender o outro e mostrar também, depois de uma investigação cuidadosa, seu ponto de vista com argumentos.

Assim nasce este trabalho: um olhar inquieto sobre quais seriam as chances de que todo (a) e qualquer aluno (a), em qualquer lugar e realidade tivesse a oportunidade de debruçar-se sobre os acontecimentos de si e do mundo, procurando entender e tecer reflexões, não se satisfazendo à primeira vista.

Seria o não aparecimento da filosofia nos anos iniciais do ensino fundamental um projeto para que as classes dominantes continuem dominantes e as classes dominadas permaneçam doando sua palavra e sua mão-de-obra à construção de um espaço que não os pertenceria?

Diante desse íntimo questionamento, percebo que durante alguns anos estive em dois mundos. No primeiro não era preciso usar imagens, ilustrações e muita imaginação para fazermos viagens e entender povos e regiões do planeta nas aulas de História e Geografia. Tampouco era preciso organizar passeios a museus e parques. Muitos alunos e alunas já conheciam os lugares mostrados nos livros em passeios de férias em família. Menos ainda era preciso explicar com muitos detalhes a gastronomia, vestuário, arquitetura e até mesmo algumas curiosidades. Neste mundo a experiência é mais concreta. Por muitas vezes já tinham experimentado pratos e usados roupas típicas e também estado em construções importantes.

Deste lado, há a presença da filosofia. Uma vez na semana os alunos e alunas tinham a oportunidade de se debruçar e conhecer histórias de alguns dos grandes pensadores da humanidade e ter um momento para pensar sobre o pensar. Seus olhos brilhavam, pois era incrível entender como pessoas – homens e mulheres - de tantos anos antes poderiam ter pensado em situações que vemos e vivenciamos nos dias atuais. As crianças gostavam muito desses encontros.

Lembro-me como se fosse hoje: em um final de semana encontrei uma aluna na livraria do shopping. Ela e a mãe estavam vasculhando uma estante de livros. Qual estante? Sim! Na estante de filosofia! Perguntei o que ela fazia ali e tive uma grata resposta:

- *Estou procurando, profe, um livro igual ao seu de filosofia.*
- *Você gosta das aulas de filosofia, então? Questionei.*
- *Gosto! Nas aulas de filosofia a gente pensa mais que escreve. Prefiro assim.*

Foi muito bonito ver a possibilidade desta aluna estar ali, escolhendo e comprando algo relacionado à aula que tivera. De estar tendo a oportunidade de ter desde pequena o contato com esse saber reflexivo, de dialogar, de conversar, de problematizar, em tempos em que as informações nos sufocam. Gomes, 2017, traz essa oportunidade de dialogar e problematizar as coisas do mundo quando diz que “assim, esta experiência com a filosofia se torna como um início de outra forma de habitar a escola, como um convite de nos perdermos no que achávamos seguro e certo.” (2017, p. 24)

Há também, e não são em poucos lugares, um outro mundo neste mundo. E eu, professora, também pertencço a este outro mundo. Aqui, diferente de lá, as viagens não são as mesmas, as oportunidades por vezes são menores, a vida cotidiana pode desfavorecer. Entretanto, mesmo diante de realidades tão diversas, a inquietude diante do mundo e entender-se como indivíduos podem ser semelhantes e, até comuns.

É na escola pública que estão cerca de 30 mil¹ alunos e alunas distribuídos por todo o município de Ponta Grossa. Da zona urbana à zona rural, das áreas centrais às periferias. Então, por que também não com eles (as) o contato e o desenvolvimento do pensar reflexivo? Um momento para sairmos do sistematizado e encontrarmos um pensar no qual ainda não pensamos, um olhar não mais como expectador, que está de longe, mas um olhar de quem percorre o caminho.

A essa forma de percorrer o caminho que Jan Masschelein e Maarten Simons (2014), inspirados em Walter Benjamin, propõem uma forma de fazê-lo. Trata-se de caminhar o caminho.

[...] deslocar o olhar para que possamos ver de uma maneira diferente, para que possamos ver o visível (as coisas distantes, mirantes, espaços abertos, perspectivas que se abrem no caminho são visíveis, não estão escondidos, não estão além daqui) e de maneira que possamos ser transformados. Nisso consiste o caminhar: um deslocamento do olhar permitido pela experiência, uma submissão passiva (receber ordens do caminho) e ao mesmo tempo, um esboço (ativo) do caminho. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p.43).

Quando sobrevoamos um caminho, apenas observando e sem intervir, vemos ele como um objeto, passamos por ele, mas ele não passar por nós, ele não pode nos afetar nem afetar nossa rota e, de alguma forma, transitamos o caminho como quem transita uma linha do tempo

¹ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2021. Brasília: Inep, 2022. Disponível em <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>>. Acesso em: 30.05.2022.

sem habitar o presente. Podemos até conhecer mais ou menos o caminho, adquirir um certo saber sobre ele, mas não podemos ser afetados por ele em nossa rota, nem o habitar num tempo presente. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014)

Se o sujeito que sobrevoa é o sujeito do conhecimento, que coloca o caminho como objeto do seu saber, o sujeito da caminhada é o sujeito da experiência que se coloca ele próprio na posição daquele que será transformado pela experiência de caminhar. Não são apenas seus saberes ou seu olhar, mas ele mesmo que pode ser transformado a partir da experiência do caminhar.

Assim, neste exercício de escrita, busquei percorrer caminhos com meus alunos e alunas, ajudando-os (as) a abrir os olhos para o próprio caminho, compartilhado e construindo novos olhares e novos caminhos nessa caminhada.

Este caminhar não foi “para alcançar uma outra terra, sequer uma outra escola, nem mesmo uma outra sala de aula. Caminhamos pelo valor revolucionário do caminhar quando nos colocamos como sujeitos de experiência e não como conhecedores distantes que afetam com seu saber sem serem afetados pelo caminho.” (GOMES, 2017, p. 43)

Meu contato com a escola, e em especial com a escola pública, não se inicia com este trabalho, mas suas raízes começam na minha infância. Sempre habitei a escola pública. Estive nela desde os primeiros anos de escolarização e minha relação sempre foi mais que estar dentro da sala de aula aprendendo os conteúdos colocados pelas professoras. Estava envolvida com os projetos e atividades desenvolvidos pela escola. Projetos sobre reciclagem, leitura, alimentação – a escola nos ensinava que comer tudo era importante. Isso sempre me animava demais. Estudava pela manhã, corria para casa almoçar e a tarde lá eu estava novamente para esperar algum comando da professora.

E sempre foi assim. Com maior ou menor intensidade, eu estava envolvida e respirando os ares da escola. A escola pública, mesmo com todos os seus problemas e desafios, que sabemos que são muitos, foi quem me recebeu e me preparou para as coisas do mundo. Não poderia eu, agora professora, deixar de devolver um pouco daquilo que conquistei. Estar neste mestrado, em uma instituição pública, só reforça todas essas conquistas.

Durante todos os anos da educação básica não tive a oportunidade de estar lado a lado com a filosofia, e mais uma vez o questionamento que me anseia volta neste momento: por que não oportunizar para alunos e alunas o contato com um pensar reflexivo desde o início da escolarização? Seria suficiente a presença da filosofia em um momento da vida onde já nos foi podado a maior parte da admiração pelas coisas de nós mesmos (as) e do mundo?

Meu contato continua na escola pública, e agora como professora, tento construir relações com meus alunos, com suas famílias e com os outros profissionais que também possuem suas singularidades tecidas de outras relações. Mais uma vez recorremos as palavras de Gomes (2017):

O cotidiano da escola é uma complexidade muito intensa, que possui inter cruzamento de tantos outros cotidianos vividos por aquelas e aqueles que dela participam e que mesmo sendo pessoas únicas, singulares, trazem consigo outras redes, outros grupos de pessoas que estão interagindo no processo de trocas nos quais vão se modificando e influenciando nestas relações. (2017, p. 45)

E dessa relação com meus alunos e alunas convido-os a percorrer um caminho de relacionar-se com a vivência e a partir de uma prática investigativa centrada no presente, levá-los a lugares ainda não vividos e a pensamentos ainda não pensados, pois, como nos colocam Masschelein e Simons (2014),

Assim, a investigação e-educativa e-ducava o olhar e o olhar o torna atento: é um exercício sobre a atenção e sobre estar atento. Estar atento é, em certo sentido, estar aberto ao mundo. Significa estar presente no presente, estar ali de modo que o presente possa ser apresentado a mim (tornar-se visível, vir a mim e fazer com que eu o veja) e ao mesmo tempo, estar (lá) de modo que eu fique ex-posto diante do presente e possa me transformar, contagiar, ou e-ducar-me e que, de alguma forma, o meu olhar seja libertado (pela autoridade do presente). Esta é a atenção que permite a experiência. (2014, p.48)

Ao desenvolver as várias atividades propostas pelo projeto de filosofia na escola, é o diálogo proposto como um dos princípios deste trabalho² e que busco exercitar com os (as) alunos (as) durante os encontros que denominamos de “Encontros de filosofia”.

No primeiro capítulo coloco-me a compartilhar os caminhos que trilhei e as maneiras que escolhi caminhar com os alunos e alunas dos 5º anos A e B da Escola Municipal Professora Loise Foltan de Lara no ano de 2021. Para isso, busco me aproximar dos pensamentos de Matthew Lipman e Walter Kohan, que ajudam na minha reflexão inicial sobre a temática da minha pesquisa, bem como as experiências e saberes vividos por estudiosas sobre o tema: *“Filosofia com crianças: cenas de experiência em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata*

² Problematização como maneira de abrir os espaços onde habitualmente não há perguntas; a investigação criativa como modo de compor e recompor o pensar e o sentir; de reconfigurá-los e fazê-los proliferar; o diálogo participativo, aberto e fundamentado, na inter-relação com os outros. O trabalho colaborativo, enquanto forma de se envolver nas práticas educacionais; a resistência frente a toda imposição; o enriquecimento da vida, para tornar mais complexo o mundo e explorar outras dimensões da existência; o exercício permanente sobre o próprio pensamento, sobre as ideias com as quais nós lemos e vemos o mundo; a igualdade das inteligências dos participantes como seres capazes de pensar sem distinção de idade, lugar institucional, cor de pele, opção sexual, etc. (KOHAN; OLARIETA, 2012).

(Argentina) ” (2016) de Maria Reilta Dantas Cirino, “*Dialogar, conversar e experienciar o filosofar na escola pública: encontros e desencontro*” (2017) de Vanice de Cássia de Araújo Dutra Gomes e “*Filosofia para crianças: a (im)possibilidade de lhe chamar outras coisas*” (2020) de Magda Costa Carvalho.

De Lipman sistematizo minha prática quando trago para os encontros um instrumento que nos mobilizará para o diálogo; entretanto os caminhos seguintes são inspirados em Kohan quando esses vão se construindo à medida que os (as) alunos (as) vão se apropriando dos seus pensamentos, das relações feitas entre os (as) participantes, dos temas que vão surgindo naturalmente em cada encontro.

Esta prática se desenvolveu diante de um fenômeno mundial, que acarretou mudanças significativas no cotidiano de milhões de pessoas do mundo inteiro. A pandemia causada pelo coronavírus interferiu no modo das relações sociais e afetou todos os ambientes da sociedade, bem como a escola, que precisou, em um tempo extraordinariamente rápido, modificar o modo do aluno (a) estar nela e de aprender com ela, e diante disso houve obstáculos que sempre existiram – como chegar nesses alunos e alunas sem que todos (as) tenham aparelhos e estrutura para receber as aulas em casa? Lares com crianças com diferentes demandas e sem estruturas para atender a todos? Esse seria um dos desafios que se tornariam evidentes e explícitos aos nossos olhos.

Assim, nossos encontros aconteceram em um ambiente virtual, usando ferramentas digitais para aproximar, na medida do possível, escola, aluno (a) e aprendizagem.

Sendo a escola, e em especial as escolas públicas, um espaço de construção de conhecimento, de autonomia, de resistência e um espaço político para a emancipação e a liberdade de pensamento é para muitos alunos e alunas o único espaço social onde as crianças e jovens encontram ferramentas e métodos de sistematização do conhecimento. Ao trabalhar conceitos e posturas a partir das séries iniciais, o educador estará motivando a atividade científica e a imaginação, além de proporcionar prazer em aprender, sendo a prática filosófica um elemento fundamental para esse processo.

Diante disso, é possível dizer que como componente curricular, mesmo não sendo obrigatório neste nível de ensino, a filosofia contribui para levar a criança a compreender o mundo e a realidade de uma forma racional e a orientá-la na busca de razões, do entendimento do ser humano e de suas relações com a sociedade. Também instiga ao questionamento e à reflexão sobre seus atos e dos outros, assim seria uma aposta para desenvolver nesses alunos e alunas um agir com coerência e ética o que é, ou deveria ser, um dos principais objetivos da educação.

No segundo capítulo será exposto de maneira sistematizada, por meio de pesquisa bibliográfica, o método desenvolvido por Matthew Lipman e seus colaboradores unindo a filosofia e as crianças em uma educação para o pensar e transformando a sala de aula em uma Comunidade de Investigação e Questionamento, levando às crianças a desenvolverem uma capacidade que lhes é inerente: o pensar de ordem superior.

Matthew Lipman (1923-2010) foi pioneiro ao levar sistematicamente a prática de filosofia à educação das crianças tendo como propósito contribuir com a reforma do sistema educacional, para que este desenvolvesse adequadamente o raciocínio e a capacidade de julgar em seus alunos. A prática da filosofia é, segundo ele, ferramenta indispensável para esta tarefa. Lipman não só fundamentou teoricamente o papel da filosofia na educação das crianças, como também desenvolveu uma metodologia e um currículo para levá-la às escolas. Isto pode ser visto nas suas obras “*A filosofia vai à escola*” (1990), “*O pensar na educação*” (1995), “*Como nasceu filosofia para crianças*” (1998) e “*A filosofia na sala de aula*” (2001), esta última desenvolvida com Ann Sharp e Frederick Oscanyan.

Em sua experiência como professor na Columbia University, Lipman observou as dificuldades de seus (as) alunos (as) em elaborar raciocínios e inferências lógicas diante de situações do cotidiano e até acontecimentos a sua volta. Assim, desenvolveu seu *Programa de Filosofia para Crianças* com o objetivo de estimular o desenvolvimento das habilidades cognitivas dos (as) alunos (as) para que adquiram um “pensamento de ordem superior”. O programa se constitui de material didático específico, composto de livros de leitura (romances ou novelas filosóficas) destinados aos alunos (as), manuais de instrução destinados aos professores (as), e de uma metodologia adaptada ao emprego desse material (a comunidade de investigação).

Os livros e os manuais direcionados para as professoras e professores foram escritos por Lipman e sua equipe “como forma de sistematização da metodologia e auxílio aos professores e estudantes para uma melhor iniciação à investigação filosófica em sala de aula” (BROCANELLI, 2010, p. 25). Já as novelas filosóficas, destinadas às crianças, contam suas histórias e acontecimentos vividos pelos personagens em que no pano de fundo há temas filosóficos. Por intermédio das novelas filosóficas são trazidos ao debate temas como a ética, o belo, o bem, a verdade, a justiça, entre outros, em forma de diálogos a serem desenvolvidos com as crianças no espaço de sala de aula.

Sua proposta tem por base o diálogo entre crianças e adultos, considerando que as crianças e a filosofia são aliadas naturais, pois, em ambas, o espanto é o princípio do questionamento. Lipman diz que “só os filósofos e os artistas se comprometem sistemática e

profissionalmente em perpetuar o assombro, tão característico da experiência cotidiana da criança” (1999, p. 24).

Entendendo a importância e o pioneirismo de Lipman, Walter Kohan (2000 e 2008) analisa criticamente e problematiza o programa de *Filosofia para Crianças* e aponta para uma alternativa de mudança: ele sugere substituir a preposição “para” por “com”, criando, assim, outra dinâmica de trabalho: uma *Filosofia com as crianças*. Em que todos (as) os (as) envolvidos (as) façam parte da construção dessa experiência de pensar e não mais uma filosofia pronta e acabada.

Contudo, a filosofia com crianças, proposta por Kohan, continua a assumir alguns aspectos da proposta de Lipman:

Lipman é um referente na nossa prática, na qual mantemos alguns aspectos centrais de sua proposta: o diálogo coletivo, a roda de conversa, a valorização do pensamento das crianças, o uso de textos que estimulam o pensamento, entre outros. (KOHAN; OLARIETA; WOZNIK, 2012, p.180).

Diante de uma filosofia construída com as crianças e tomando como referência os estudos de Kohan e Lipman, se inserem as práticas de filosofia com crianças no município de Ponta Grossa, no Estado do Paraná. Esta experiência é uma experiência tateante, no sentido de serem abertas possibilidades que emergem na dinâmica de cada encontro.

Neste capítulo também tento descrever e construir possíveis relações entre filosofia e literatura, uma vez que o trabalho de filosofia com as crianças se deu por intermédio da obra de Bartolomeu Campos de Queirós *Antes do Depois* (2016), e que desta obra também se deu o título dessa dissertação e o título dos capítulos 1 e 2. Neles, o poder das palavras expressa um sentimento de criança, quando o que se quer esquecer não sai da cabeça. Uma dor, uma perda, uma frustração, um encontro, uma conversa, que com o passar do tempo – sendo este tempo o tempo de *aión* – as levam a refletir, criando novas experiências de pensamento. “Se eu não me lembro, também não quero esquecer”, “Há coisas que a gente precisa salgar, outras refogar, outras cozinhar, outras deixar em fogo brando, outras em banho-maria” e “Nascer significa ter que, eu mesmo, fazer de um tudo para prosperar na vida. Olhar com meus olhos, andar com meus pés, gostar com meu coração, cheirar com meu nariz, sonhar com meu sonho” estão nas páginas 16, 24 e 39 desse livro, respectivamente.

Provocativa, a literatura, assim como outras manifestações artísticas, esteve presente no horizonte das preocupações filosóficas. Foi no século XVIII, contudo, que passou a ser considerada como objeto de estudo da Estética, concebida por Baumgarten como ciência do sensível, inaugurando a Estética enquanto disciplina da filosofia. Esta, que normalmente

envolve o uso da razão, pode ser entendida como a atividade racional que se caracteriza pela pretensão à universalidade e isso pode significar que suas teses tentam ter a validade em todos os tempos e para todas as pessoas. Além disso, ao longo da história da filosofia ocidental, tivemos muitos casos em que a filosofia e a literatura estiveram mais íntimas. O texto *Poética* de Aristóteles tecendo o marco inicial dessa relação; a suma, utilizada por Tomás de Aquino; o conto filosófico nas mãos de Voltaire; os aforismos de Nietzsche; as confissões, usadas por Rousseau e Agostinho, muitos são uma expressão literária da filosofia. Nestes e tantos outros exemplos, é possível explorar a relação entre Filosofia e Literatura ao longo da história das ideias.

Se fazermos um pouco de história sobre a relação entre estas duas disciplinas, vemos que, na sua origem, a Filosofia se exprime em formas literárias: o Poema de Parmênides, os aforismos de Heráclito ou os Diálogos de Platão. (KOHAN, LEAL, 1999, p. 112)

A questão central de toda criação, seja literária ou filosófica é, segundo Stanisor e Enache (2009) *apud* Pimenta (2019), a relação tridimensional entre eu, mundo e palavra. Por isso, pode-se afirmar que a filosofia e a literatura partilham três aspectos chaves: pensamento, linguagem e escritura. Tanto a filosofia quanto a literatura são produtos do pensamento e da linguagem e o resultado de ambas pode ser expresso literária ou filosoficamente.

Assim usamos de Jorge Larrosa e suas obras *“Tremores: escritos sobre experiência”* (2014) e *“Linguagem e educação depois de Babel”* (2004), e seu entendimento sobre a experiência para discorrer sobre a escrita dos (as) alunos (as) a partir dos fatos vividos, das experiências particulares e coletivas para a operacionalização da e para a potência de pensamento, por meio da problematização dos modos de existência no presente. E dos ensaios trazido no livro *“Lembrar Escrever Esquecer”* (2009) da filósofa e escritora suíça Jeanne Marie Gagnebin que tece relações das diversas formas literárias dentro da filosofia. Adiante apresento com grande satisfação e orgulho algumas produções escritas pelos (as) alunos (as) que foram co-autores indispensáveis para o nascimento deste trabalho.

E por fim, fecho esta escrita num movimento de abertura e convite a outros questionamentos que este trabalho convida, uma vez que o exercício do diálogo como conversa proposto pelo projeto de filosofia na escola abre caminho para pensar o possível e o enigmático de um mundo ainda por ser inventado.

1 “NASCER SIGNIFICA TER QUE, EU MESMO, FAZER DE UM TUDO PARA PROSPERAR NA VIDA. OLHAR COM MEUS OLHOS, ANDAR COM MEUS PÉS, GOSTAR COM MEU CORAÇÃO, CHEIRAR COM MEU NARIZ, SONHAR COM MEU SONHO”: A EXPERIÊNCIA DA FILOSOFIA COM CRIANÇAS NA ESCOLA PÚBLICA A PARTIR DA LITERATURA.

“Se quisermos democratizar nossas sociedades diria Lipman é preciso educar nossas crianças na filosofia e na democracia. Por que as crianças? Porque e aqui Lipman parece mais pragmatista do que nunca. - para adultos talvez seja tarde demais. Porque uma socialização pouco democrática e pouco filosófica já tenha feito estragos neles. Por isso a única esperança certa segundo Lipman está nas crianças.” (KOHAN, 2000, p.47)

Nossa pretensão neste capítulo foi colocar em palavras – mesmo entendendo que o ato de narrar carrega em si a impossibilidade da totalidade - recortes, trajetórias e cenas de experiências vividas entre a infância e a filosofia entrelaçadas nos espaços, nas trocas, nos olhares, nos sentidos que se revelam nos fazeres, nas falas de cada participante da experiência. O recorte abaixo da professora Olga Grau (2008) nos faz pensar que em toda a experiência que foi vivenciada ao longo do projeto, a subjetividade e a intencionalidade estão presentes ao ato de narrar.

A narração é propícia para ser ante os outros, ser para os outros, um existente que narra a si mesmo, ou que narra o acontecido a outros, mas que de algum modo, ecoou na própria vida. Experiências, então, intersubjetivas, que se constroem na palavra que se entrega ao outro. (2008, p. 198).

Contar alguma coisa é colocar para fora aquilo que para nós tem algum tipo de significado. E para quem ouve, transforma a história tornando-a um pouco sua também. Dessa forma, de uma história, podem surgir várias outras com acontecimentos, relações e detalhes distintos. Através de uma história vai se tecendo outros assuntos, outras abordagens, que expressam a diversidade das visões de mundo, e com esse emaranhado se constrói a importância de aprendermos a observar e ver através de outros olhares. Criar no (a) aluno (a) a curiosidade, o interesse e a alegria em pensar sobre os mais diversos assuntos fundamenta o caminho da educação.

Considerando que esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa, concordamos quando Gómes (1998) coloca que, diferentemente das Ciências Naturais, as Ciências Sociais apresentam-se com um caráter inacabado, com dimensão criativa, autoformadora, e com intencionalidade. E complementa Minayo (2007) quando caracteriza as Ciências Sociais como aquelas que: “[...] possuem instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação da

suntuosidade da existência dos seres humanos em sociedade, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória.” (2007, p. 14)

Assim, pelo intermédio dos estudos feitos sobre Matthew Lipman e Walter Kohan e autores (as) que também se debruçam a entender a importância entre filosofia e infância, objeto do capítulo posterior, chegamos até aqui e entrelaçamos teoria, prática e experiência com os alunos e alunas da Escola Municipal Professora Loise Foltran de Lara no município de Ponta Grossa no Estado do Paraná, palco das práticas filosóficas no ano de 2021.

No decorrer do capítulo apresentamos e caracterizamos os cenários dessa escola, e procuramos responder perguntas como: Quem são esses alunos e alunas? Como é essa escola? Qual filosofia se construiu nesses encontros? Além disso, vale destacar que a filosofia nesta prática se deu por intermédio do livro *Antes do Depois* (2006) de Bartolomeu Campos de Queirós e que a partir dela foi-se construindo uma experiência dialógica com a filosofia, privilegiando sua relação com a literatura e as relações delas com a infância.

Para o desenvolvimento das atividades foi crucial o uso das tecnologias de comunicação que já vinham se fazendo presentes nas últimas décadas, ocupando um importante espaço e provocando uma série de questões para o campo da educação. Em decorrência de um cenário de pandemia inédito nos últimos anos, as tecnologias de comunicação se fizeram necessárias. Se por um lado sua presença teve papel importante para aproximar, dentro das condições possíveis, aluno (a) e escola, aluno (a) e aprendizagem, por outro, trouxe também um conjunto de preocupações consideráveis, problemas a serem pensados e enfrentados com relação a preparação e capacitação desses docentes frente a uma nova dinâmica de trabalho, a disponibilidade de ferramentas nas escolas e para uso do (a) professor (a) e um olhar cuidadoso para os efeitos nos processos cognitivos e as questões de prejuízo da saúde mental dos (as) alunos (as) e também de professores (as) que este período acarretou a curto e longo prazo. Essas questões são algumas dentre muitas que o contexto de pandemia nos desvelou e nos fez refletir que tipo de educação pode ser feita neste momento de aulas não presenciais a qual trataremos no item 1.4.

Por recomendações sanitárias, foi preciso o distanciamento social. Assim, as aulas presenciais foram temporariamente suspensas, sendo preciso colocar a escola dentro da casa de cada aluno (a), das aulas pela televisão³, às orientações e explicações de exercícios feitas pela professora por aplicativo de mensagens instantâneas. Todas as formas possíveis e

³ No município de Ponta Grossa, a Secretaria de Educação, com o suporte de professores e professoras da rede, desenvolveu o programa “Vem Aprender”. Programa diário que estreou em 20 de abril de 2020 e eram levadas à TV aberta aulas de diferentes disciplinas.

recomendadas para garantir que as aulas não parassem. Neste mesmo contexto os encontros de filosofia foram realizados por plataforma de videoconferência.

Tentamos descrever dos primeiros passos até as percepções e as dificuldades levantadas em cada etapa dos trabalhos diante desse contexto. Nada de modo acabado, mas concepções preliminares de uma prática de filosofia pensada para as crianças e construídas com elas.

1.1 Cenas e cenários sobre esta experiência

Esta pesquisa surge de uma prática em uma escola pública com crianças de 9 e 10 anos e a filosofia, estreitando relações nas experiências de pensar com o outro. Problematizar e contextualizar essa escola, ajuda-nos a entender a complexa teia de conexões em que esta filosofia está por acontecer. Ela acontece na Escola Municipal Professora Loise Foltran de Lara no município de Ponta Grossa, no Estado do Paraná, no qual faço parte do quadro de professores deste 2016.

Como na maioria das escolas públicas do município, ela atende crianças das classes populares, do primeiro ano do primeiro ciclo, entre 5 e 6 anos, a crianças do segundo ano do segundo ciclo, entre 9 e 10 anos em período de tempo integral, isto é, sete horas diárias: das 7 horas e 45 minutos às 16 horas e 45 minutos.

Todas as manhãs, 189⁴ alunos e alunas chegam até o portão vindos da vila de que a escola faz parte, mas também de vilas próximas, que os pais escolheram colocar seus (as) filhos (as) ali seja por ser uma escola de tempo ampliado de atendimento, seja por ficar próximo do trabalho dos pais.

Assim que adentram o espaço do refeitório, cada um (a), do seu jeitinho, vai até a fila para pegar seu café e seu pão com manteiga ou sua bolacha, dependendo do dia. Uns (as) já chegam animados (as), puxando assunto com os (as) colegas, outros (as), porém ficam no seu silêncio, tentando aos poucos despertar efetivamente para mais um dia de aula. Outros (as) também vêm mais que depressa até a fila. A fome não tem trégua. É curioso perceber o movimento da chegada das crianças que trazem consigo as singularidades delas, suas infâncias distintas e suas histórias de vida. Um ponto intrigante nesta complexidade do cotidiano está ligado à maneira como as crianças com as quais me relaciono pensam acerca das mais diversas questões, quer estejam estas ligadas à aula propriamente dita ou não. Umas conversam e se questionam como aquele alimento do café da manhã da escola é feito. Outras de por que o (a)

⁴ PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Municipal Professora Loise Foltran de Lara. Ponta Grossa. 2020.

colega veio com tanta fome. Questões distintas, mas com a mesma intenção: entender o meio onde estão inseridas e, possivelmente tentando entender a si mesmo e ao outro. Compreender como estão vivendo. Quem é este ao meu lado? Com uma lógica própria e coerente, levantam questões e dão declarações muitas vezes desconcertantes para nós adultos que já estamos tão habituados com os padrões tão bem inseridos em nós.

Vale ressaltar também que eu me coloco não unicamente como uma integrante dos encontros semanais de filosofia, mas também sou professora das disciplinas de português e matemática dessas turmas no ano de 2020 e no ano de 2021, em que foi desenvolvido o projeto. Esta proximidade na relação ajudou a tornar os encontros mais leves e naturais, pois por se tratar de uma professora com que eles (as) já têm familiaridade, as rodas de conversas poderiam acontecer nos momentos dos encontros, mas por vezes se estendiam durante a semana ou dentro das disciplinas de português e matemática. Em todo o momento podia sentir os reflexos dos encontros e conversas.

Kohan e Waksman (1998) vêm ao encontro dessa perspectiva e da importância de um lugar seguro, aberto ao diálogo e a unidade entre os participantes, em que todos possam se expressar sem receios.

Um dos elementos fundamentais que terá de estar presente na sala de aula, se vai acontecer uma indagação profunda, é a segurança em todos os níveis. Imaginemos um tripé, no qual cada pé representa um tipo diferente de segurança. O primeiro pé representa o tipo de segurança que chamamos de física; o segundo, a segurança emocional ou psicológica e o terceiro, a segurança intelectual. Em alguns aspectos, uma se constrói em cima da outra, mas em outros momentos elas se sobrepõem e parecem desenvolver-se simultaneamente. Quando os três pés estão firmemente assentados no seu lugar, podemos montar a câmara sem temer que ela caia. Esta câmara especial representa uma investigação filosófica que nos ajuda a esquadrihar sob a superfície. (1998, p. 27)

É neste contexto que localizo as atividades do projeto de filosofia a partir da literatura infanto-juvenil que tem auxiliado a desenvolver nas crianças a oportunidade de pensar e repensar possibilidades e sentidos para si, além de permitir questionar a relação que se estabelece com o conhecimento.

As experiências de pensamento foram realizadas com as duas turmas de alunos e alunas do segundo ano do segundo ciclo (5º anos A e B). Minha escolha foi feita considerando que esses (as) alunos (as) já possuem o domínio da leitura e da escrita autônoma e isso se torna importante neste momento para dinâmica de trabalho com a filosofia. Nosso objetivo era de incorporar as conversas às escritas que vinham acontecendo com as turmas e isso foi se efetivando à medida que as atividades aconteciam. No decorrer da semana, os (as) alunos (as)

escreviam, relatavam, descreviam e narravam acontecimentos que sentiam que tinham relação com as conversas de cada encontro colocando suas reflexões e suas intenções em cada texto produzido.

Os encontros tiveram início no mês de março de 2021, nas sextas-feiras à tarde. Por consequência da pandemia de Coronavírus, foi preciso o uso das tecnologias de comunicação para assim desenvolver o projeto. Tudo aconteceu de forma síncrona, por meio das plataformas de videoconferências – Google Meet⁵. A cada encontro o/a aluno/a foi convidado/a a pesquisar, a pensar, a conversar, a experimentar modos outros de estar e fazer seu cotidiano, para além de explicitar as suas ações. Os encontros tiveram duração de uma hora, mas suas implicações se estenderam durante a semana toda, já que tantos (as) alunos (as) quanto professora estabelecem situações, conteúdos e notícias em relação com um pensamento filosófico.

Faz-se importante esse entendimento sobre como é essa escola e quem são esses alunos e alunas para saber que filosofia é essa que foi sendo despertada, construída, dialogada a cada encontro. Alejandro Cerletti em seu livro *O ensino de filosofia como problema filosófico* (2009) corrobora sobre essa importância de se questionar que filosofia ensinamos, e que ao perguntar, também trazemos reflexões de como ensinar e para quem estamos ensinamos. Questões, que como professores (as), precisamos fazer.

Já podemos antecipar que não fizemos uma abordagem através dos autores clássicos do cânone da filosofia ocidental, tampouco uma abordagem conceitual através de compreensão dos termos técnicos e suas interpretações. Fizemos uma filosofia baseada na diversidade das experiências de vida de cada um (a), no sentimento e no entendimento de cada criança de modo particular e da construção de conceitos de modo coletivo. E quem construiu tudo isso foram os alunos e alunas que, assim como os filósofos, estão abertos e disponíveis para o espantar-se com a realidade, com a natureza e com as coisas do mundo. Neste sentido, Platão aborda na obra *Teeteto* a questão da origem do pensar filosófico, discorrendo sobre o que os gregos denominaram *Thauma* (espanto, admiração): “É absolutamente de um filósofo esse sentimento: espantar-se. A filosofia não tem outra origem” (PLATÃO, 2001, p. 32). O *thaumázein* (espanto) é a *arché* do pensar filosoficamente. Assim, o trabalho encontrou sentidos políticos e éticos que seriam pautados em um duplo esforço, como propõe Kohan (2012) de “experimentar o pensamento e pensar as experiências vividas”.

⁵ O *Google Meet* é uma plataforma de chamadas de vídeo da Google. Ele pode ser usado tanto por usuários do Google, quanto por empresas. O software se popularizou com o home-office e aulas à distância.

1.2 Uma experiência dialógica com a filosofia

A prática filosófica com crianças tem como trabalho o exercício de pensamento, e esse pensamento é realizado por palavras, sons e imagens. Tomando por base os estudos da fala humana realizados por Vygotsky, Luria e Leontiev (2006), vemos como a fala serve para resolver problemas e como ela é a externalização de um pensamento. Eles fizeram experiências e observaram que a criança, ao se esforçar para resolver os problemas, fala. E isto, concomitante à ação, ocorre espontaneamente, quase sem interrupção até o final da atividade proposta. Ela se torna mais persistente à medida que as dificuldades aumentam. Assim, os estudiosos argumentam que é necessário e natural à criança falar enquanto resolve um problema. Dessa forma, a fala consiste numa ponte entre o mundo interno e o mundo externo da criança, logo, organiza, cria representações do mundo e consegue manipular diversos conceitos. Com tudo, a definição de pensamento utilizada neste trabalho é a seguinte: texto mental que relaciona signos e os organiza para depois inferir uma série de conceitos, condições e possibilidades. Esse conceito traz algumas consequências, uma vez que a base do pensamento é a palavra. Assim, trazemos contribuições da linguística para entendermos seu funcionamento. De acordo com Bakhtin (2002):

[...] palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível da relação social (2002, p. 36).

Diante disso, podemos entender então que o diálogo é a base para a prática filosófica com crianças e que Lipman propõe um trabalho investigativo-dialógico com alunos e alunas por intermédio do professor ou professora para que juntos construam hipóteses, perguntas, respostas diante de situações e experiências vividas apresentando seus pontos de vista, relacionando com situações outras, explorando suas ideias e desenvolvendo assim habilidades de raciocínio, escuta, autocorreção e respeito. O diálogo, para Lipman, é um exercício contínuo de conversação no qual se aprende a “[...] reconhecer as vozes, a distinguir os momentos certos das declarações. ” (LIPMAN, 2008, p. 35) É importante colocar neste momento que a experiência de filosofia na infância se dá neste projeto por meio do diálogo.

No *Dicionário de Filosofia* (ABBAGNANO, 2015) há algumas possibilidades de se pensar o diálogo e este com o trabalho:

DÍÁLOGO (gr. διάλογος; lat. Dialogus; in. Dialogue, fr. Dialogue; al. Dialog; it. Dialogo). Para grande parte do pensamento antigo até Aristóteles, o D. não é somente

uma das formas pelas quais se pode exprimir o discurso filosófico, mas a sua forma típica e privilegiada, isso porque não se trata de discurso feito pelo filósofo para si mesmo, mas para a conversa, uma discussão, um perguntar e responder entre pessoas unidas pelo interesse comum de busca. O caráter conjunto dessa busca da forma como os gregos a conceberam no período clássico tem expressão natural no diálogo [...] Além de método de coexistência e de pesquisa, o diálogo foi interpretado como atividade por meio da qual o homem se faz homem. Essa doutrina, que encontra precedentes nas especulações feuerbachianas a respeito do ‘eu que não pode estar sem o tu’, inspira não só a chamada ‘filosofia do D.’ (ligada aos nomes de F. Rosenzweig, M. Bubler (sic), G. Marcel), mas também todas as correntes de pensamento (da hermenêutica à ética do discurso) que contrapõe a tradição monológica e consciencialista um paradigma dialógico e comunicativo capaz de justificar a realidade social do homem e o caráter intersubjetivo do logos, o qual ‘não é nem eu nem o seu, e [...] por isso está além de qualquer opinião subjetiva dos interlocutores’ (H. GADAMER, *Verità e metodo*, 1960, trad. It., Bompiani, Milão, 1983, p. 425). (ABBAGNANO, 2015, p. 323-324).

Neste sentido, o dicionário traz definições que vem ao encontro das práticas deste trabalho. Um diálogo como conversa que busca pensar em conjunto com os outros presentes algo comum por meio de perguntas e possíveis respostas. Este movimento de perguntas, interação e respostas sobre algo em comum e de interesse de todos, dá força para uma determinada busca em que todos contribuem. Logo, propiciar condições para que ocorresse um diálogo em que todos os participantes experimentassem um espaço/tempo de igualdade, ficaria no encargo da professora, fazendo com que todos pensem juntos e exteriorizem suas reflexões em um pé de igualdade.

Para isto, o diálogo entra como alicerce para o desenvolvimento do pensamento, sendo assim, uma problematização. Dessa forma podemos tratar de problemas e suas questões, não com uma solução, um ajustamento de representações, de explicações de como fazer, mas como um exercício de pensamento e fazendo do diálogo uma conversa.

Neste sentido, Gomes (2017) em seu livro *Dialogar, conversar e experienciar o filosofar na escola pública: encontros e desencontro* trata do diálogo e coloca que o “diálogo como conversa assume uma experiência de pensamento e problematiza... faz perguntas...força o pensamento a pensar, e incide na formação e na vida das crianças e dos formadores, dando a ver dois pares experiência/pensamento e sentido/vida. ” (2017, p. 19) E Rosimeri de Oliveira Dias no mesmo livro, também acrescenta que

O diálogo como conversa nos convida – *com-vida* a experienciar - a deixar ver que o sentido principal do projeto é uma oportunidade para mudar nossa vida na escola pública. Como vimos é uma oportunidade que não *com-vence*, mas *com-vida* com abertura para a vida imprevisível, porque escuta, ouve, sente, pensa e dialoga/conversa/experencia o que acontece, abrindo-se para as virtualidades de si e do mundo. (GOMES, 2017, p.21)

A proposta inicial, ao desenvolver os encontros, era de que o diálogo ocupasse o maior espaço e atenção da experiência de pensamento (KOHAN, 1998, p.100) desenvolvendo assim o exercício da escuta e da fala entre criança-criança e criança-adulto de forma igualitária para todos.

Freire e Shor (1986) também trazem à luz do debate a possibilidade do diálogo como o fio condutor de nossa prática pedagógica quando afirmam:

[...] deveríamos entender o ‘diálogo’ não apenas como uma técnica apenas que podemos usar para conseguir obter alguns resultados. Também não podemos, não devemos entender o diálogo com tática que usamos para fazer dos alunos nossos amigos. Isto faria do diálogo uma técnica para a manipulação, em vez de iluminação. Ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso processo histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos. [...] Isto é, o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem. [...] Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar o mundo. (1986, p. 122-123).

Sendo o diálogo a ligação entre as práticas nos encontros de filosofia em sala de aula com os alunos e alunas da primeira etapa do Ensino Fundamental, ficou definido como elemento norteador da ação um plano para a construção da prática que continha: uma situação mobilizadora, em que utilizamos da literatura infanto-juvenil como potência para desencadear discussões entre as crianças; identificação de temas filosóficos presentes na situação desencadeadora. Temas trazidos das experiências cotidianas de cada participante da prática; identificação de habilidades cognitivas, em que Lipman caracteriza e divide-as em quatro grupos: investigação, raciocínio, organização da informação e habilidade de tradução (KOHAN, 2008); uma metodologia baseada nos princípios das Comunidades de Investigação⁶ com diversos questionamentos provocando nas crianças o diálogo, a troca de ideias e levando-as a pensar sobre as situações propostas, bem como relacionar estas aos fatos de suas vidas cotidianas. Essa proposição acompanha o pensamento de López quando, ao apresentar o conceito de experiência na filosofia para crianças de Lipman, identifica que “[...] o critério

⁶ Paradigma de investigação e de organização pedagógica que transforma o ambiente educacional desde seu espaço físico até a forma de conduzir o diálogo investigativo, no qual a aprendizagem se dá na parceria, os/as envolvidos/as sentem-se em uma comunidade, em que todos/as se tornam investigadores/as, construindo sobre as ideias uns/as dos/as outros/as, pensando com autonomia, explorando suas pressuposições, trazendo para suas vidas a percepção do que é descobrir, inventar, analisar e criticar coletivamente. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2001).

fundamental do trabalho é a própria vida das crianças, e não o currículo escolar. ” (2008, p. 14)
Ao final, retomamos o diálogo buscando resgatar os aspectos que tinham sido propiciados pela roda de conversa. (CIRINO, 2016, p. 34)

O primeiro encontro das crianças com a filosofia aconteceu no mês de março e os (as) alunos (as) foram motivados (as) a participar de um encontro que seria diferente, pois como ainda não haviam tido contado com a filosofia de forma sistematizada, este primeiro momento serviu para entender o que é e qual o significado vem à cabeça quando se escuta “filosofia”. Se os alunos e alunas já tinham ouvido dos irmãos mais velhos ou primos, e se já possuíam algum conceito prévio. Neste primeiro encontro, mesmo sendo por videoconferência, houve o momento de problematização em que a pergunta norteadora era “O que para você é a filosofia?”. Nesta transcrição, pode-se perceber algum tipo de ideia acerca da palavra filosofia e algumas possíveis explicações.

(...)

Professora: *O que será que quer dizer filosofia?*

Aluno M: *Eu já escutei essa palavra! Eu entendo que são pessoas que procuram fósseis de animais antigos.*

Aluna H: *Professora, você percebeu que dentro da palavra Filosofia, tem a palavra “sofia”?*

Aluno K: *Nossa, professora! Muito difícil! Isso é coisa de gente grande.*

Professora: *“C”, ouvi dizer que você estava pesquisando essa palavra. Você descobriu alguma coisa sobre ela?*

Aluna C: *Isso, profe! Perguntei para o meu irmão e ele falou que é o amor pela sabedoria.*

Aluno E: *Acho que são os significados das coisas.*

(...)

Meu papel, enquanto professora, foi de criar um clima de acolhimento e sensibilizá-los de maneira a potencializar o diálogo e a se sentirem realmente fazendo parte da construção, entendendo que ninguém já viria sabendo mais que o outro. Todos tinham algo a dizer, porém todos da turma estavam certos de que a professora, logo em seguida, já diria a resposta, e esta, sim, estaria certa, o que não era verdade, pois neste momento o objetivo era que cada participante se sentisse livre e confiante para dizer o que viesse ao pensamento, relacionando com fatos outros que ajudariam a si e aos demais a construir o entendimento dentro da roda de conversa.

Kohan e Olarieta (2012) orientam quanto ao diálogo nas experiências de pensamento:

Espera-se uma prática dialogada em que os participantes troquem ideias e argumentos, levando em consideração o exame dos pressupostos e consequências deles. A discussão filosófica é a terra dos “porquês”. A docente não é o centro pelo qual se passam todas as questões. Ela propicia uma participação ampla e partilhada, cuida que a discussão não perca foco, gera as condições para o diálogo colaborativo. Nesta instância tem-se especial cuidado em considerar que o que está em jogo não são só as ideias, mas também a maneira de tratá-las. O conteúdo do que se discute está estreitamente ligado ao modo como se discute. Considera-se aqui a maneira em que a palavra circula, o lugar que o grupo e cada um faz para ouvir o que os outros têm para dizer, a possibilidade de que os pensamentos não sejam acompanhados apenas por palavras, mas também por silêncios, gestos ou outras linguagens. (2012, p. 83).

Construir um caminho para o encontro com a filosofia é uma tarefa de todos os envolvidos. Enxergar além do que nos é colocado é um exercício constante de aprendizado e um caminho em que não há retorno. Crescemos por este caminho, nos transformamos com as experiências, atingimos novos patamares e entendemos o que acontece a nossa volta.

[...] deslocar o olhar para que possamos ver de uma maneira diferente, para que possamos ver o visível (as coisas distantes, mirantes, espaços abertos, perspectivas que se abrem no caminho são visíveis, não estão escondidos, não estão além daqui) e de maneira que possamos ser transformados. Nisso consiste o caminhar: um deslocamento do olhar permitido pela experiência, uma submissão passiva (receber ordens do caminho) e ao mesmo tempo, um esboço (ativo) do caminho. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p.43).

Não caminhamos para chegar a outros lugares, mas para direcionar nossos olhares para a realidade. Ou, como diz Gomes, “caminhamos pelo valor revolucionário do caminhar quando nos colocamos como sujeitos de experiência e não como conhecedores distantes que afetam com seu saber sem serem afetados pelo caminho.” (2017, p. 43)

Somos colocados a falar, a escutar, a defender as ideias, a questionar o outro e a si mesmo. Diante disso, propus que construíssemos um mural com algumas palavras-chaves que, segundo a turma, acreditam ser a filosofia. Este exercício de construir com palavras-chaves um mural ajuda a visualizar o conceito debatido. Algo muito semelhante ao quadro de giz que seria usado se estivéssemos em sala de aula. Isso foi realizado em diversos encontros com a ajuda dos alunos e alunas. Uma palavra, expressão ou frase é lançada e acrescido de ideias outras, envolvidas com o entendimento, exemplos e vivências de cada participante.



Figura 1: Quadro construído pelos (as) alunos (as) sobre o que eles (as) já ouviram sobre a filosofia.

No momento seguinte, foi apresentada a imagem de Pitágoras e junto da imagem a explicação de que seria Pitágoras o primeiro filósofo a falar a palavra “filosofia” e a explicar seu significado, bem como onde está a filosofia em nosso cotidiano. Neste momento da conversa surgiu a questão de um adulto ou de uma criança passarem fome e que poderia o filósofo se questionar sobre isso.

(...)

Aluno M: *Eu acho que tem pessoas que merecem sim. Pessoas muito más que são preconceituosas, merecem.*

Aluna C: *Ninguém merece passar fome. Nem que seja a pior pessoa do mundo.*

Aluna I: *Ficar só algumas horas sem comer e eu já fico com fome, imagina uma pessoa que passa todos os dias sem comer.*

Professora: *E o que o “M” falou, de ser uma pessoa bem má, que faz mal para os demais, continua merecendo?*

Aluno E: *Ninguém merece passar fome. Nem as pessoas ruins merecem passar fome. Todos precisam de água e comida para viver.*

Aluno Y: *Deus não quer que a gente passe fome.*

Aluna C: *No meu ponto de vista, ninguém merece passar fome. Se fosse com você, você gostaria? Com certeza não. Nem que seja a pior pessoa do mundo. Ninguém merece.*

Aluno E: *Concordo com a “C”.*

Aluno M: *Eu acho que algumas pessoas merecem, pois existe muitos “serial killer”. Pessoas que ficam eliminando a vida das outras e ninguém dá um troco nelas. Já estamos perdendo vidas com o COVID-19, perdendo vida com assassinatos mais ainda. Então por isso que para mim tem que punir. Fazer alguma coisa com essas pessoas.*

Aluna L: Eu acho que ninguém deve passar fome. A pessoa deve aprender, mas não passando fome.

(...)

Questões como a fome, a violência e o que poderia ser certo ou errado deslocam nossos olhares de pesquisa para o contexto da escola, onde esta prática filosófica acontece. Como já dito anteriormente, a prática acontece em uma escola pequena, inserida em uma comunidade carente, muito próxima do centro urbano da cidade de Ponta Grossa, e por isso, temas sociais e comparações com outras realidades entram de forma natural nos encontros. Este e tantos outros assuntos podem e são materiais para pensarmos nossa realidade.

Outro objetivo deste primeiro contato de crianças da primeira etapa do Ensino Fundamental de uma escola pública com a filosofia é deixar a criança familiarizada com o termo e os primeiros conceitos sobre o que é o filosofar e fazer com que a criança perceba que o filosofar já acontece de forma natural e cotidiana, e que para isso é preciso de nós uma escuta atenta do outro e um pensar consciente. Enfatizar que isso já pode estar acontecendo auxilia na segurança para o diálogo nos demais encontros.

Logo neste início, já se faz necessário desautomatizar a repetição do dizer sem o pensar, de forma a desenvolver o problematizar das palavras, termos, ideias, significados, expressões que por muitas vezes já estão fazendo parte da criança, porém, talvez, com pouco sentido.

Sendo a literatura infanto-juvenil a base precursora para suscitar as problemáticas filosóficas, no início de cada semana foram enviados aos educandos, por meio de aplicativo de mensagens instantâneas, trechos do livro e também áudios com a gravação do trecho proposto para a semana. O objetivo era que, de alguma forma, o (a) aluno (a) tivesse o contato com o conteúdo da história, seja ela lida ou escutada, para que assim pudesse trazer para os encontros dúvidas, ideias, conceitos, vivências e possíveis temas para o centro da roda de conversa. Esses questionamentos e comentários eram abordados nos encontros e também ao longo da semana, de modo a ser valorizada toda contribuição trazida, mostrando assim a importância de cada um na construção do conhecimento.

Foram realizados 13 encontros. Os dois primeiros encontros se tornaram a “porta de entrada” para que os (as) alunos (as) tivessem os primeiros contatos com alguns conceitos da filosofia. Neste momento também foi apresentado o livro *Antes do Depois* e de que forma iríamos usá-lo nas rodas de conversa. Nos encontros 3 ao 12, o livro esteve presente para que com ele tirássemos temas que serviriam para as discussões e reflexões dentro do grupo. No último encontro – encontro 13 – pudemos fazer uma retomada de pontos que a turma achou mais interessantes. Aqui, alguns (mas) alunos (as) colocaram para a turma suas concepções e

impressões sobre a filosofia em nossa vida. O que eles (as) achavam antes e o que entendem por filosofia. A tabela 1 apresenta como aconteceu a organização dos encontros: os dias, os temas e atividades e o produto produzido pelos (as) alunos (as) em cada encontro.

Encontro	Data	Tema filosófico	Atividade/produto
1	26 de março	O que é a Filosofia	Apresentação/Conversa inicial/Produção textual
2	02 de abril	Curiosidade	Troca de ideias e experiências/Produção textual
3	09 de abril	Memórias	Leitura/Debate/Produção textual
4	16 de abril	Saudade	Leitura/Troca de experiências/Produção textual
5	23 de abril	Deus	Leitura/Debate/Produção textual
6	07 de maio	Vida e morte	Leitura/Troca de experiências/Produção textual
7	14 de maio	O amor	Leitura/Debate/Produção textual
8	21 de maio	A relação do adulto com a criança/Família	Leitura/Observação de fotos antigas/Debate/Produção textual
9	28 de maio	A liberdade	Leitura/Troca de experiências/Produção textual
10	11 de junho	As religiões/ Religiosidade	Leitura/Debate/Produção textual
11	18 de junho	O tempo/A passagem do tempo	Leitura/Troca de experiências/Produção textual
12	25 de junho	A existência	Leitura/Debate/Produção textual
13	02 de julho	Onde está a Filosofia em nossa vida?	Exposição de ideias e conceitos/Produção textual

Tabela 1: Datas, temas e atividades/produtos realizados em cada encontro. Ponta Grossa. 2021.

Sobre as memórias

No início do livro usado nos encontros, o autor aborda a nossa construção como pessoa por meio das memórias. Somos construídos por meio das memórias. O narrador-personagem já

inicia relatando que, mesmo tão cedo, somos formados por memórias que já fazem parte da nossa história.

Na transcrição a seguir, os alunos colocam para o encontro o que será o tema de discussão.

Professora: *No início do livro, ele (o narrador-personagem) já fala que nasceu com 57 anos, mas eu não sei o porquê. Não entendo como pode isso!*

Aluno P: *Eu acho que ele conta a idade dele. Ele nasce com 57 anos e hoje ele tem 108 anos.*

Aluno M: *Eu acho que ele tem 57 anos. É meio estranho isso!*

Aluna I: *Ele quis dizer que nascer com 57 seria a soma da idade da mãe e a idade o pai dele. Deve ser isso!*

Professora: *Isso mesmo! Mas isso teria algum significado? Vamos pensar além. Há uma informação importante nas entrelinhas da história.*

Aluno M: *Será que não poderia ser uma mutação dessa pessoa da história?*

Aluna I: *Eu acho que ele nasceu sabendo as histórias da mãe e do pai dele. Tipo uma memória.*

Professora: Muito boa ideia! Vocês sabem o que são as memórias?

(...)

A mobilização inicial e os caminhos pelos quais se deram os encontros foram construídos estritamente entre professora e alunos e alunas. Nada é oferecido de modo acabado e definido pela professora. A proposta precisa ser pensada de maneira clara e com objetivos claros, porém a filosofia precisa acontecer de maneira natural como uma roda de conversa acontece entre amigos.

É muito importante o entendimento da história, pois é a partir da compreensão dela que se dará uma boa roda de conversa com significado e entendimento. Neste encontro não foram todos os alunos que entenderam o conceito de memória que o narrador-personagem relatava, porém com a escuta das percepções do (a) colega foi se construindo um entendimento sobre o que vinham a ser as memórias, por onde começavam, onde estavam em nós e aí os demais participantes também foram construindo o seu conceito.

O tema “memórias” entrou na roda de conversa por meio da compreensão da leitura, para a partir dela o tema ser contextualizado.

(...)

Aluno M: *Memórias são coisas, boas, ruins que a gente guarda para o resto da vida. A gente guarda sem querer até.*

Aluna C: São coisas que a gente já viveu. Não tem como ter memórias do futuro.

Aluna I: Memórias são do passado. Agora previsão é para o futuro.

Professora: Existem diferentes tipos de memórias? Ou todas são iguais?

Aluna Ya: Sempre temos memórias diferentes.

Professora: Qual seria a diferença de uma memória boa para uma memória ruim?

Aluna I: É que memórias boas significam momentos bons que a gente já passou e gostou. A gente lembra com carinho, com ternura. Já as memórias ruins são os momentos ruins. Por exemplo: os traumas que guardamos na nossa cabeça.

Aluno M: Memórias boas são acontecimentos que marcaram nossa vida. Memórias ruins... por exemplo, meu avô morreu e eu fiquei com essa memória ruim da perda dele.

Professora: Nossas memórias podem nos ajudar a sermos quem somos hoje?

Aluna I: Sim! Porque fazem a história do nosso passado.

Aluna C: As nossas memórias fazem parte de nós. Cada pessoa tem suas memórias e não tem como trocar com uma outra pessoa.

Professora: Logo no início o narrador-personagem apresenta uma pessoa. Quem é?

Aluna I: O tenente Josué. Ele vai ver o desfile todo animado!

Professora: E no trecho: “Mas tudo depende da minha memória. Há dias em que estou mais para esquecer e outros mais para lembrar. Tem instantes em que nem existo, sou algodão-doce. Em outros, eu existo demais, sou chumbo!” (livro *Antes do Depois*, p. 10)

Aluno M: Que as memórias leves como algodão não são ruins na vida da gente e as memórias ruins nos lembram as coisas não tão boas que passamos. As memórias fazem bem para a gente. Por exemplo, as memórias podem ajudar a gente a ser uma pessoa boa. Existe memórias boas e memórias ruins na nossa vida.

Aluna Ma: Eu tinha um cachorro que era bem legal comigo e ele morreu. Eu tenho muitas memórias boas com ele. Esse meu cachorro morreu envenenado e aí se transformou em uma memória triste.

Aluno M: Um exemplo: eu vi em um desenho que o personagem perdeu seu pai, seus amigos e ainda assim ele conseguiu aprender com tudo isso. Ele conseguiu aprender com as coisas não tão boas.

(...)

Os alunos e alunas vão resgatando suas histórias e recordando pessoas, acontecimentos, situações e fazendo ligações com situações atuais.

Neste encontro, como já mencionado, houve a apresentação de um filósofo que pode vir ao encontro do tema suscitado pelas crianças. Neste encontro Aristóteles entrou em cena e foram abordadas suas concepções sobre memórias. Não é de minha pretensão inserir nas crianças nomes de filósofos, conceitos complexos e entendimentos inatingíveis para essa faixa-etária. A filosofia na infância é uma filosofia sensível, com delicadeza e seu ponto de partida é o entendimento de si e do outro. De nada adianta sabermos tudo de um determinado filósofo e sabermos pouco de nós, de nossa realidade. Porém, com o contado das crianças com primos, irmãs e irmãos mais velhos, elas traziam alguns nomes de filósofos para os encontros. Isso acabou se tornando material para ser colocado nas rodas de conversa, movimento este vindo do interesse dos (as) alunos (as).

A cada encontro feito semanalmente, e se utilizando da leitura do livro, temas como saudade, amor, tristeza foram sendo abordados de acordo com as concepção e vivências de cada aluno, de cada aluna. Nos primeiros encontros os temas foram sendo direcionados por mim, porém com o crescimento e entendimento deles (as) nos encontros, os temas foram sendo gerados de forma espontânea e natural, como uma conversa pode ser.

Sobre a saudade

Neste dia demos início ao encontro com um bate-papo, cada um contando como foi seu dia, assim foi dado tempo para todos entrarem na plataforma de videoconferência. À medida que mais crianças iam entrando, uma ia perguntando à outra quem tinha feito a leitura e qual tema poderia surgir no encontro.

(...)

***Aluna C:** Ah!! Depois que eu li as páginas que a professora falou, eu já imaginei sobre do que vamos conversar hoje.*

***Aluna J:** Verdade. Deu um “dozinho” do galo Jeremias, né! Minha avó tinha um monte de galo e galinha na casa dela...*

***Aluno M:** Eu já tive tanto bicho que nem sei contar quantos. Aqui em casa todos gostam de bicho.*

***Aluno JG:** Eu acho que vamos conversar sobre saudade. Essa parte do livro não parece sobre isso?*

(...)

Neste início de encontro, algumas crianças já tentam dar algum palpite com relação ao que poderá ser conversado. Essa iniciativa pode nos mostrar o envolvimento dos (as) alunos (as) nos encontros.

No período de pandemia, a Secretaria Municipal de Educação colocou para as escolas a não obrigatoriedade de fazer aulas diariamente por videoconferência, mas deixou livre para cada escola, de acordo com sua realidade, realizar na quantidade que achasse necessário. Assim, nossos (as) alunos (as) ficaram durante meses sem contato com os (as) colegas. Estes momentos dos encontros de filosofia acabaram se tornando uma roda de conversa entre amigos, tornando-se assim uma experiência prazerosa e bem-sucedida na filosofia.

(...)

Professora: *Vamos relembrar esse trecho: “Perdi meu cachorro chamado Âmbar, meu cabrito de nome Xavante e o meu galo Jeremias – cego de um olho. O Âmbar me amava balançando o rabo como para-brisa de caminhão, Xavante me gostava berrando e Jeremias me bem-queria se empoleirando no meu joelho. Cada um ama com o amor que tem, eu pensava. Isso sem falar em pessoas que se foram. Partiram e não deixaram o número do telefone. Tem gente que vai embora sem tempo para dizer “até logo”. Viaja, sem dizer para onde. Com nenhum correio ou telefone se chega lá. Hoje não sei por onde o Âmbar late, por onde Xavante berra e por onde Jeremias canta. Mas a memória não deixa nada morrer. ” (livro Antes do Depois, p. 15)*

Vocês falaram sobre os animais que perderam e o livro também fala sobre a perda. O que vem na nossa cabeça quando pensamos na perda?

Aluna I: *Uma memória. Mas também, pensando agora, pode acontecer o sentimento de saudade.*

Professora: *Ótimo! Podemos sentir saudade do quê?*

Aluna I: *Eu tenho saudade de vários animais que já tive.*

Aluno M: *De pessoas da minha família que já não estão mais com a gente.*

Aluna Ma: *Estou com saudade de abraçar os amigos e sair para a rua sem máscara.*

Aluna C: *Eu estou com saudade da minha prima. Ela mudou de casa e faz tempo que não a vejo.*

(...)

Professora: *O que é para você a saudade?*

Aluno M: *Coisas boas ou ruins que aconteceram em nossa vida que a gente vai lembrar depois.*

Aluna I: *É alguma coisa que a gente já vivenciou e que queremos novamente.*

Aluno P: *É um sentimento que a gente tem. Todo mundo tem. E causa tristeza.*

Professora: *Por que causa tristeza?*

Aluno P: *Porque é uma coisa que não podemos viver mais.*

(...)

Neste encontro houve momentos de silêncio. Aí podiam ser observadas as inquietações, os rostos expressivos, o pensar sobre o pensar que também faz parte de um processo dialógico.

A escuta atenta pode se tornar o caminho para o seu momento de fala mais adiante. No decorrer dos encontros esse exercício de escuta atenta e ativa foi se aprimorando e sendo melhor entendido por todos (as). O silêncio não queria dizer que aquele (a) aluno (a) não estivesse participando – coisa que era pensada pelas turmas. Havia comentários do tipo “O ‘fulano’ nem participou, né professora?” – mas sim que naquele momento era para escutar o (a) outro (a) e mais adiante expor suas ideias para todos (as) da turma.

Vale destacar que é importante respeitar a temporalidade para o discurso de cada criança. O silêncio também pode ser entendido como o tempo de escutar quem está com a palavra e também serve como tempo necessário para formular seu pensamento.

Sobre Deus e suas circunstâncias

Professora: *Um dos mandamentos que aprendemos para quem participa da catequese ou das escolinhas que tem nas igrejas é não matar. No livro, o personagem-narrador fala que “não matar era o mais complicado de obedecer”. Como pode ser o mais difícil? O que isso pode significar? Ele tem vontade de matar?*

Aluno JG: *Ele não quis dizer pessoa, ele quis dizer outras coisas.*

Professora: *Que tipo de morte é essa?*

Aluno M: *Esse matar não significa só de tirar a vida, com sangue.*

Professora: *Quando alguém mata uma pessoa, o que acontece com cada uma delas?*

Aluno Y: *A pessoa que matou vai para o submundo. A pessoa que é inocente vai junto com Deus. Mas só as inocentes.*

Professora: *O que seria este submundo?*

Aluno Y: *O mundo que não é do bem.*

Professora: *Por que o narrador-personagem diz que é muito difícil não matar?*

Aluna I: *É que ele tentava matar sentimentos. Existe outros tipos de morte.*

Aluna Y: *Ele queria matar a saudade!*

Professora: *Não matar realmente é uma atitude difícil de ser feita?*

Aluno M: *Se essa pessoa for uma pessoa do bem, com pensamentos corretos, não é difícil. Se for uma pessoa má, segurar a vontade de matar, será difícil.*

Aluna I: *Olha, professora! Todos nós já matamos! Eu já matei! A fome!*

Aluno JG: *Matar a vontade de abraçar o pai, a mãe... essas coisas.*

Aluno P: *Eu já matei uma formiga.*

Professora: *Então se eu mato uma formiga, pode. Matar uma pessoa não pode. Por quê?*

Aluna I: *Às vezes as formigas estão nos lugares errados. Ontem mesmo, tinha várias formigas no bolo daqui de casa e eu não pude comer.*

Aluna C: *Queria perguntar para a "I" se ela não se sente culpada por matar?*

(...)

Professora: *Outra questão: assim como a vida, morrer é um fato?*

Aluno M: *Sim. Temos duas certezas na vida. Viver e morrer. A morte já está certa. Não somos imortais. Nós morremos porque somos pessoas do nosso tempo, não do futuro.*

Aluna I: *Se ninguém morresse, o mundo iria explodir.*

Aluno JG: *Teria muita gente no mundo.*

Aluno M: *Temos um objetivo para cumprir. Quando a gente cumpre esse objetivo, vamos para outro.*

Professora: *Qual é o sentido da morte para a vida?*

Aluna I: *Para termos recursos para nós vivermos, alguma pessoa tem que morrer.*

Professora: *Seria a morte um fim?*

Aluno M: *Sim. Acabou uma vida. Nossa missão já acabou.*

(...)

Professora: *O que você entende por morte?*

Aluno M: *Para mim, é uma coisa trágica. Quando a gente nasce, já temos a certeza da morte. É ter a chance em outras vidas.*

Aluno Ig: *A morte é quando não vemos mais as pessoas.*

Aluno JG: *A morte é o fim. De todas as conquistas. Uma jornada que chegou ao fim.*

Aluna I: *Quando uma pessoa morre de corpo físico. Ela vai para outro lugar. Ou lá para baixo ou para o céu.*

Aluna Ya: *Morte é quando Deus decide a hora de ir embora ou não.*

Aluno P: *Tem algumas pessoas que acreditam que a morte é o fim da vida e outras acreditam que é o fim da missão delas.*

Aluna E: *Para mim, a morte não é o fim. Você vai para outro mundo. Lá para baixo ou para cima.*

Professora: *O que é “lá embaixo” e “lá para cima”?*

Aluna E: *Lá para cima é ir para o céu e lá para baixo é o lugar escuro e outras coisas que diz na bíblia.*

Aluna I: *Professora, você já assistiu “O Alto da Compadecida?” Lá explica bem o que é o “lá embaixo”.*

(...)

Neste trecho foram abordados temas como Deus e a morte. A imensa maioria dos alunos (as) da turma são cristãos, católicos ou evangélicos, e é possível perceber a influência da religião na opinião, na tomada de decisão e no juízo de valor sobre os fatos. Para elas – as crianças - fazer o mal pode nos levar para um lugar ruim e fazer o bem nos leva para junto de Deus, sendo Deus, segundo elas, a essência da bondade, do perfeito.

Isso ajuda a entender a presença das doutrinas religiosas não somente nas crianças, mas também em toda a estrutura familiar. Os pais passam para as crianças os ensinamentos que a igreja passa para eles e podem ser percebidos os ecos dos pensamentos dos familiares nas palavras das crianças.

Colocar o bebê diante de Deus por meio do batismo, não ter uma determinada atitude por medo do pecado, estar próximo ou distante de Deus, rezar para algum santo são situações que o livro aborda e, assim, nos mostra o peso que o sagrado tem na vida e nas decisões de cada pessoa.

Em vários momentos, questionar qualquer outra possibilidade de Deus é questionar a identidade da criança enquanto pessoa. Não é nosso objetivo mudar ou colocar à prova a crença e a existência de Deus, porém é a tarefa da filosofia olhar para o que acreditamos com um olhar questionador e entender realidades outras de contato com o sagrado. Filosofar é colocar questões que envolvam o mundo e as situações em que estamos envolvidos cotidianamente, pois “[...] os humanos filosofam por se defrontarem com problemas e questões do mundo em que estão inseridos. [...]. São questões próprias da existência humana.” (CIRINO; SOUZA, 2008, p.8).

Conversamos também neste encontro sobre a morte. Muitos conceitos foram falados e houve trocas de experiências. Foram percebidas concepções acerca do que seria a morte, partindo do princípio colocado pelas crianças de que Deus nos criou e tem o poder de nos levar de volta junto a Ele. Os alunos e alunas entendem que seria a morte o fim deste momento terreno e material. Porém grande parte da turma entende que quando morremos vamos próximos de

Deus. Voltamos a ficar junto a Ele. As crianças têm muitas opiniões sobre o conceito de morte, porém todas elas cercadas pelo viés do sagrado.

Com este assunto, houve também uma situação de negação. No decorrer do encontro um dos alunos colocou para o grupo que se sentia incomodado com o assunto, pois já havia presenciado a perda de muitas pessoas e que na casa dele não se falava sobre morte. Neste momento uma aluna tentou mostrar que falar sobre isso não deveria ser um problema e que é tão natural como qualquer outro assunto que já havíamos conversado nos encontros de filosofia. É interessante perceber o peso e as concepções que cada aluno tem sobre determinados assuntos.

Posteriormente tive a oportunidade de conversar com a mãe desse aluno e ela confirmou que realmente não é um assunto tratado dentro de casa e que foi a primeira vez que o aluno conversava sobre o tema. Isso mostra mais uma vez como a família pode influenciar sobre pensamentos e ações dos filhos (as). A família tem um importante papel não somente na educação, mas também na construção de conceitos, valores e julgamentos. E neste sentido a escola pode criar espaço para ampliar as reflexões desse e de outros assuntos do cotidiano oportunizando o entendimento, desenvolvendo o pensamento e o raciocínio.

Sobre a liberdade

(...)

Professora: Conseguiram ler o trecho do livro que combinamos? Tem um trecho bem legal que ficou de vocês lerem: “Ao nascer ganhei a liberdade, mas ser livre exigia muito pensamento. E pensar dava canseira demais. Foi aí que pequei pela segunda vez: a preguiça de ser livre. A preguiça aumentou meu capital. Ter de escolher dava muito trabalho. Hoje, quando vou ao restaurante, gosto sempre do que está no prato do outro. Não escolher é um alívio. Mas não há como viver sem escolher. Poder escolher é o melhor castigo.” (Livro *Antes do Depois*, p.40)

Aluna I: Nossa, professora! Este trecho fala muito sobre liberdade, né! Sobre sermos livres.

Professora: Isso mesmo! Por que que nesse trecho que eu li, o narrador-personagem fala que ele ganhou a liberdade ao nascer?

Aluno M: Porque ganhou a vida somente quando ele nasceu. Ele não tinha consciência disso antes. Digamos que ele estava inconsciente dentro da barriga da mãe. Só depois ele pode ver as coisas do mundo.

Aluna I: Que dentro da barriga da mãe ele não tinha muito espaço, não tinha como se mexer muito.

Aluno M: Ele tem que pensar para viver. Então quando ele nasce, ele começa a ter consciência das coisas, a pensar sobre as coisas que estão ao redor dele.

Professora: Qual a ligação entre liberdade e pensamento?

Aluna I: Eu acho que é porque ele tem que pensar se quer a liberdade.

Aluno P: Porque dependendo do pensamento ele precisa ter muita responsabilidade.

Aluna I: Precisa ter responsabilidade para não fazer uma loucura na vida.

Professora: Falando em liberdade, o que é liberdade?

Aluno M: Liberdade é algo que não precisa fazer nada para ter. Quando a gente nasce, já temos uma liberdade.

Aluna I: Quando a gente está dentro da barriga da mãe, a gente depende dela. Se ela parar de comer, por exemplo, a gente também não come e começa a ficar fraco, e se ela comer bastante porcaria provavelmente irá fazer mal para o organismo do nenê. Então, quando o nenê sai da barriga da mãe, ele não vai comer a mesma coisa que a mãe.

Aluno M: Professora, posso fazer um complemento na resposta da “I”?

Professora: Pode! Claro!

Aluno M: Depois que nasce, é o bebezinho, e depois a criança, o adolescente que irá fazer escolhas, por exemplo, para comer, para se vestir...

Aluna G: Tem a liberdade da mãe. Enquanto o bebezinho estiver na barriga, ela não pode comer qualquer coisa, pois ela pensa e come para o bebê, mas depois que nasce, aí ela já pode comer o que quer.

Aluno P: Liberdade não são todas as pessoas que tem. Em alguns lugares do mundo, as pessoas lutam pela sua liberdade. Os africanos, por exemplo.

Professora: Mas os africanos hoje em dia ou antigamente?

Aluno P: Antigamente. Quando eles eram pegos e escravizados. Eles não tinham nenhuma liberdade.

Aluna I: Os prisioneiros. Quando alguma pessoa fez algo errado, é tirado dela pelo menos um pouco da liberdade, porque com toda a liberdade que ela tinha ela estava fazendo o mal.

Aluna G: Alguns animais. Eles também não...

Aluna C: A maioria das liberdades são boas. Porque se uma mãe dá liberdade demais para seu filho, essa criança vai acabar indo para o mal caminho, então nem toda liberdade é perfeita.

Aluna I: Pior que isso é verdade, profe! Realmente. Eu tenho uma prima que a mãe dela dá muita liberdade para ela, daí ela não come direito, só come besteira. Com o tempo ela ficou bem mimada.

Professora: *Outra questão que eu queria saber de vocês: que tipos de liberdade que nós temos? Será que temos somente um tipo de liberdade?*

Aluna I: *Não temos, não! Deixa eu pensar aqui...*

Professora: *Pense!!! Vou fazer outra pergunta: o que nos impede de termos liberdade?*

Aluno P: *A sociedade, profe. A sociedade nos coloca muitos padrões. Por exemplo, o padrão de beleza.*

Aluna I: *O mundo. Na verdade, as pessoas estão fazendo o mundo não tão bom. Está tendo muita matança, muita poluição, e isso vai desenvolvendo novos vírus, bactérias, epidemias, as pessoas vão jogando mais lixo...*

Professora: *E qual a relação que você fez com a liberdade?*

Aluna I: *Se as pessoas estão poluindo o mundo e está tendo novas epidemias, essas epidemias seguram nós. Por exemplo, coronavírus.*

(...)

Neste encontro os alunos e alunas vieram com muitos conceitos e ideias sobre o que é ser uma pessoa livre. À medida que os encontros vão acontecendo, vai se entendendo como acontece em um diálogo os momentos de fala e de escuta. Não foi preciso lembrá-los que quando um colega está falando é importante escutarmos para que assim possamos construir nosso pensamento.

Também vai se desenvolvendo - e é percebido neste e nos outros encontros que seguem - o que Lipman propôs: as chamadas Comunidades de Investigação em que vai se estabelecendo um diálogo investigativo a respeito dos temas que são suscitados pela leitura do livro *Antes do Depois*.

Neste diálogo pode-se perceber as relações feitas com outras áreas do conhecimento, quando o aluno “P” fala que “*liberdade não são todas as pessoas que tem. Em alguns lugares do mundo, as pessoas lutam pela sua liberdade. Os africanos escravizados, por exemplo.*”. Na filosofia são necessárias as demais áreas do conhecimento para construir suas relações, bem como as demais áreas necessitam da filosofia, para, a partir do conhecimento aprendido tecer reflexões. Caso contrário, poderá não se tornar um conhecimento significativo e com possíveis usos para a vida.

Percebemos neste trecho o processo do “pensar junto”, quando os que já possuem um conceito ajudam a construir no outro os caminhos para o desenvolvimento do seu próprio entendimento.

No prólogo do livro *Filosofia para Crianças na Prática Escolar*, Walter Kohan (1998), complementa quando diz que

Cabe à escola garantir este aprendizado. Cabe a ela ser um lugar onde se aprende não só o que já é sabido, mas também um lugar onde se aprende a saber mais, onde se aprende a produzir novos conhecimentos. E isso passa por um processo que, quando lida com os conhecimentos já produzidos, busca fazer com que os alunos os re-produzam, os re-descubram, os re-construam em si mesmos e por si mesmos. Tal reconstrução é, na verdade, uma nova produção do conhecimento em cada aluno. É nesse processo operador, operativo, operatório, no qual o aluno opera com ideias, que se dá um duplo aprendizado: o aprendizado dos “famosos conteúdos de ensino” e o aprendizado de como aprender por si mesmo. (KOHAN; WAKSMAN 1998, p. 20-21)

Durante este encontro fizemos um quadro com algumas das respostas a partir da pergunta: “Você é livre?” Os alunos e alunas foram convidados, convidadas a responder de acordo com suas experiências de vida e de seu entendimento construído na roda de filosofia com relação à liberdade.



Figura 2: Quadro construído pelos (as) alunos (as) com a seguinte pergunta: Você é livre? Ponta Grossa. 2021.

A falta de interação presencial por um longo período, como foi o que ocorreu no projeto devido à pandemia, pode acarretar a desmotivação dos (as) alunos (as), fazendo que deixem de frequentar os encontros. Uma maneira utilizada para diversificar os momentos dos encontros – e usada em encontros anteriores a este - foi construir junto com os (as) alunos (as) um quadro em que cada criança possa construir com seus pensamentos e ideias o que entende, pensa, questiona e sente sobre o que foi proposto no encontro. À medida que a criança vai falando, a professora, como intermediadora, vai escrevendo e assim montando o quadro que foi feito por apresentação de *PowerPoint*. Esse artifício pode não somente ajudar a diversificar os

momentos de diálogo, como também a criança visualiza o que está pensando, não só quem está falando, mas toda a turma.

Kohan e Waksman (1998) em seu livro *Filosofia para Crianças na Prática Escolar*, mesmo não estando em um contexto de pandemia, entende a importância da participação ativa dos (as) alunos (as) dentro dos encontros e reuniões com a filosofia.

Dessa maneira, facilitaremos a percepção de si mesmos como co-partícipes da construção do questionamento e do saber filosófico que está ocorrendo e contribuiremos para dessacralizar o docente como manancial único e absoluto de sabedoria. (1998, p. 99)

Sendo um trabalho em conjunto e cooperativo, a criança pode participar de um momento e não em outros. É possível observar que neste encontro nem todas as crianças quiseram participar na construção do quadro, muitas somente observaram o que o (a) colega tinha colocado. Isso não tem nenhum problema, pois a criança é convidada a participar em cada momento do encontro, e essa participação precisa ser leve e livre. Neste sentido, Cirino (2016), entende que “a aproximação entre filosofia e infância aponta para o início de uma oportunidade de despertar para outras maneiras de ser e estar na relação de aprender e ensinar na escola.” (2016, p. 37)

Sobre crescer e nossas relações

(...)

Professora: *Na página 34 do nosso livro “Antes do Depois” o narrador-personagem fala sobre quando ele ainda era bebê, tinha acabado de nascer. Por que ele se espanta com as cores e os rostos das pessoas?*

Aluna I: *Porque ele acabou de chegar no mundo.*

Aluno J: *Porque é a primeira vez que ele vê rostos das pessoas.*

Professora: *O que mudou com o passar do tempo? O que muda em nossa vida quando nós nascemos e começamos a viver aqui fora?*

Aluno J: *Começamos a crescer.*

Aluna I: *Começamos a conhecer as pessoas?*

Professora: *Mas sobre as mudanças...*

Aluna J: *Começa a ir na escola, estudam, ficam espertos, se formam, começam a trabalhar e se aposentam.*

Professora: *E essas mudanças que vão acontecer foram boas para a vida do personagem?*

Aluno J: São boas!

Aluna I: Nem todas as mudanças são boas, professora.

Professora: Por quê?

Aluna I: Porque quando a gente aprende coisas novas, nem sabemos e ficamos inseguros. Nunca se sabe o que vamos saber no caminho da vida...

Professora: O que pode ser uma mudança ruim, então?

Aluno M: Mudanças ruim podem ser as coisas tristes que acontecem na vida.

Professora: Um exemplo: Um bebezinho que acabou de nascer, ele irá se alimentar com o leite de mãe, e somente dele. Com o passar dos meses, a mãe faz uma mudança. Começa a não somente dar o leite do peito, mas também oferece alimentos mais sólidos, como frutinhas. Aconteceu aí uma mudança na vida da criança, mas essa mudança pode ser dita como ruim?

Aluno J: Essa mudança é boa porque sempre acontece.

Aluna I: É boa porque a criança começa a desenvolver o paladar.

Professora: Mas na cabeça desse bebê, se ele pudesse falar o que ele está pensando, será que ele acha que é uma boa mudança? Será que ele iria gostar? Na história, o personagem não pode falar porque ele “não decorou todas as palavras”.

Aluna I: Pensando assim, eu acho que não!

Professora: Por quê?

Aluna I: Porque ele já se acostumou com o leite que ele bebe todos os dias e ele gostava do leite. Assim como a gente quando gosta de alguma comida gostosa e vai comer e acaba não estando tão gostosa, a gente fica sem vontade de comer. Acho que na cabeça dele é isso.

Aluno M: Quando a gente gosta de alguma coisa, a gente se acostuma a comer, e quando não pode mais comer fica frustrado, fica irritado.

Neste momento, foi pedido para as crianças fotos de quando eram bebês. Cada uma pegou sua foto e apresentou para o grande grupo na roda de filosofia. Mais uma vez aqui tentei movimentar o encontro fazendo com que as crianças trouxessem materiais e a partir deles construir relações que as ajudassem a ampliar as discussões. Em seguida foram questionadas se ainda seriam a mesma pessoa nas fotos e atualmente.

(...)

Aluna G: Sim! Porque é a foto nossa de quando éramos bebês. Agora a gente só cresceu, mas é a mesma pessoa.

Aluna M: Eu acho que não. Hoje somos totalmente diferentes.

Aluno P: Na foto eu era bebezinho. Agora eu estou muito mais crescido;

Aluna M: Professora, eu acho que não muda nada. O que muda é que a gente cresceu.

Professora: Então você está me dizendo que continuam iguais?

Aluno J: Deixa eu falar! Deixa eu falar! O bebê na foto é a mesma pessoa, mas agora não é mais. Mas por quê? O bebê na foto – acho que não vai fazer muito sentido – tem o mesmo sangue dentro do corpo, os mesmos defeitos, só que diferente, crescido agora.

Aluna I: Para mim a gente muda. É a mesma pessoa? É a mesma pessoa. Cresceu? Cresceu. Mas gosta de outras coisas, deixa de gostar de outras, cresce dente, cresce cabelo.

Aluna C: Eu acho que a gente só muda que a gente cresceu, porque a pessoa continua sendo a mesma.

Professora: Observando as fotos de vocês bebês, quais são as diferenças que vocês tiveram? Vocês comentaram sobre o dente, o cabelo. Só que essas diferenças são somente físicas, que eu posso enxergar. Mas existe alguma outra diferença?

Aluna G: Sim. Quando a gente é criança, temos um pensamento. Agora que crescemos, nossos pensamentos são de “mais grande”.

Professora: O que seria esse “mais grande”?

Aluna G: Tipo... um pensamento de bem e mal.

Professora: E o que permanecem desse bebê da foto para a criança de agora?

Aluno M: Minha marca de nascença!

Aluno JG: Os sentimentos. Alegrias, tristezas...

Professora: Outra questão: mas nós nos alegremos, como disse o JG, da mesma maneira?

Aluno M: Evidente que não!

Aluna I: Eu acho que sim. Quando eu era bem pequena, tínhamos um cachorro e toda hora eu estava querendo fazer carinho no cachorro. Eu me alegrava com isso. Eu me alegrava comendo. E hoje eu continuo me alegrando com meus cachorros, continuo me alegrando comendo...

Professora: E essas mudanças e permanências são boas ou são ruins?

Aluna G: Boas e ruins. Porque tem lembranças de todo jeito.

Professora: Até agora estamos falando de nós. Agora vamos estender isso. A relação com as pessoas - família, amigos - é a mesma?

Aluno J: Essa relação que você está falando é a relação da família, né?!

Aluno JG: Quando eu estava no prezinho eu fiz um amigo e até hoje nós somos amigos. Na verdade, hoje somos melhores amigos.

Aluna I: *Quando eu era pequena, tinha uma menina que vinha me visitar aqui. Ela vinha brincar aqui em casa. Com o tempo nós somos crescendo e não brincamos mais.*

Aluno M: *Eu tenho um primo que normalmente ele vinha aqui em casa. Só que de uns anos para cá, faz anos que não o vejo. A saudade dele aumenta cada vez mais.*

Aluno J: *As minhas relações sempre foram as mesmas. A minha relação com a minha mãe, com o meu pai, com meus irmãos é a mesma de quando eu era bem pequeno. Eles ainda me tratam com carinho, com respeito. A minha relação com o meu amigo ME. Nós nos conhecemos em uma outra escola, mudamos juntos de escola até agora somos bem amigos.*

Professora: *As pessoas que moram junto conosco dentro de casa: nosso pai, nossa mãe, nossos avós... mudaram com o decorrer do tempo?*

Aluno J: *Sim. Porque eles envelheceram. O cabelo ficou branco, a pele ficou mais fina.*

Aluno M: *Meu pai ficou mais careca. Eu vi uma foto dele e ele tinha bastante cabelo antes.*

Professora: *O que é família?*

Aluna I: *Vou tentar, professora! Família é um conjunto de parentes que estão com a gente desde sempre.*

Aluna C: *Posso falar, professora?*

Professora: *Pode, claro!*

Aluna C: *Família é o primeiro grupo de amigos que a gente conhece.*

Aluna G: *Família é um grupo de pessoa que sempre ficam do seu lado e acompanham você em tudo.*

Aluno J: *Para mim, família é um conjunto de pessoas que possuem o mesmo sangue, as mesmas características e um quando nasce puxa os mesmos defeitos que o outro.*

(...)

Neste diálogo, os alunos e alunas falaram para o grande grupo seu entendimento sobre o que é família. Pode-se notar o entendimento do conceito e suas exemplificações. Entendendo família como a união entre pessoas que possuem laços sanguíneos, de convivência e baseados no afeto. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o conceito de família abrange diversas formas de organização fundamentadas na relação afetiva entre seus membros. Diante disso, o conceito trazido pelos alunos vem ao encontro do que diz o artigo 25, que caracteriza a família natural como “a comunidade formada pelos pais ou qualquer deles e seus descendentes” e a família extensa e ampliada como:

Parágrafo único. Entende-se por família extensa ou ampliada aquela que se estende para além da unidade pais e filhos ou da unidade do casal, formada por parentes próximos com os quais a criança ou adolescente convive e mantém vínculos de afinidade e afetividade. (BRASIL, 2021)

Para complementar o diálogo do que venha a ser família, foi apresentada a obra de Tarsila do Amaral “Família”.



Figura 3: Tarsila do Amaral. Família. Óleo sobre tela. 101,50 cm x 79,00 cm. 1925

As alunas e alunos foram instigados a perceber a dimensão da pluralidade de formação de famílias. As crianças tiveram um tempo para observar cada detalhe que a imagem do quadro trazia. Quantas mulheres e homens, quantas crianças. Se na imagem era possível perceber se havia algum tipo de afeto e cuidado por parte dos integrantes. Se essa família se constituía na zona urbana ou da zona rural. Se é uma família de classe média ou uma família simples e com poucos recursos. Diante disso, foi feito um breve comentário sobre a pintora, o ano da obra e o título. A partir daí foram colocadas e algumas considerações.

(...)

Aluno J: *Engraçado, né professora, que família grande!*

Aluno JG: *Verdade. Aqui em casa só tem eu, minha mãe, meu pai e minha irmã.*

Aluna I: *Aqui em casa tem eu, meu pai, minha mãe, meu irmão mais velho e agora o Leo.*

Aluna B: *Eu acho que é uma família de antigamente. Antigamente que tinha famílias tão grandes assim.*

Aluna I: *Eu acho que não. Hoje em dia tem também. Às vezes um deles não tem onde morar, então moram todos juntos.*

Aluno J: *Mas daí não é família.*

Aluno JG: Mas se eles se amam, pode ser uma família sim.

Aluno J: Família é pai, mãe e o filho.

Aluna C: Não, não. Minha avó mora aqui em casa e ela é família sim. Eu amo muito minha avó!

Aluno P: Bom, aqui em casa já passou bastante gente. Uma vez uma prima minha ficou morando aqui. Ela fazia parte da família. Depois voltou para a casa dela. Uma outra vez meu tio estava doente e também ficou morando um tempão aqui em casa. Ele é bem legal. Então ele também era da família. Acho que minha família foi mudando com o tempo.

Aluna I: Professora, essas pessoas aí da imagem formam uma família, sim. Eles são todos parecidos! (risos)

Aluna Y: Meu pai é moreno e minha mãe é bem clara. E eu nasci ruiva!

Aluno J: E tem aquelas famílias que adota também.

Aluna I: Eu li em um livro esses dias que família é formada pelo amor.

(...)

A intenção neste momento era fazer com que cada um (a) observasse, por intermédio da imagem da obra de arte, sua própria família e percebesse a construção diversificada que cada constituição familiar pode ter. A obra de arte auxiliou grandemente no entendimento e na construção do conceito de “família”. Muitas delas se enxergaram na imagem e se viram retratadas na obra de arte. Outras compreenderam que de fato em uma sociedade há inúmeras relações familiares.

Um dos alunos comentou sobre casais do mesmo sexo. Questionado sobre isso, o aluno relatou que um de seus primos morava com outro rapaz há bastante tempo e, entendendo que família era construída por meio das relações, assim, já que “eles se davam bem” (palavras do aluno), ele entendia-os como família.

Alguns (mas) alunos (as) se puseram a pensar e outros simplesmente entenderam a colocação e concordaram com o fato. Não houve nenhum tipo de recusa ou desconforto diante do exemplo do colega, pelo contrário, houve neste momento um entendimento e uma naturalidade em lidar com a situação posta.

Um aluno trouxe a situação de sua vida para junto com os demais ampliar o entendimento daquilo que a princípio já estava construído e acabado. Uma filosofia de fatos vividos ajuda, por meio de situações concretas, a despertar o interesse e a respeitar o diferente.

Sobre o amor

(...)

Professora: *O encontro de hoje tem a ver com a própria palavra filosofia que tanto falamos nos nossos encontros. Lembram do significado da palavra filosofia? Se dividíssemos a palavra ao meio teriam duas outras palavras. Filo que significa amor/amizade e sofia que significa sabedoria. Isso pode nos ajudar a entender um pouco sobre o trecho do livro que eu separei para nós pensarmos. Lá na página 25 diz assim: “...vim ao mundo com necessidade de ser amado. Eles diziam: ‘Durma cedo que vou gostar de você’, e eu dormia; ‘Coma com a boca fechada que vou gostar de você’, eu comia; ‘Escreva com a letra bonita que vou gostar de você’, e eu escrevia; ‘Deixa de chupar o dedo que vou gostar de você’, e eu deixava. Tudo o que eu mais queria era ser muito amado. ” (livro *Antes do Depois*, p. 25) O que vocês entenderam dessa parte?*

Aluno J: *Eu entendi uma coisa, sim, professora!*

Professora: *Diz aí então!*

Aluno J: *Eu entendi que ele queria ser amado pelas pessoas, por isso ele fazia tudo que os outros desejavam.*

Professora: *Por que o narrador/personagem fala que precisa ser amado?*

Aluno J: *Porque ele veio ao mundo para ser amado e vai fazer o que for preciso para isso. O sentimento de ser amado é bom, ué!*

Professora: *Quando fazemos algo para alguém, estamos demonstrando nosso amor?*

Aluna I: *Nem sempre! Por exemplo: se for nosso pai, nossa mãe, e ele estiver mandando nós comermos salada, arrumar a cama, a gente faz. Agora se for uma outra pessoa mandando a gente fazer alguma coisa ruim, a gente não faz de jeito nenhum.*

Aluno K: *Às vezes sim, às vezes não. Porque às vezes quando a gente quer fazer uma coisa para agradar alguém, a gente faz o que a pessoa irá gostar. A gente não vai fazer uma coisa que a pessoa não gosta.*

Professora: *E quando o pai está mandando você a comer salada, você vai começar a comer, mas você vai fazer por amor ou por medo que ele brigue com você?*

Aluna I: *Os dois! (risos) É que ele pode brigar, mas ele também pode não brigar.*

Professora: *Pensando o que vocês falaram, que ser amado é uma coisa boa, o que é o amor para você?*

Aluna I: *Amor é um sentimento que faz uma empatia com a amizade, com a felicidade...*

Aluno J: *Amor para mim é carinho, educação, são coisas legais que podemos fazer com a outra pessoa e ela faz com a gente. Tipo isso, coisas boas!*

Professora: *Será que só existe um tipo de amor?*

Aluna I: Para mim não.

Aluno JV: Eu acho que não. Existem vários.

Professora: Vários? Mas como assim?

Aluno JV: Por exemplo: o amor que eu tenho pelo meu estojo, o amor que eu tenho pela minha mãe. Vário assim.

Aluno J: Existem sim vários tipos de amores. O primeiro amor de uma pessoa, amor de mãe para filho, pai para o filho, amor pela outra pessoa, demonstrar o seu amor fazendo o bem.

Professora: Paixão e amor são a mesma coisa?

Aluna I: Não. Amor é quando são várias vezes uma mesma paixão por aquela pessoa. Você tem tanta paixão pela pessoa que daí não fica mais paixão, fica amor. Amor é a paixão em dobro. Não quer desgrudar.

Aluno J: Paixão e amor não são a mesma coisa. O amor é quando você mostra que gosta e quer cuidar dela. Você ama a pessoa. Paixão você pode até fazer mal, por exemplo, aquelas pessoas que matam por acharem que são apaixonadas pela pessoa. Sabe?

(...)

1. I: é quando a pessoa tem carinho por outra pessoa, mas nem sempre é correspondido.

3. Ya: amor é uma emoção ou sentimento que leva uma pessoa a desejar o bem da outra pessoa.

2. JV: o amor é quando as duas pessoas se amam. Por exemplo: quando eu tenho uma namorada, eu a amo e ela me ama.

A M O R

4. M: para mim é quando uma pessoa tem sentimentos bons pela outra pessoa.

5. A: é quando tem carinho e respeito pela outra pessoa.

6. Ya: quando você sabe que a pessoa não é perfeita, mas aprende a amar os defeitos dela.

7. J: é uma relação boa de mãe para filho. E é um sentimento mais importante que Deus tem por nós, mesmo a gente pecando.

8. P: amor é respeitar os outros, sempre fazer o bem e não fazer o mal.



Figura 4: Quadro construído pelos (as) alunos (as) sobre o que eles (as) entendem sobre o amor. Ponta Grossa. 2021.

No decorrer deste encontro foi possível perceber o que alunos e alunas traziam consigo sobre o conceito de amor, sobre os vários tipos de amor e suas relações e manifestações entre as pessoas no cotidiano. No início do diálogo eles já trazem para o grupo a concepção de amor a partir de suas experiências pessoais, e entendem as distinções feitas para os diferentes tipos de amor. Podemos aí tecer uma relação com os amores gregos que possuíam mais de uma palavra para definir a verdadeira essência do amor.

Platão descreve sobre o amor em seu diálogo *O Banquete*, onde são expostas concepções sobre *Eros*. O livro retrata um encontro festivo na casa de Agatão, em que os convidados teriam

que fazer um discurso de louvor ao amor. Sócrates, presente no banquete, discursa apresentando Eros como força cósmica que perpassa todos os seres. O amor remete a algo, é sempre amor de alguma coisa. A relação amorosa se volta para algo do qual se carece. Portanto, para Sócrates/Platão, o amor é desejo, e o desejo é carência e necessidade do que não se tem: "[...] *o de que se carece; eis, precisamente, o objeto de desejo e do amor*" (Platão, 1987, 200e). Indo ao encontro deste fragmento, um aluno consegue perceber e coloca para os (as) colegas que o amor é diferente em diversas circunstâncias: "*Existem sim vários tipos de amores. O primeiro amor de uma pessoa, amor de mãe para filho, pai para o filho, amor pela outra pessoa, demonstrar o seu amor fazendo o bem.*"

Comte-Sponville (2002) na obra *Pequeno tratado das grandes virtudes*, discorre sobre três tipos de amor: *eros*, *philia* e *ágape*. O amor romântico, aquele baseado pelo prazer a unir-se a sua outra metade – *eros*; o amor/amizade que engloba a lealdade, a família, a comunidade – *philia*; e o amor ao próximo, desinteressado e gratuito, a caridade – *ágape*.

A proposta de cada encontro é “a partir da situação desencadeadora, e com intervenções através de perguntas, provocar nas crianças o diálogo, a troca de ideias, levá-las a pensar sobre as situações propostas, bem como relacioná-las com fatos de suas vidas cotidianas.” (CIRINO, 2019, p. 34). Assim, alunos (as) e professora não ficam presos a um diálogo baseado em perguntas e respostas em que muitas vezes buscamos a confirmação daquilo que já sabíamos, mas sim oportunizar uma abertura para ir além do que é posto no currículo. Aqui, López (2008, p. 15) também pode nos ajudar confirmando, ao apresentar o conceito de experiência na filosofia, como sendo “pensada como uma experiência formativa.”

Esse aprimoramento do diálogo e do pensamento, mesmo sutil, aponta para a potência da infância e da abertura de possibilidades presentes na relação filosofia e educação, fazendo assim outras maneiras de ver a criança e outras formas de com ela se relacionar, no sentido de exercerem uma postura mais instigadora do pensar e uma relação de maior abertura diante da maneira de abordarem os conhecimentos e os temas presentes em sociedade.

Sobre o tempo

Professora: *Eu tirei alguns trechos do livro. Vejam só!*

“ Quando cheguei em casa batizado, consagrado, molhado e salgado, minha mãe me pegou nos braços. ” “Além de estar presente no meu batismo, assisti ao batismo da Antônia, da Lalaquinha e da Maria das Graças. ” “Nasci com saudade do mar, sem saber se no mundo existia mar. ” (Livro Antes do Depois, p. 50 e 53)

Esses trechos mostram a passagem do tempo. O que foi acontecendo com o narrador-personagem ao longo do seu batismo. O que você entende por tempo?

Aluna I: *Tempo é onde a gente fica. Se você estiver falando do passado, você fala “antes”, “ontem”. Se estiver falando do presente, fala “agora”. E se estiver falando do futuro, é “depois”*

Aluna M: *A vida. Tempo para mim é a nossa vida por pedaços.*

Aluno J: *Para mim tempo é uma coisa que vai vir ainda na nossa vida. Como presente, passado e futuro. E também tem aquilo que todo mundo fala “com o tempo você vai crescer”, “como tempo a gente consegue”.*

Professora: *Quando estamos a tarde toda estudando e quando estamos a tarde toda brincando, é o mesmo tempo?*

Aluna I: *Não. Eu já percebi, professora, que quando a gente está brincando parece que o tempo passa tão rápido. Às vezes não dá tempo de fazer nada.*

Aluna C: *Quando estamos no recreio nem dá tempo de fazer tudo o que a gente quer. O recreio acaba rapidinho...*

Professora: *Exatamente! O tempo sempre foi tema de muitas reflexões na filosofia. Não vemos, não pegamos, mas vivemos sempre com ele. Principalmente na atualidade.*

Aluno P: *Acho que vemos o tempo na história.*

Aluna I: *Na matemática também estudamos o tempo.*

Professora: *Ótima! Na matemática não só queremos entender o tempo, como também medi-lo. Os estudiosos tentaram controlar o tempo. Na história, os historiadores usam o tempo para fazer relações entre os acontecimentos e entender as mudanças e permanências desses acontecimentos.*

Aluna I: *Professora, você já percebeu que o tempo não para? Na verdade, quando eu era criança eu achava que o tempo parava quando eu dormia.*

Aluno JG: *Quando a gente vai dormir dá a impressão que passou apenas um segundo.*

Professora: *Os estudiosos, os historiadores falam que o tempo é relativo. Por quê? Pois o tempo é pessoal. Por exemplo: o tempo que estamos brincando, como eu havia comentado, passa, na maioria das vezes, muito rápido. Já perceberam?*

Aluna I: *Já percebi muito isso!*

Professora: *Por isso que o tempo é relativo. Dependendo do seu envolvimento com a situação, pode dar a impressão que o tempo passou rápido ou não.*

(...)

Professora: *O que vocês acham? O tempo é linear?*

Aluna I: Não sei. O que é linear?

Aluno J: Linear vem de linha.

Professora: Isso mesmo! Quando pensamos que o tempo é linear, pensamos que os acontecimentos vêm um após ao outro. Sempre dessa maneira.

Aluno JG: Eu acho que é.

Aluna I: Então eu acho que o tempo é linear para mim. Não existe a “linha do tempo”?

Aluno P: O tempo é linear porque existe uma linha contínua.

Aluno J: O tempo é linear e é infinito. A trajetória dele é como uma linha que nunca acaba.

Professora: E se eu contasse para vocês que os acontecimentos ocorrem de forma simultânea? Neste momento estamos no nosso encontro e em algum outro lugar do mundo alguém está tomando a vacina contra o COVID, em outro lugar alguém está trabalhando, outra pessoa está no hospital. Bebês estão nascendo neste mesmo momento que nós estamos aqui e outras pessoas estão morrendo também.

Aluna I: Mas e a linha do tempo que eu disse?

Professora: Quando queremos estudar ou conhecer uma situação ou acontecimento, podemos fazer uma linha do tempo somente com fatos que envolveram aquele acontecimento.

(...)

Professora: Podemos voltar a viver aquele tempo que passou?

Aluno JG: Não.

Aluno P: Não tem como.

Aluna I: Tem aquela sensação que acontece com a gente: o déjà-vu. Parece que a gente está vivendo novamente uma situação. Isso acontece muito comigo. Parece que eu já vi aquilo que está acontecendo comigo.

(...)

“ A vida. Tempo para mim é a nossa vida por pedaços. ” O que a aluna “M” coloca para os colegas pode ser entendido como o tempo em *aíon*. Um tempo que não se prende e nem se compromete com o depois. Cada “pedaço” pode ser mais uma oportunidade para a descoberta, para o novo. Como nos alerta Hoyuelos (2020, p. 22), o tempo da criança “é o da ocasião, o da oportunidade dos instantes que o próprio crescimento proporciona em seu fluir; fluxo e trajeto que são vitais”.

Assim podemos perceber a distinta relação que existe entre criança e o tempo, que não se restringe a uma questão cronológica. Não é apenas uma sucessão de fases pelas quais as crianças passam, mas diz respeito também à intensidade com a qual a infância é vivida.

Na vida em sociedade, e em especial no ambiente escolar, habitamos o tempo *chrónos*, ordenado e orientado pelos ponteiros do relógio e pelas folhas do calendário em uma sucessão de início e fins. Assim *chrónos* estaria ligado ao modo como o cotidiano das crianças muitas vezes está organizado: momento exato para a entrada, os minutos do recreio, lanche, exercícios. Uma disposição temporal contínua.

A aluna C ilustra exatamente um momento regido por *chrónos*: “*Quando estamos no recreio nem dá tempo de fazer tudo o que a gente quer. O recreio acaba rapidinho...*” Geralmente são dados às crianças apenas alguns minutos de recreio para os encontros, brincadeiras, explorações e invenções, e, por vezes, ele se constitui como um tempo controlado pelo relógio, que não é vivenciado do mesmo modo pelas crianças.

Muito embora o tempo seja uma variável que organiza o cotidiano das crianças, ao imprimir nele movimento, durabilidade, sucessão de acontecimentos e ritmo, ele precisa ser também aquele que permite mudar de rota, traçar outros destinos não planejados previamente. Sendo assim, para a criança cabe muito mais o tempo aiônico, aquele tempo atravessado por outras relações de intensidade e de duração. Kohan afirma que “é o tempo circular, do eterno retorno, sem a sucessão consecutiva do passado, presente e futuro, mas com a afirmação intensiva de um outro tipo de existência”. (2007, p. 114)

Esta experiência de tempo relatada pelos (as) alunos (as) vem ao encontro do diálogo entre David Kennedy e Walter Kohan para a revista “*Childhood & Philosophy*” publicada em 2008.

Então a infância pode ser não somente um período da vida, mas sim uma forma específica de experiência da vida. Em outras palavras, a infância parece ser mais uma possibilidade, uma força, uma intensidade, que um período de tempo. [...] O que Heráclito sugere é que a infância é algo relacionado com o poder e o tempo, com o poder como uma forma de tempo e com o tempo, como uma forma de poder. [...] De acordo com isso, a infância não é um período de tempo, mas sim uma experiência específica do tempo; e não como se pensa com frequência, uma ausência de poder, mas um modo singular de prática de poder. (2008, p. 7, tradução nossa)

Mesmo tendo alunos (as) conceituado o tempo como “*para mim tempo é uma coisa que vai vir ainda na nossa vida. Como presente, passado e futuro*”, Skliar (2018, p. 253) enfatiza o risco de tornar a infância e a escola somente uma sucessão de tempos cronológicos, afirmando: “O tempo da infância morre, pois começa a fazer parte da fileira dos eventos ordenados, utilitários, aproveitáveis; das horas da ficção à perda da invenção, do tempo que parece esfumar-se ao tédio [...]”. “Interromper as linguagens, a expressão de uma criança, é

matá-la no que ela tem de criativo e revolucionário. E uma infância sem voz é, quiçá, a maior de todas as desgraças” (SKLIAR, 2018, p. 260).

Sobre a existência

Professora: *Observem a capa do nosso livro. (Foi mostrado a capa usando os slides preparados pela professora) O que podemos observar? O que tem na capa?*

Aluno JG: *Meio que a muda de uma árvore.*

Aluna I: *Uma pequena arvorezinha com uma grande raiz.*

Professora: *Legal! E o que pode representar essa arvorezinha com essa raiz grandona?*

Aluno J: *Pode representar o presente ou o passado, será?*

Professora: *Será que pode representar uma criança?*

Aluno J: *Pode!*

Professora: *Lá no início dos nossos encontros conversamos que existe uma coisa que está em nós e que nos ajuda a formar quem nós somos e pode ser representado por essas raízes. O que poderia ser?*

Aluno J: *Alguém? A história de uma pessoa?*

Professora: *Pode fazer parte dessa coisa que eu estou querendo dizer. Nós falamos em um dos nossos encontros que toda e qualquer pessoa é formada por memórias, por lembranças. E podemos pensar que essas lembranças são as nossas raízes. Na capa do livro, nas raízes, podemos ver chaves, borboletas, estrelas e podemos pensar que uma pessoa desde pequenininha – e a história fala isso – traz consigo uma bagagem enorme de memórias. Todos os medos, as pessoas, as brincadeiras, as alegrias fazem parte da construção de quem nós somos. Na capa do livro a raiz aparece enorme, pois temos muitas memórias. No trecho “Há coisas que a gente precisa salgar, outras refogar, outras cozinhar, outras deixar em fogo brando, outras em banho-maria”. (Livro Antes do Depois, p. 24) O que isso pode significar?*

Aluna I: *Banho-maria eu acho que significa que precisamos pensar mais naquela situação e depois resolve-la. Se for “reesquentar” nossas memórias é como que se já foi há muito tempo e a gente volta a pensar nessa memória, volta a estar na nossa cabeça por qualquer motivo que seja, a gente estará reesquentando essa memória.*

Professora: *Nós estamos sempre renovando nossas memórias. Nós somos formados por carne, ossos, sangue, mas também somos formados por emoções, sentimentos, lembranças e memórias.*

Também podemos pensar sobre as pessoas que passaram por nós. Hoje, muitas pessoas estão ficando doentes por conta do coronavírus.

Aluno JG: *E morrendo também, professora!*

Professora: *Isso mesmo. Infelizmente. Essas pessoas estavam vivas, porém morreram. Elas deixaram de existir?*

Aluna I: *Não.*

Aluno J: *Sim.*

Aluno JG: *Eu acho que ela continua viva só que na sua mente. Aí entram as memórias, pois você vai ter recordações com essa pessoa que morreu. De uma certa forma ela vai estar viva.*

Aluno J: *Eu acho que ela deixa de existir, sim.*

Professora: *Por quê?*

Aluno J: *Porque depois da morte não tem mais cura.*

Aluna I: *Na minha opinião, a pessoa morreu de corpo e carne, tipo Jesus Cristo. Jesus Cristo morreu na cruz e depois ressuscitou. Coisa de Deus! Mas mesmo a gente não conseguindo vê-lo, conseguimos senti-lo.*

Professora: *O que vocês acham que são lembranças?*

Aluno JG: *É algo que aconteceu no passado. Por exemplo: Aquele dia que eu pulei na piscina foi tão bom! A gente fica pensando nisso.*

Aluno J: *Para mim é uma coisa que já aconteceu e a gente fica lembrando. Tipo o que o JG falou agora.*

Professora: *Quando nós começamos e deixamos de existir?*

Aluna I: *A gente começa lá de vidas passadas. Assim, a gente provavelmente já viveu outras vidas sem ser essa que estamos vivendo agora e eu acho que é daí que vem as memórias. Nós nunca deixamos de existir.*

Professora: *Vamos a um exemplo. Um bebê quando ainda não nasceu e nem está na barriga da mãe, mas já é muito desejado. Ele já existe?*

Aluno JG: *Existe mais ou menos, pois ainda os pais não sabem nada sobre ele.*

Professora: *O tempo pode interferir em nossas lembranças?*

Aluna I: *Sim. Isso tem tudo a ver com o que já falamos nos nossos encontros. O tempo de agora é diferente do tempo de depois. Antes a gente pensava uma coisa, daí a gente pode mudar esse pensamento agora e pode mudar mais uma vez depois.*

Professora: *Se pudéssemos resumir nossa existência em uma palavra, qual seria? Por quê?*

Aluno JG: *Aventura.*

Professora: *Por que, JG?*

Aluno JG: Porque eu gosto de me aventurar, conhecer lugares novos e também porque me aventuro no conhecimento, na escola, fazendo novas amizades.

Aluna I: A minha é palhaça!!

Professora: Por quê?

Aluna I: Porque eu gosto de ver as pessoas rirem. Se eu falo uma coisa engraça é porque eu quis falar para ver a pessoa feliz.

Aluna B: O meu é brabeza. Porque quando alguém vira cara para mim eu fico muito brava.

(...)

Nessa transcrição podemos observar duas situações: a primeira são as relações feitas com os outros encontros. O tema proposto para o encontro em um primeiro momento é a existência, porém as conversas vão acontecendo e são retomados conceitos de momentos anteriores. Conceitos estes que agora ajudam a ampliar o assunto e amadurecer a conversa. Um (a) aluno (a) fala, os demais escutam enquanto vão desenvolvendo em si sua fala. A filosofia circula livremente e sem compromisso com este ou aquele posicionamento.

Também podemos observar a unidade e a homogeneidade que a roda de filosofia permitiu. Quando coloco homogeneidade não seria de todos falarem a mesma coisa. Não. O que acontece aqui é que todos os participantes estão alinhados e comprometidos com a discussão.

Falar sobre um tema como existência não é tarefa fácil, ainda mais em se tratando de crianças da primeira etapa do ensino fundamental. Kohan e Waksman (1988) entendem isso e colocam que “um dos desafios de fazer filosofia com crianças é construir uma comunidade intelectualmente segura que aprecie a diversidade na comunidade, assim como o sentido de unidade.” (1998, p. 31)

O aspecto comunitário da comunidade de investigação fornece o contexto para o aprendizado dos atributos sociais necessários à investigação. A investigação orientada filosoficamente oferece as ferramentas intelectuais (as habilidades de pensamento de “ordem superior”) necessárias em última análise para se trabalhar além da memorização em todas as outras áreas do currículo. A ideia de comunidade incorpora a importância da pergunta cuidadosa e da participação atenta de todos os membros da comunidade, que participam de um esforço no qual todos são tanto “professores” quanto “alunos”. (KOHAN; WAKSMAN, 1988, p. 74)

Professora e alunos (as) estão juntos (as), em pé de igualdade, construindo conceitos e entendimentos que pode ser para este ou qualquer outro tema que venha a surgir e sem perceber a sala se torna uma Comunidade de Questionamento e Investigação.

1.3 A experiência de pensamento a partir do livro “*Antes do Depois*”, de Bartolomeu Campos de Queirós

Diversos livros da literatura infantil e infanto-juvenil estabelecem laços com a filosofia, como por exemplo *O mundo de Sofia* (1991) de Jostein Gaarder, *O mundo que habita em nós* (2019) de Liliane Prata, *O meu pé de laranja lima* (1968) de José Mauro de Vasconcelos. Assim acontece também com a obra de Bartolomeu Campos de Queirós que pode nos abrir caminhos para desenvolver uma proposta de experiência do pensamento.

Nascido em 25 de agosto de 1944 no município de Papagaio, Minas Gerais, descobriu desde cedo a magia das palavras. Sua mãe, Maria Campos de Queirós, era uma senhora de casa que tomava conta dos seus 6 filhos. Morreu de câncer quando Bartolomeu tinha 6 anos. Lembra que a mãe era uma grande cantora e leitora e que o pequeno menino lia os livros que ela lia. Dizia que sua mãe cantava muito bonito e quando a dor de sua doença não queria passar, ela cantava mais e mais alto.

Seu pai, Geraldo Queirós, era caminhoneiro e viajava bastante. Transportava manteiga de Pitangui para o Rio de Janeiro e então precisava ficar com seu avô Joaquim Queirós que morava em Pitangui, uma cidade próxima de Papagaio. Sobre seu avô, Bartolomeu dizia que ele era um pensador. Ele vivia na janela da casa olhando as pessoas passarem, observando a cidade e escrevendo nas paredes da casa tudo o que acontecia. Das notícias de quem viajou, de quem casou, de quem morreu, de algum desastre, de toda e qualquer coisa. Foi assim que Bartolomeu aprendeu a ler. E naturalmente que as paredes da casa do seu avô se tornaram seu primeiro livro.

Com seu avô paterno que Bartolomeu também aprendeu a escrever as primeiras palavras. O menino perguntava que palavra era aquela, o avô ia contando e o menino decifrando. Achava muito pouco as 26 letras do alfabeto para escrever tudo o que queria. Então ele sempre pensava em uma palavra que não desse conta de escrever. Seu exercício de infância era pensar uma palavra que ainda não pudesse escrever. Lia tudo o que caía em sua mão. Da bíblia aos jornais que seu pai trazia embrulhando alguma coisa. Dos livros da escola aos livros que sobravam de sua mãe. “O que você gostasse, você ia lendo”, dizia Bartolomeu. (MUSEU DA PESSOA, 2012⁷)

⁷ Em função da ausência de elementos biográficos do Bartolomeu Campos de Queirós disponíveis na pesquisa, encontramos neste site disponível em <https://acervo.museudapessoa.org/pt/conteudo/pessoa/bartolomeu-campos-de-queiros-20237> algumas informações que trouxemos aqui. As citações trazidas em diante se referem a esta entrevista dada para o site Museu da Pessoa. Acesso no dia 5 de junho de 2022.

Estudou em colégio interno e lá conheceu o professor que seria a sua base na literatura. “Ele era muito bom professor. Eu acho que o que eu sei hoje de literatura eu devo a ele. À introdução que ele fazia com a gente de José Lins do Rego, de José de Alencar. E ele analisava a obra. E ele era muito entusiasmado com aquilo. Era um cara muito rigoroso nas leituras. E eu já entro lendo esse tipo de literatura.” (MUSEU DA PESSOA, 2012)

Com 25 anos consegue uma bolsa de estudos da Organização das Nações Unidas (ONU) e vai para Paris estudar Filosofia no Instituto Pedagógico Nacional. Na capital francesa sente imensa saudade dos amigos, da comida, da sua terra natal, das conversas. E isso foi tomando conta de Bartolomeu que tinha o desejo de vir embora, porém para tentar sair do tédio dos dias sem aulas, se desafiou então em pensar uma coisa que ainda não havia pensado e foi aí que nasceu seu primeiro livro *O peixe e o pássaro*, lançado em 1971 e que depois, já no Brasil, ganhou o prêmio João de Barro de literatura na cidade de Belo Horizonte.

Ao retornar ao Brasil, Bartolomeu participou de importantes projetos de leitura como o ProLer e o Biblioteca Nacional, dando conferências e seminários para professores de leitura e literatura. Participou também do “Manifesto por um Brasil Literário”. Movimento partilhado por inúmeros intelectuais, os quais como ele, acreditavam e acreditam no direito de todo cidadão à leitura e à arte literária em particular, como condição de assegurar nos homens e mulheres, nas crianças e nos jovens sua humanidade.

Alfabetizar-se, saber ler e escrever tornaram-se hoje condições imprescindíveis à profissionalização e ao emprego. A escola é um espaço necessário para instrumentalizar o sujeito e facilitar seu ingresso no trabalho. Mas pelo avanço das ciências humanas compreende-se como inerente a homens e mulheres a necessidade de manifestar e dar corpo às suas capacidades inventivas. (BRASIL LITERÁRIO, 2009)

O escritor considerava que a escola tinha o papel fundamental não apenas de informar, mas também de oferecer ao (a) aluno (a) a possibilidade da invenção, da fantasia. E isso somente a leitura literária seria capaz de fomentar. Ele, que se definia como arte-educador, queria estender a todo o país o direito à leitura literária.

E Bartolomeu, no corpo do manifesto, acrescenta ainda:

[...] Liberdade, espontaneidade, afetividade e fantasia são elementos que fundam a infância. Tais substâncias são também pertinentes à construção literária. Daí a literatura ser próxima da criança. Possibilitar aos mais jovens acesso ao texto literário é garantir a presença de tais elementos, que inauguram a vida, como essenciais para o seu crescimento. Nesse sentido, é indispensável a presença da literatura em todos os espaços por onde circula a infância. Todas as atividades que têm a literatura como objeto central serão promovidas para fazer do país uma sociedade leitora. [...] (BRASIL LITERÁRIO, 2009)

O livro *Antes do Depois* foi lançado em 2006 e nesta obra, o autor, que ora é narrador, ora personagem, mostra o sentido do filosofar a partir dos fatos vividos e das inquietações do protagonista da obra. Uma prosa poética plena de humor, elaborada como um fluxo de consciência e com exercício do livre pensar e de suas ricas possibilidades.

A narrativa acompanha o nascimento do narrador-personagem, desde a sua luta para sobreviver ao sair do ventre da mãe, até as lembranças de seu batizado. “Guardo uma quase certeza de que estive presente no meu batizado... era meu e não me custava estar presente. Se eu não me lembro, também não quero esquecer.” (2018, p. 16) Sempre com uma dose de fantasia entrelaçada à realidade, Bartolomeu conta como se pudesse observar de fora o cenário de sua infância e os sentimentos da mãe, que se recolhia em seu próprio silêncio — “Seu maior descanso era visitar mundos invisíveis.” (2018, p. 13)

“Memória não tem filtro e armazena tudo. Memória a gente não rasga, não joga no lixo, não lava com sabão. Memória é sentinela e nos vigia sempre [...]” (2018, p. 11) O livro possui um poder de resgatar lembranças sejam elas doces, amargas ou tristes. Cada mácula, cada alívio, cada remendo e cada recomeço nos faz quem somos hoje.

Muito embora suas mais de 40 obras sejam dedicadas ao público infanto-juvenil, o autor não busca da linguagem facilitada para abordá-las. O principal recurso de sua poesia ou prosa poética é a metáfora, usada para dar forma aos sentimentos despertados pela descoberta progressiva da realidade.

Eu faço muito exercício da contenção. Eu não digo muito. Porque se eu disser muito eu esgoto a fantasia do leitor. E eu prefiro deixar também que o leitor fantasie. Então eu sempre reduzo o texto o máximo que eu posso para deixar o leitor entrar no texto comigo. E aí já é uma coisa ligada muito à filosofia. Porque na filosofia quando você trabalha uma linguagem, a fenomenologia da linguagem você tem o Foucault, que vai dizer que o que o sujeito lê não é a frase que eu escrevo, o que o sujeito lê é o silêncio que eu deixo entre as palavras. Ali é que a literatura se configura. Então esse silêncio eu deixo ele bem tenso, bem pouco explicativo, para o leitor encontrar o espaço dele. O leitor participar da obra. Acho até que o fenômeno literário é esse, esse encontro do leitor com o escritor, e que constroem junto uma terceira obra que nunca vai ser editada. Aí que ela está a literatura para mim, é nessa obra não editada. (MUSEU DA PESSOA, 2012)

Nesse sentido, a obra *Antes do Depois* foi escolhida, pois nos auxilia no âmbito da reflexão e questionamento. O narrador-personagem relata suas vivências dando abertura para o leitor se deparar com as suas vivências também. Nada do texto vem com começo, meio e fim de modo acabado. O livro coloca questões que podem e que foram usadas em sala para construir o momento dialógico entre literatura e Filosofia para que cada aluno e aluna, em algum

momento da narrativa, consiga se enxergar dentro da história, com os mesmos dilemas, dúvidas, imperfeições e com isso poder tecer comentários e também entender sua própria história.

É fácil observar na obra *Antes do Depois* situações que interrogam a vida, a passagem do tempo, os enigmas da existência, a morte, a religiosidade e tanto outros temas que são amplamente abordados pela Filosofia ao longo dos séculos pelos mais diversos filósofos. Esses assuntos foram tratados nos “encontros de Filosofia” de forma a que os alunos pudessem dialogar, debater e entender o seu próprio ponto de vista e o ponto de vista dos demais. Podendo assim ser observado o início de um pensamento consciente.

Como bem descreve Elizabeth Serra⁸ na contracapa do livro: “Bartolomeu reinventa a vida pela escrita. E faz filosofia. Oferece ao leitor o prazer do espanto com a beleza que constrói com palavras. Faz suspirar, rir e lembrar afetos”. “Liberdade, espontaneidade, afetividade e fantasia são elementos que fundam a infância. Tais substâncias são também pertinentes à construção literária. Daí a literatura ser próxima da criança” (BRASIL LITERÁRIO, 2009). Essas características vêm ao encontro da proposta de uma filosofia construída, pensada e feita por crianças. Em que não se constrói momento propício e específico para descobertas, a beleza do espanto e a riqueza da construção de cada significado.

Bartolomeu Campos de Queiros recebeu diversas e importantes condecorações ao longo de sua vida e em 2000, entrou na Lista de Honra do IBBY⁹. Em 2008, recebeu o Prêmio Ibero-Americano de Literatura Infantil, da Fundação SM, no México, pelo conjunto de sua obra. Amante das palavras, dizia ter fôlego de gato, o que lhe permitiu nascer e morrer várias vezes.

Faleceu em 2012 aos 66 anos, mesmo ano da entrevista dada ao Museu da Pessoa. Deixou uma vasta obra, algumas delas traduzidas para o inglês, espanhol e dinamarquês. Estudioso da filosofia e da estética, utilizou a arte como parte integrante do processo educativo.

1.4 A experiência do pensar em tempos de pandemia

Entendendo que a tradição socrática estabelece uma relação dialógica para o acesso à filosofia, produzindo assim o conhecimento pela experiência do diálogo, podemos considerar que a infância é a condição interessante para o desenvolvimento do interesse pela filosofia e, possivelmente, de busca por respostas, ainda que estas não sejam definitivas. Trazer alguns relatos, ideias, pensamentos e significados acerca do contato de crianças do 5º ano de uma

⁸ Secretária-geral da FNLIJ – Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil.

⁹ Honra do IBBY (International Board on Books for Young People) é uma seleção bienal de livros notáveis para crianças e jovens recentemente publicados. Homenageia escritores, ilustradores e tradutores dos países membros do IBBY, organização internacional presente em setenta países de todos os continentes.

escola pública da cidade de Ponta Grossa no estado do Paraná com a filosofia é preconizar que “a infância deve ser compreendida como um modo particular de se pensar a criança, e não um estado universal, vivida por todos do mesmo modo” (FROTA, 2007, p. 107). Este contato sistematizado – não que já não aconteça a filosofia em outros ou até em todos os momentos dentro de sala de aula – pode tornar esses estudantes visíveis e audíveis, e, para nós professores, serve para analisar práticas e modos de fazer, de dialogar/conversar, implicações e atravessamentos para manter viva a experiência de pensamento.

Nesta troca de experiências, não se pode deixar de registrar todo o contexto em que estudantes, professores e famílias estavam e ainda estão inseridas: o distanciamento físico e o ensino remoto. Agora a sala de aula se reformulou em algum canto da casa de cada estudante, o quadro de giz é a tela do computador ou do celular que se tornou item muito disputado entre os irmãos para garantir que todos tenham a possibilidade de estarem “presentes” na atual sala de aula.

A COVID-19, doença que se manifesta em nós, seres humanos, após a infecção causada pelo vírus SARS-CoV-2¹⁰, chega em 2020 com um panorama de contágio em massa, afetando o cenário mundial em seus mais diversos setores, trazendo consequências econômicas, políticas, sociais e educacionais. Como consequência, mais de 1,5 bilhão de alunos de 165 países foram afetados pelo fechamento de escolas, o que equivale a 87% da população estudantil.¹¹ Entre riscos e benefícios, o isolamento se tornou a maneira cientificamente eficiente para conter a transmissão do vírus e tentar, da maneira mais rápida, diminuir o número de doentes e óbitos por todo o mundo. Vale destacar, porém, que esta não foi a primeira ocasião de um vírus com proporções continentais, uma vez que ocorreram, anteriormente, a Peste Negra, do século XIV, e a Gripe Espanhola, iniciada após o final da Primeira Guerra Mundial, em 1918 (PASTERNAK, 2018; GALILEU, 2020)

Sendo assim, as aulas remotas se fizeram necessárias para amenizar as distâncias entre escola e aluno (a). O governo brasileiro, em 17 de março de 2020, assinou a Portaria n° 343, a qual dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia da COVID-19. Essa portaria foi ajustada e substituída pela Portaria n° 345, em 19 de março de 2020. Este modelo de aula remota¹² é inédito e nos trouxe

¹⁰ Dados do Instituto Butantan. Disponível em <https://butantan.gov.br/covid/butantan-tira-duvida/tira-duvida-noticias/qual-a-diferenca-entre-sars-cov-2-e-covid-19-prevalencia-e-incidencia-sao-a-mesma-coisa-e-mortalidade-e-letalidade>. Acesso em 15-fev-22.

¹¹ Dados da UNESCO. Disponível em <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>. Acesso em 18-fev-22.

¹² As aulas remotas surgiram como resposta imediata ao contexto de coronavírus. São atividade de ensino mediadas por recursos tecnológicos e que se orientam pelos princípios da educação presencial mantendo a mesma carga

várias considerações acerca do aprendizado das crianças da primeira etapa do ensino fundamental e do envolvimento da família neste contexto em que todos foram obrigatoriamente inseridos.

Não é nosso propósito, neste momento, avaliar as consequências deste contato, ou “pseudocontato”, entre professores e alunos, entre escola e família. Neste momento, pode-se evidenciar que a pandemia não somente desvelou a crise econômica, a crise do capital e a crise sanitária, mas sobretudo, as desigualdades históricas e a incapacidade de governantes em gerir um estado. Sendo assim, era impensado que em algum momento a escola parasse suas atividades. Foi preciso, então, repensar como estreitar os laços com este aluno (a) que agora não está no mesmo espaço do professor, da professora, e dar sentido ao aparente caos de acontecimentos simultâneos encadeando-os não como mera sucessão de acontecimentos, mas como elementos interconectados, sendo eles, um em razão do outro.

Para o (a) educador (a) perceber como as transformações, no que compõe a dimensão da presencialidade na experiência escolar, não se limitam ao seu aspecto espacial, elas também se fazem sentir em um âmbito que condensa o próprio sentido do processo educativo: o vínculo temporal que se tece entre as gerações, as relações sociais e a produção de conhecimento. A ação educativa não poderia ser uma mera comunicação síncrona entre indivíduos. A construção de saberes, práticas, princípios e conhecimentos que configuram a dimensão histórica da existência humana em sua complexa dialética de conservação e renovação de um legado intersubjetivo comum se tornou mais desafiadora. Assim, é preciso mais. E em um curto tempo houve uma nova configuração do espaço escolar, adequando conteúdos, trazendo ainda mais as realidades individuais e tecendo novos saberes diante dos fenômenos que agora nos cercam.

Dar sentido a esta nova configuração escolar sob a condição do presente desafia em vários âmbitos: para todos os alunos e alunas que agora buscam um novo sentido para a experiência do ir à escola; para os pais e mães, que enfrentam o desafio atualmente pouco evidenciado do ensinar, acompanhar e estar junto; o do professor e da professora que tem pela frente mais um objetivo: fornecer aos alunos a oportunidade de significar a própria experiência e aos sistemas de ensino que precisam, diante do cenário, desenvolver estratégias afim de atender de maneira eficiente todos os alunos e alunas nos mais diversos contextos sociais, suprindo de alguma forma suas necessidades e vulnerabilidades discutindo os impactos que o ensino remoto trará a curto, médio e a longo prazo tanto no processo de escolarização, quanto nas relações sociais.

horária das disciplinas e a dinâmica de correção, explicação de exercícios e orientação de atividades. O (a) professor (a) ministra suas aulas, sejam elas ao vivo ou gravadas, por meio de videoconferência ou recurso similar.

O escopo deste estudo é, mesmo diante deste cenário, criar possibilidades para uma aprendizagem com significado, estreitando as vivências e as experiências do cotidiano com um pensar consciente diante de tantos fatos e fenômenos que constantemente acontecem. Assim, esta experiência com a filosofia se toma como um início de outra forma de habitar a escola. Talvez a filosofia esteja, neste momento, no lugar onde sempre poderia estar: dentro de casa.

Fazer filosofia em meio à pandemia desencadeou pensamentos outros em relação à educação: de como articular tempo e qualidade diante deste novo cenário superando o déficit de aprendizagem, déficit social e déficit emocional; o ensino remoto nos fez ver a diferença profunda de acesso dos alunos a recursos tecnológicos e educacionais. Sabemos que há desigualdades no sistema de ensino público e privado, o que os governos, as instituições e a sociedade precisam fazer é responder ao problema, de forma que se possa superá-lo.

Num mundo pós-pandemia, será preciso elaborar projetos e leis para apoiar educadores, estudantes e famílias, priorizando os menos privilegiados¹³ (BRASIL, 2020), implementando novamente, em pleno século XXI, os ideais do iluminismo: a defesa do direito à Educação de qualidade para todas as pessoas.

1.5 A filosofia por intermédio das tecnologias de comunicação

A necessidade do uso da tecnologia¹⁴ na educação para manutenção das atividades escolares durante a pandemia tem sido um dos maiores legados deste momento, sendo esta uma mudança que pode ter vindo para ficar.

O potencial educativo do uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem reside no fato de que estas são capazes de não só complementar, mas transformar o ensino, e têm um lugar na construção do conhecimento, exercendo um papel importante no novo contexto educacional, em que sala de aula passou a ser virtual neste momento de distanciamento social.

Nas palavras de Neira (2016):

Educação e Tecnologia caminham juntas, mas unir as duas é uma tarefa que exige preparo do professor dentro e fora da sala de aula. Ao mesmo tempo em que oferece

¹³ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos.

¹⁴ Sendo a tecnologia um “conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade” (KENSKI, 2012, p. 24) partiremos da parte de um conceito maior sobre o termo tecnologia, sendo esta aqui adotada como o desenvolvimento de equipamento, aparelhos e programas para transpor barreiras pela natureza.

desafios e oportunidades, o ambiente digital pode tornar-se um empecilho para o aprendizado quando mau usado. (2016, p. 4)

Com o período de pandemia houve a paralisação compulsória das atividades¹⁵ escolares trazendo, inevitavelmente, ao centro do debate educacional, o uso das tecnologias educacionais para realização de atividades escolares não presenciais, bem como a questão da formação e instrumentalização de alunos (as) e professores (as) para atender a essa nova demanda.

Se em um primeiro momento os usos das tecnologias de comunicação sugeriram uma democratização e a não paralisação do ensino, o seu uso também evidenciou as fragilidades da educação, demonstrando o quanto ainda há por se fazer até que alcancemos um patamar de equidade no atendimento a educação.

Por conta da rápida mudança, professores (as) e alunos (as) não tiveram tempo para se adequar ao uso diário das plataformas e ferramentas digitais que eram exigidos para o momento. Outro ponto importante é o fato de muitos estudantes não terem acesso aos aparelhos, como celulares e computadores nos momentos das aulas e resolução de atividades fazendo com que professores (as) não consigam articular o uso delas no processo de ensino.

O uso das tecnologias de comunicação se intensificou por conta do distanciamento social fazendo com que se rompesse as interações sociais, ponto primordial das relações de ensino-aprendizagem e que a escola, muito mais do que um espaço onde depositam-se textos inertes aos estudantes, é espaço de atuação autônoma e coletiva, de vivências, de relacionamento com o outro de forma física, presencial e humana, mas também uma instância onde as tecnologias podem e devem cumprir o importante papel de apoio dos processos de ensino e de aprendizagem. Isso porque o processo de aprendizagem é coletivo, conta com a curiosidade mútua, com a liberdade e interação que as crianças precisam ter para aprender. A escola é muito mais do que aprender por si mesmo! Transcende a posição de espaço de aprendizagem: é uma comunidade onde os professores e alunos relacionam-se, interagem e aprendem mutuamente, por meio do contato pessoal, das experiências vivenciadas no coletivo, das confidências, do relacionamento.

A orientação feita pela Secretaria Municipal de Educação do município de Ponta Grossa seria de que cada escola criasse grupos on-line, conforme as turmas, para através deles estreitar o contato diário com os pais e alunos (as). Para isso, nossa escola adotou o aplicativo

¹⁵ Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 dez. 2020.

*WhatsApp*¹⁶ por conta do grande número de pais e mães que possuem acesso ao aplicativo nos celulares.

Porto, Oliveira e Chagas (2017) entendem que dentro da população brasileira este aplicativo – o *WhatsApp* – está presente nos celulares e afirmam que

O aplicativo *WhatsApp Messenger*, tem ganhado, cada vez mais destaque nesse cenário, pois a possibilidade de trocar mensagens, imagens, vídeos, documentos e áudios instantaneamente de modo gratuito tem garantido novas experiências que não se resumem às performances comunicacionais. (2017)

Nesse sentido, a popularidade dessa ferramenta entre jovens e adultos fez com que fosse escolhido para enviar recados, orientações, atividades e auxílio nos momentos de dúvida de pais e alunos (as).

Para nosso trabalho filosófico, fizemos da seguinte forma: durante a semana eram enviadas imagens das páginas do livro com o trecho da história que as crianças precisariam ler. Junto com as imagens também era enviado um áudio em que a professora fazia a leitura do trecho selecionado para a semana. A ideia era de que a criança, de alguma maneira, tivesse o contato com história, seja lendo ou ouvido a leitura da professora. A cada início de semana eram enviados as imagens e o áudio para que na sexta-feira todos (as) tivessem tido tempo para se integrar com a história e interagir nos encontros.

Em um segundo momento também precisamos de outro recurso para desenvolver os encontros. Semanalmente utilizamos uma plataforma de videoconferência - *GoogleMeet*. Nela aconteciam de maneira síncrona a interação entre alunos (as), professora e a filosofia. Cruz e Barcia (2000, p. 4) afirmam que, “das tecnologias utilizadas no ensino a distância, a videoconferência é a que mais se aproxima da situação convencional da sala de aula”, pois é uma forma de comunicação remota, bidirecional, que permite transmissão sincronizada de áudio, vídeo e dados em tempo real.

Vale destacar aqui algumas dificuldades encontradas. Cada criança usou do aparelho que tinha em casa. A grande maioria tinha ou emprestou da mãe ou do pai um celular para participar. Outros tiveram a oportunidade de utilizar o computador, já que este havia em sua casa. Também houve a situação de primos estarem juntos no encontro usando do mesmo aparelho. Por morarem próximos, um ia na casa do outro para poderem participar. E infelizmente houve situações em que a criança não pôde participar de todos os encontros.

¹⁶ O whatsapp é um aplicativo de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações de forma gratuita por meio de uma conexão com a internet.

Questionada sobre isso, uma das mães relatou que por ter muitos filhos em idade escolar, o único celular que dispunha de internet era usado para os filhos que, segundo ela, precisavam mais. Tínhamos consciência que situações como essa poderiam acontecer. A escola está inserida em uma comunidade simples e muitos pais e mães não tem condições de arcar com celular para todos os filhos ou um bom computador com internet. A pandemia evidenciou o que já era sabido. As condições de acesso ao conhecimento não são as mesmas para todos (as).

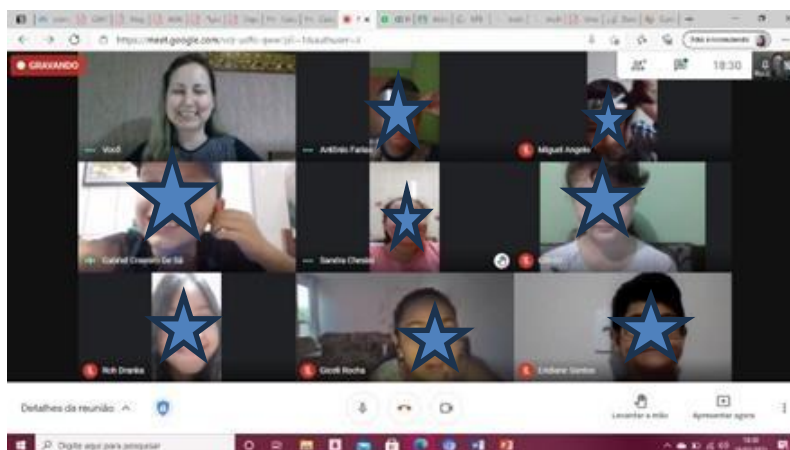


Figura 5: Registro de um dos encontros feitos por videoconferência. Ponta Grossa. 2021.

Ao final de cada encontro, os educandos tinham por objetivo escrever um texto em primeira pessoa relatando a troca de ideias e experiências, não só as dialogadas dentro do encontro, mas suas experiências pessoais ao longo da sua vida. “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”, afirmou Paulo Freire na obra intitulada *A Importância do Ato de Ler* (1991). Com essa afirmação, Freire revela que o mundo que se movimenta para o sujeito em seu contexto pode ser diferente do mundo da escolarização. Dessa forma, a leitura das palavras na escolarização, ou de sua escrita, de nada implicaria na leitura da realidade. Assim, com o texto escrito, o (a) aluno (a) o enviava em formato de imagem através do aplicativo de mensagens instantâneas – *WhatsApp*.

Os alunos e alunas dos segundos anos do segundo ciclo da primeira etapa do Ensino Fundamental já se apropriaram da leitura e da escrita sistematizada, porém é importante também acontecer o exercício de pensamento. Afinal, além de codificar os signos, é preciso também colocar-se a refletir sobre eles.

Nada mais significativo que ver seu trabalho nos olhos de outros leitores. Ou ouvintes! Com os textos produzidos, deu-se andamento na elaboração de programas de áudio. O *podcast*¹⁷ é um tipo de formato de áudio que consiste em compartilhar conteúdo, levar mais informação, educar o público, além de produzir materiais que sejam criativos e entretenham o público, em formato de áudio. Diferente do rádio, no *podcast* o ouvinte pode escutar na hora que quiser, pois não é um programa ao vivo.

Essa ferramenta foi usada para apresentar e convidar a comunidade escolar a esta “roda de conversa filosófica” já que o contato direto não seria possível.

Os textos produzidos foram gravados pelos próprios alunos (as) em suas casas. Eles (as) recebiam as orientações da professora de como fazer a leitura do seu texto com clareza e fluência, já que poderiam ter a tendência de acelerar a leitura e acabar sendo pouco claros. A professora recebia o áudio e semanalmente inseria-os em uma plataforma de streaming tornando-os em um *podcast*. Os áudios estão disponíveis a toda pessoa com interesse na temática.

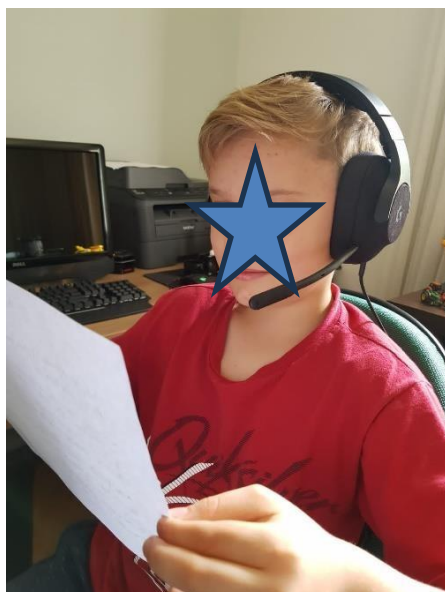


Figura 6: Gravação feita pelos (as) alunos (as) para a produção dos podcast. Ponta Grossa. 2021.

¹⁷ O termo *podcast* vem da junção de "iPod", dispositivo reprodutor de áudio da Apple, e "broadcast", palavra em inglês que significa "transmissão".

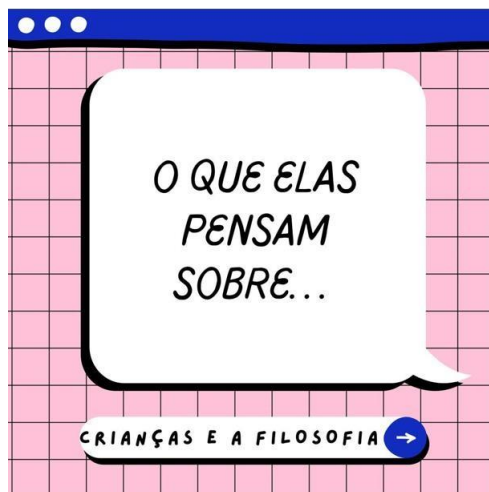


Figura 7: Capa de apresentação dos podcast. Ponta Grossa. 2021.



Figura 8: Capa do podcast "Curiosidade". Ponta Grossa. 2021.



Figura 9: Capa do podcast "Meus pensamentos". Ponta Grossa. 2021.



Figura 10: Capa do podcast "O amor". Ponta grossa. 2021.



Figura 11: Capa do podcast "Religiões". Ponta Grossa. 2021.



Figura 12: Capa do podcast "Saudade". Ponta Grossa. 2021.



Figura 13: Capa do podcast "Memórias". Ponta Grossa. 2021.



Figura 14: Capa do podcast "O tempo". Ponta Grossa. 2021.



Figura 15: Capa do podcast "Filosofia? Para quê?". Ponta Grossa. 2021.

2 “HÁ COISAS QUE A GENTE PRECISA SALGAR, OUTRAS REFOGAR, OUTRAS COZINHAR, OUTRAS DEIXAR EM FOGO BRANDO, OUTRAS EM BANHO-MARIA”: O PERCURSO INICIAL DA FILOSOFIA PARA E COM CRIANÇAS NO BRASIL: MATTHEW LIPMAN E WALTER KOHAN E DA LITERATURA COMO FONTE FILOSÓFICA

Há algumas discussões acerca da expressão “filosofia para crianças” intitulado por Matthew Lipman ao seu programa na década de 60. A primeira delas seria a escolha feita por Lipman ao nomear para as crianças uma filosofia, trazendo à tona dois conceitos entendidos como contraditórios: “Se fosse mesmo Filosofia, não podia ser para crianças, e se era para crianças não poderia ser Filosofia”, relata o autor na sua autobiografia (LIPMAN, 2008a, p. 125). Entender que somente na vida adulta pode-se pensar e dialogar filosoficamente, traz a ideia de que a infância seria tão somente um período de espera, uma fase imatura para o pensar à luz de um enquadramento filosófico, um momento que antecede a racionalidade da vida adulta (GREGORY, 2011).

Assim, alimentar a ideia de que não é possível um pensamento elaborado na infância é tratar essa dimensão da vida enquanto meios para um fim e não como fins em si mesmas, afirma Lipman (1988a, p. 194).

Colocando a infância como palco nas discussões para filosofar, Lipman afirma que “A infância é uma legítima dimensão do comportamento e da experiência humana.” (Lipman, 1988a, p. 191) e não tão somente uma fase passageira da vida humana, mas sim, uma das dimensões da experiência, um outro olhar diante da vida. Então, se partimos dessa premissa, a atribuição de que crianças não poderiam estar em contato com a filosofia deixa de fazer sentido “devendo ser substituída pela perspectiva de que a experiência humana, nas várias fases da vida do indivíduo, pode ser passível de experiência e pensamento filosóficos.” (CARVALHO, 2020, p. 35)

O outro questionamento feito diante do programa de Lipman é a preposição *para* que intermedia as palavras filosofia e crianças, dando um sentido de que todo o material pedagógico, todos os processos de pensamento surgiriam de fora para dentro, de maneira exterior à criança, ou seja, o professor traria de modo pronto e acabado para que as crianças usassem na sala de aula e reproduzissem uma filosofia já feita pelos adultos. Nesse sentido, Carvalho (202) também nos traz suas contribuições

Considerou-se que, apesar da relevância e pioneirismo do trabalho de Matthew Lipman, falar de filosofia para crianças seria ainda referir a atividade do pensamento de uma forma exterior, como se fosse feita pelos adultos para os mais novos e apresentada ao jeito de um pronto-a-vestir. (2020, p. 36)

Defendeu-se então uma preposição que considerasse não somente o (a) adulto (a) (professor ou professora) na construção do pensamento, mas também a criança, que traz consigo suas vivências, sua escuta e sua fala. Assim, falar “filosofia *com* crianças” seria mais adequado, superando o preceito adultista com que aparenta apresentar o programa inicial de Lipman e representando uma posição de igualdade entre todos os envolvidos na construção de um pensamento filosófico, fazendo assim uma mudança estrutural no seu entendimento enquanto prática, mas também enquanto área, já que de método passaria a movimento (VANSIELEGHEM; KENNEDY, 2012, p. 8-9).

Carvalho (2020) também acrescenta que

Encontramos sentido nesta crítica, uma vez que a comunidade de investigação filosófica não reconhece membros privilegiados que dominem e possuam o conhecimento, ou sejam donos do seu modelo, porque todos assumem o mesmo trabalho de (des)construção. E, a limite, a própria noção e prática de filosofia têm de jogar-se nessa amplitude criativa da comunidade. (2020, p. 37)

Mais de quatro décadas depois do início do projeto, e das reformulações pelas quais o programa foi se submetendo, hoje uma das designações adotadas¹⁸ inclui as duas proposições – filosofia *para/com* crianças e é a qual nos propusemos a usar neste trabalho em uma tentativa de incluir método e movimento. O (a) professor (a) apresenta e instiga os (as) alunos (as) a embarcarem neste processo trazendo cada qual seu pensamento, questionamento e construindo uma filosofia das crianças. (Kohan, 1999, p. 69)

Vale destacar que “nenhuma das opções em relação à proposição inicial se entende como sinal de desconsideração pelo trabalho iniciado por Lipman e demais fundadores da área.” (CARVALHO, 2020, p. 37) É possível perceber através de suas obras que em nada tem a ver a expressão utilizada com um exterioridade de pensamento filosófico em sala de aula no programa de Lipman, mas sim a opção adotada - filosofia para crianças - teve sobretudo o objetivo de designar os objetivos do currículo que os especialistas do IAPC¹⁹ estavam a preparar e não tanto a prática concreta com as crianças, o que aliás a esta prática recebeu o nome de Comunidade de Investigação Filosófica, o qual abordaremos mais à frente. Logo, a ideia central seria de um projeto que procura traduzir a história da filosofia ocidental num universo narrativo apelativo às crianças, que captasse o seu interesse e envolvimento, na forma de um exercício de

¹⁸ Também podem ser observadas nas últimas décadas outras designações entre os especialistas: filosofia e infância, filosofias e infâncias, filosofia lúdica, filosofia para todos, filosofia da infância...

¹⁹ Institute for the Advancement of Philosophy with Children.

pensamento criterioso e autorregulador e através de um currículo organizado. (CARVALHO, 2020)

É precisamente nesse trabalho de desconstrução comunitária que tentamos nos jogar a possibilidade de reconhecer, construir e, até, criar sentidos para realidades a que as crianças pertencem de pleno direito.

2.1 A proposta de Matthew Lipman e sua recepção no Brasil

Matthew Lipman (1923-2010) foi o pioneiro a levar sistematicamente a prática de filosofia à educação das crianças tendo como propósito contribuir com a reforma do sistema educacional, para que este desenvolva adequadamente o raciocínio e a capacidade de julgar dos seus (as) alunos (as). A prática da filosofia é, segundo Lipman, ferramenta indispensável para esta tarefa. Lipman não só fundamentou teoricamente o papel da filosofia na educação das crianças, como também desenvolveu uma metodologia e um currículo para leva-las às escolas.

Vale lembrar que, segundo Kohan (2008, p. 103), “a proposta de Lipman é, certamente, a tentativa mais significativa e sistemática de aproximar a filosofia das crianças”, e por razões muito bem definidas, é atribuído a ele a condição de fundador do movimento Filosofia para Crianças (FpC), porque:

Lipman foi o primeiro filósofo a levar a sério uma fundamentação teórica que permita colocar a filosofia como ferramenta-chave na educação das crianças. [...] Levou tão a sério a ideia, que elaborou não apenas uma fundamentação teórica para ela, mas também deu origem a um dispositivo prático e institucional para viabilizá-la. Hoje os números mostram uma realidade surpreendente: milhares de professores estão sendo orientados em sua metodologia e centenas de milhares de crianças no mundo inteiro estão praticando seu programa (KOHAN, 2008, p. 103).

Em 1969, Lipman em suas aulas na Columbia University, com a disciplina de Introdução à Lógica a estudantes universitários, percebeu as dificuldades de seus (as) alunos (as) já adultos (as) em elaborar raciocínios e inferências lógicas. Eles (as) eram capazes de responder com maestria as questões propostas, reproduzir tudo o que era ensinado, porém, o conhecimento não era aplicado. Conheciam as regras da Lógica, expunham corretamente em atividades e avaliações, entretanto tinham dificuldades para reconhecê-las e utilizá-las na vida cotidiana. Em seu livro *O pensar na Educação* (1995), Lipman entende que os estudantes não estão aprendendo a pensar, especialmente por estarem dentro de um sistema que prevalece a competitividade.

Por volta da década de 60, pensa em maneiras de melhoras na educação, então projeta em ensinar Lógica nas escolas com o objetivo de tornar esses estudantes mais racionais e reflexivos desde a infância e auxiliar no desenvolvimento de crianças. Que o caminho para retomada de uma educação por excelência estaria no desenvolvimento de raciocínio das crianças. (BROCANELLI, 2010) Nesse sentido, Lipman (1998) afirma:

Deveria ser algo que os pequenos descobrissem por si mesmo, com pouca ajuda dos adultos. [...] deveriam formar uma pequena comunidade de pesquisa, na qual cada uma participasse, pelo menos em alguma medida, na busca cooperativa e na descoberta de modos mais efetivos de pensar. (1998, p. 22).

Assim, a partir de 1969, Lipman e outros colaboradores iniciam o projeto de Filosofia para Crianças (FpC) com a elaboração de materiais a serem utilizados em sala de aula. Os livros e os manuais direcionados para as professoras e professores foram escritos por Lipman e sua equipe “como forma de sistematização da metodologia e auxílio aos professores e estudantes para uma melhor iniciação à investigação filosófica em sala de aula” (BROCANELLI, 2010). Lipman chama seus livros de *Novelas Filosóficas*, e que seriam destinadas às crianças onde contam suas histórias e acontecimentos vividos pelos personagens em que o pano de fundo há temas filosóficos.

A primeira novela foi *A descoberta de Ari dos Telles (1969)* e indicada para adolescentes de 11 a 13 anos e aborda temas de Ontologia, Antropologia, Teoria de Conhecimento, Ética, Estética, Fenomenologia, Política, Linguagem e Educação.

A novela *Rebeca* é indicada para a iniciação filosófica com crianças da educação infantil e abre a discussão para problemas presentes na filosofia como a percepção, a identidade, a imaginação, a verdade, as relações entre realidade e aparência, conhecimento, probabilidade e possibilidade.

Issao e Guga é destinada para alunos de 1º e 2º séries do ensino fundamental e trata com ênfase nas questões da fenomenologia da percepção. “As questões sobre o conhecimento humano, as preocupações com a ecologia, a reflexão sobre o belo, o real e a verdade são temáticas que permitem às crianças o contato com o espanto que dá origem ao filosofar, com o “maravilhar-se com o mundo”, como afirma Lipman” (BROCANELLI, 2010).

Pimpa é uma novela destinada a crianças de 9 a 11 anos e traz temas da metafísica, da fenomenologia e da teoria da linguagem como a verdade, o que é urgente, o que é justiça, direito, dever, necessidades e regras de conduta.

Luísa é uma novela destinada para adolescentes de 13 a 15 anos presente em debate questões como o certo e o errado, a liberdade, o justo por meio da investigação ética.

Com as Novelas Filosóficas os alunos e alunas dialogam e são incentivados (as) a pesquisarem procurando sentido a seus questionamentos e enriquecendo os argumentos, ampliando a linguagem e ampliação conceitual, o momento a escuta e o direito a fala, à construção da autonomia e o princípio à liberdade.

Pode-se perceber que Lipman explora da literatura para elaborar suas narrativas e assim instigar, inquietar e movimentar as ideias e pensamentos dos participantes e aproximando a filosofia até as crianças. Sobre as narrativas, chamadas por Lipman de novelas, Kohan (1998, p.88) identifica que essas: “[...] apresentam em todos os casos, personagens modelo da mesma idade das crianças que os leem. Cada romance apresenta uma espinha dorsal de habilidades cognitivas que se aplicam a inúmeros problemas filosóficos”.

Por intermédio das novelas filosóficas é trazido ao debate temas como a ética, o belo, o bem, a verdade, a justiça, entre outros, e estes em forma de diálogos a serem desenvolvidos com as crianças no espaço de sala de aula.

Por intermédio do diálogo Lipman (2001) identifica sete tipos de pensamentos a serem instigados em sala de aula através das habilidades de pensamento, são eles: pensamento autônomo; pensamento reflexivo; pensamento crítico; pensamento rigoroso; pensamento radical; pensamento abrangente, pensamento criativo e por último, o pensamento cuidadoso.

Assim, através da prática constante desses pensamentos chega-se ao pensamento de ordem superior, que para Lipman todo ser humano possui, contudo, às vezes, não é suficientemente desenvolvido pela ausência de situações que o levem a pensar de forma cada vez mais elaborada. O pensamento de ordem superior manifesta-se pela sua riqueza conceitual, organização e profundidade de características, bem como uma disposição e abertura constante para a investigação. (CIRINO, 2016, p. 85)

Anos mais tarde, “[...] cria, em 1973, junto com um grupo de colaboradores, o Instituto para o Desenvolvimento de Filosofia para Crianças” (KOHAN, 2008, p. 75), com objetivos bem claros: escrever e publicar os materiais para serem utilizados pelos alunos e professores em sala de aula, organizar as pesquisas experimentais²⁰, preparar os professores e formadores, lutar pela inclusão de filosofia na formação dos professores na escola [...] (BROCANELLI, 2010).

²⁰ Pois antes de serem publicadas as novelas eram realizados os experimentos com os textos nas salas de aula. (BROCANELLI, 2010)

Lipman critica o sistema educacional tradicional da década de 60 que era baseada na memorização, com exercícios mecânicos com acúmulo de conteúdos sem significado para a criança, sem potencializar em nada as experiências infantis. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2001). Então, a partir dessa realidade, Lipman repensa essa escola e propõe caminhos para uma transformação, tornando um local atrativo para crianças de jovens.

Se quisermos democratizar nossas sociedades, diria Lipman, é preciso educar nossas crianças na filosofia e na democracia. Por que as crianças? Porque e aqui Lipman parece mais pragmatista do que nunca. – para adultos talvez seja tarde demais. Porque uma socialização pouco democrática e pouco filosófica já tenha feito estragos neles. Por isso a única esperança certa, segundo Lipman, está nas crianças. (Kohan, 2000, p.47)

Lipman entende que pensar é natural, porém, argumenta que diferente de outras habilidades, ela pode ser aprimorada. “O pensar é natural, mas também pode ser considerado uma habilidade passível de ser aperfeiçoada.” (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2001, p. 34). Isso significa dizer que oferecendo para a criança as oportunidades adequadas e aproveitar delas as oportunidades de inferências que elas fazem no meio onde vivem, fará com que desenvolva nelas o seu pensar melhor. Nesse sentido, “Filosofia para crianças deveria incentivá-las a fazer melhores inferências, ajudá-las a identificar a evidência e a reconhecer as inferências incorretas.” (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2001, p. 93).

Segundo Silveira (2011, p. 131), Matthew Lipman compreende a educação como caminho fundamental para a construção da sociedade desejada, portanto, é imprescindível que sejam feitas as devidas transformações no sistema educacional “para que tenhamos líderes e eleitores menos egoístas, mais esclarecidos, solidários, generosos e altruístas, uma população mundial mais racional e, conseqüentemente, circunstâncias de vida mais favoráveis”. E para que tais mudanças possam ser colocadas em curso, é preciso criar um meio minimamente satisfatório pelo qual as expectativas objetivadas possam concretizar-se. E “na visão de Lipman, o caminho para essa correção é reorganizar o sistema de ensino com base no paradigma de sua ‘educação para o pensar’” (SILVEIRA, 2011, p. 131), ou seja, Lipman criou seu programa de FpC (Filosofia para Crianças) como um possível caminho capaz de iniciar às mudanças necessárias na estrutura de ensino que se encontrava em colapso nos Estados Unidos.

Sua proposta tem por base o diálogo entre crianças e adultos. As crianças são instigadas a pensar questões de cunho filosófico como lógica, ética, estética, política, linguagem, natureza, comparações, elaboração de perguntas, argumentação etc. “Trata-se, [...], de recriar as ideias (sic) dos filósofos, despindo-as da linguagem técnica e erudita, apresentando-as de modo mais

simples e menos inibidor. [...] essa tradução poderia ser feita sem prejudicar a substância dessas ideias.” (KOHAN; WUENSCH, 1998, p. 85).

É perceptível que se podia ajudar as crianças a pensar com mais clareza e de forma intencional e sistematizada, já que lhe parecia que elas pensam tão naturalmente como falavam. Lipman questiona de que maneira o docente conseguiria fazer com que os alunos pensassem bem. As crianças e a filosofia são aliadas naturais e que “só os filósofos e os artistas se comprometem sistemática e profissionalmente em perpetuar o assombro, tão característico da experiência cotidiana da criança” (Lipman, 1999, p. 24).

Assuntos como verdade, justiça, o tempo, na maioria das vezes não têm espaço para serem dialogados em sala de aula de uma forma abrangente e construída a partir das vivências e ideias de todos (as) e que ao mesmo tempo, fazem parte de todos, todos os dias.

Brocanelli (2010) enfatiza muito bem sobre o que diz Lipman com relação a filosofia e a criança

Suas propostas orientaram, principalmente, para a elaboração do Programa de Filosofia para Crianças, o qual permite um melhor aproveitamento da fase da infância, dispondo as crianças ao mundo das descobertas. Com o programa, sua intenção é que as crianças estejam inseridas em discussões sobre assuntos pertinentes à sua idade e sobre as relações com o mundo (sociedade), não interrompendo as fases da infância, mas conservando as relações entre vida e aprendizagem. Assim, a educação é vista como um processo que se estende durante toda a vida do homem, estando ou não frequentando uma escola. (2010, p. 29)

É dito pelos adultos que as crianças devem se comportar bem, mas nunca colocam em diálogo o que é o bem. Pedem para que digam a verdade, mas nunca falam com eles acerca do que é a verdade. Neste sentido, não se trata de levar às crianças até a filosofia no sentido acadêmico, mas buscar na filosofia os instrumentos necessários para construir uma educação que ensine a pensar de forma reflexiva, dialogada, criativa e ponderada.

A filosofia ensinada por Lipman no qual ele pratica com as crianças não é a filosofia da Lógica ou da Política, mas sim, uma filosofia que tem como compromisso a transformação social. Kohan (2000) coloca que

a filosofia tenha uma dimensão política substantiva nas escolas não quer dizer que filosofia e política caminhem juntas nem que a prática da filosofia seja um instrumento de doutrinação ideológica; significa que a filosofia tem um compromisso com a transformação social. Não cabe à filosofia sinalizar os caminhos dessa transformação, mas contribuir para elucidar e compreender as obscenidades da atual sociedade neoliberal globalizada, bem como para pensar as condições de sua superação. (2000 p.104)

Ao longo dos anos em seus estudos, Lipman observou a importância de alguns estudiosos que poderiam contribuir com sua proposta educacional e pedagógicas. Dentre eles, Sócrates com o pensamento filosófico grego, o pragmatismo deweyano e de Vygotsky e sua teoria histórico-cultural. Assim, “parece-nos haver uma preocupação de Lipman em elaborar e conceituar um pensamento abrangendo questões filosóficas, educacionais e psicológicas da aprendizagem.” (BROCANELLI, 2010, p. 37)

Tem-se em Sócrates, o filósofo que mais se aproximou de maneira positiva das crianças. Sócrates que ensinava adolescentes a filosofia em praça pública, afirma sua paixão maior que ter um bom amigo, é estar com ele desde sua infância (Platão, Isis 2IIId).

Há muito se desconfiava que a filosofia, apesar de sua carapaça exterior, carregava dentro de si tesouros pedagógicos de grande generosidade e que esses tesouros poderiam, algum dia, seguir o ‘método socrático’ e dar sua valiosa contribuição para a educação. (LIPMAN, 1990)

Como podemos ver pelo recorte do pensamento de Matthew Lipman, o método utilizado pelo filósofo Sócrates é visto como uma possibilidade de ação pedagógica no seio da própria filosofia, sendo imprescindível sua contribuição na empreitada de fornecer elementos estratégicos à construção de uma “boa educação”.

As referências de Lipman em relação a Sócrates estão exatamente em praticar a filosofia por meio do conversar. “Tanto para Lipman quanto para Sócrates enfatizam a dimensão prática e dialógica da filosofia.” (KOHAN, 2000 p, 21). Conversar sobre o que há de conhecimento sobre o homem e sobre as virtudes, tais como a sabedoria e a justiça.

Enquanto os pré-socráticos se afastavam do convívio intenso com multidões, Sócrates procurava estar junto dos demais para poder conversar. A semelhança entre a concepção filosófica de Sócrates e Lipman pode ser percebida na dimensão prática e dialógica da filosofia. Para ambos a filosofia é algo que é exercida, cultivada e dialogada com o outro. Esta prática tem implicações educacionais de grande importância em uma unidade de sentido sociopolítico. Como se, para um ser humano, viver sem perguntas não fosse viver de verdade. (Kohan, 2000, p. 21)

Lipman e Sócrates entendem que o crescimento do diálogo acontece com o pensar racional dos temas ao longo das tessituras que vão sendo construídas ao longo do diálogo.

Nesta busca, tanto para Sócrates como para Lipman o exame racional dos temas tem uma importância decisiva. O cuidado com a lógica do pensar e com a honestidade intelectual dos participantes do diálogo é considerado igualmente decisivo. Os dois consideram que o bom-pensar e a honestidade intelectual outorgam ao diálogo

filosófico um caráter não somente cognitivo, mas também ético, fortalecendo suas implicações educacionais. (KOHAN. 2000, p. 22)

O método de Sócrates pode ser entendido como tendo dois pilares: a *refutação* e a *maiêutica*. Em um primeiro momento o filósofo se valia do “não saber” para que o aluno pudesse chegar por ele mesmo ao conhecimento. Faz com que seu interlocutor perceba sua própria ignorância e construa seu conhecimento sem falsas certezas, passando a um conhecimento novo e sem risco de engano. Esse desdobramento de um pensamento pouco elaborado e cheio de preceitos e ideologias para um conhecimento construído de maneira racional e consistência, Sócrates chama esse nascimento da verdade de maiêutica, fazendo uma analogia a um parto de uma mulher grávida que necessita do obstetra para dar à luz a criança.

Assim, Cláudio Brocanelli em seu livro *Matthew Lipman: educação para o pensar filosófico na infância* (2010) complementa que

O mesmo acontece com o saber: o discípulo tem a alma de grávida da verdade e necessita de uma espécie de obstetra espiritual que ajude essa verdade vir à luz. Este é o momento da maiêutica socrática: através do diálogo, Sócrates consegue chegar a todos os que ouvem, de modo que eles aprendam e saiam de sua ignorância, encontrando a verdade escondida dentro de si e esclarecendo seu pensamento. (2010, p. 40-41)

Neste contexto, há autores e estudiosos que contrapõem a ideia levantada por Lipman. Renê José Trentin Silveira em seu livro *Matthew Lipman e a filosofia para crianças: três polêmicas* (2003) discorre em seu livro a dicotomia adulto-criança. Para isso, Lipman (1990) esclarece que

Em nenhum lugar Sócrates jamais estabeleceu um limite de quando fazer filosofia com pessoas de idades diferentes, pois fazer filosofia não é questão de idade, mas de habilidade em refletir escrupulosa e corajosamente sobre o que se considera importante. (1990, p. 31)

Mesmo tendo Sócrates e Lipman feito filosofias para públicos diferentes, lugares e tempos diferentes, ambos entendem que o ato de escutar, dialogar e tecer questionamentos podem contribuir para formar melhores pessoas.

Outro filósofo de grande importância para a mudança de paradigma da educação foi John Dewey. Assim, Lipman (1990) afirma que:

Sem dúvida foi Dewey quem previu que a Filosofia tinha que ser redefinida como o cultivo do pensamento, ao invés da transmissão do conhecimento; que não poderia haver diferença entre o método pelo qual seria esperado que eles ensinassem; que a lógica de uma disciplina não deveria ser confundida com a sequência de descobertas que contribuíram sua compreensão; que a reflexão do estudante é melhor estimulada pela experiência viva do que por um texto desidratado, formalmente organizado; que

nada melhor que a discussão, disciplina para aguçar e aperfeiçoar o raciocínio e que as habilidades de raciocínio são essenciais para ler e escrever com sucesso [...] (LIPMAN, 1990, p. 20)

Dewey (1859 – 1952) tinha em mente superar as práticas de ensino sem ou com pouco estímulo ao raciocínio e reflexão e na medida equilibrar duas linhas de educação ali estabelecidas: os partidários de uma educação tradicional, “centrada no programa”, e também contra os reformadores românticos que defendiam uma pedagogia “centrada na criança”.

Neste sentido é entendido pelo filósofo que não há como não relacionar o currículo aos interesses das crianças e tampouco deixar essa criança sem um contato efetivo dos conteúdos científicos, históricos ou artísticos. Assim Dewey (1902) entende que

Se desfizesse da ideia funesta de que há uma posição (mais que diferença de grau) entre a experiência infantil e os diversos temas que constituirão o currículo no decorrer de seus estudos. No que se refere à criança, há de se saber que sua experiência já contém em si os elementos – fatos e verdades – do mesmo tipo dos constitutivos dos estudos elaborados pelos adultos e o mais importante: sob que forma contém as atitudes, os incentivos e os interesses que contribuirão para desenvolver e organizar os programas logicamente ordenados. No que diz respeito aos estudos, trata-se de interpretá-los como o resultado orgânico das formas que intervêm na vida infantil e de descobrir os meios de brindar à experiência da criança uma maturidade mais rica. (1902, p. 277-278)

A pedagogia de Dewey requer que os professores e professoras realizem uma tarefa extremamente difícil, que é a de “reincorporar os temas de estudo na experiência” (DEWEY, 1902, p. 278) e neste sentido a experiência é um conceito muito valorizado por Dewey, e também por Lipman. Assim,

É a experiência com o ambiente em que vivemos que nos faz conhecer, entender e obter o significado das coisas. Para Dewey, as coisas estão dispostas ao nosso redor, bem perto de nós; não somente as coisas concretas, os objetos que tocamos no dia a dia, mas também os pensamentos, ideologias, políticas e verdades. É preciso que conheçamos bem tudo isso que faz parte de nossa vivência diária. O significado nos traz a compreensão das coisas em suas relações umas com as outras. Não há nada que seja isolado de tudo, mas em tudo existem relações. (BROCANELLI, 2010, p. 48)

Para o pragmatista²¹, é preciso construir relações sobre o que vivido, visto e falado e descobrir significados da vida, pois “ tudo o que nos ajuda a descobrir esse significado é educativo” (BROCANELLI, 2010, p. 49). Dewey entende a importância do significado das coisas quando diz

²¹ Dewey é uma das três figuras centrais do pragmatismo nos Estados Unidos ao lado de Charles Sanders Peirce e William James. A filosofia pragmatista de Dewey as ideias são instrumentos da ação. Só tem utilidade quando se tem um efeito prático.

Aprender a significação de uma coisa, de um acontecimento ou de uma situação é ver a coisa, acontecimento ou situação, em suas relações com outras coisas: notar como opera ou funciona, que consequência traz, qual a sua causa ou possível aplicação. Contrariamente, àquilo a que chamamos coisa bruta, a coisa sem sentido para nós, é algo cujas relações não foram apreendidas (DEWEY, 1959a, p. 140)

Com esse pensamento, Lipman entende que são as escolas que devem ajudar a criança a encontrar um sentido para a sua vida e descobrir os significados para suas ações e responsabilidades. Desse modo Lipman coloca que

A educação está onde surge o significado, que pode acontecer na escola, em casa, na igreja, no lazer ou em qualquer outra situação da vida da criança. Por outro lado, a relação entre escola e a educação é altamente contingente. As escolas podem ou não proporcionar a educação. Mas as escolas que consideram a educação como sua missão e seu propósito são escolas que se dedicam a ajudar as crianças a encontrarem significado relevantes para a suas vidas (LIPMAN, 1994, p. 32)

Lipman compartilha com Dewey a ideia que a educação através da filosofia na proposta de uma Comunidade de Investigação Filosófica²² contribui para ajudar a criança em sua construção de um ser social e democrático em um ambiente institucionalizado. Lipman nesta proposta procura tirar a filosofia do âmbito teórico e pouco aplicável para concebê-la em uma prática pedagógica desde o nível mais básico da escola.

Com o livro sobre Dewey recebido como presente de um professor de inglês, Lipman foi conquistado pelas ideias do filósofo. Segundo Henning (2003, p. 165), Lipman percebeu que a filosofia poderia ser um instrumento valioso para o aprendizado, uma vez que se questiona sobre o mundo, sobre si mesmo, ampliando horizontes e desenvolvendo um pensar cada vez melhor.

E é por meio da Psicologia do Desenvolvimento que Lipman compartilha de Lev Vygotsky (1896 – 1934) a afirmativa de que os seres humanos são antes de tudo, seres sociais.

Para Vygotsky, existe uma prioridade do social sobre o indivíduo. Vygotsky acredita que a função psicológica é de ordem social interacionista. Para tanto, a linguagem surge no âmbito coletivo e depois se torna particular, individual, próprio de um sujeito específico.

²² Este termo foi criado por Charles Sanders Peirce. Originalmente foi restrito aos profissionais da investigação científica. Mais adiante, o termo foi utilizado também para qualquer tipo de investigação, científica ou não. Portanto, na educação, a sala de aula torna-se uma Comunidade de Investigação, na qual os alunos dividem opiniões com respeito, desenvolvendo questões a partir de ideias de outros, desafiando-se para dar as razões de seus argumentos, enfim, é um diálogo que pretende ser orientado por um raciocínio lógico. (BROCANELLI, 2010, p. 32)

O comportamento da criança e sua relação com a linguagem, Vygotsky (1998) descreve como sendo

a capacitação especialmente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem 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. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais (1998, p. 38).

Uma criança enquanto faz uma atividade – manipular um objeto, por exemplo – fala. A fala acompanha a criança no que ela está fazendo, bem como o que vai fazer logo a seguir. Isso mostra que a ação e a linguagem verbal fazem parte de uma mesma função psicológica criando possibilidades para solucionar algum problema, realizar suas intenções e/ou controlar seu comportamento (VYGOTSKY, 1998, p. 33). Entretanto, esses mecanismos vão se desenvolvendo gradativamente. O que era uma percepção parcial vai se desenvolvendo para uma percepção maior, tornando-se uma complexidade de percepções cognitivas, ou seja, “ a relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa, mas um processo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra e vice-versa” (VYGOTSKY, 1991, p. 108).

Outro ponto importante colocado por Vygotsky é a memória. É por meio da memória que se relacionam experiências anteriores com os acontecimentos presentes. Há, nesse sentido, dois conjuntos de processos que se entrelaçam motivando o aprendizado no qual Brocanelli (2010) descreve

De origem biológica (capacidade de andar, pegar coisas etc.); a outra é formada pelas funções psicológicas superiores. De origem sociocultural (uso de instrumentos, aquisição da fala). A história da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas, levando em conta que o que é biológico é dado (é natural) e o que é cultural (costumes, valores comportamento etc.) é adquirido a partir de vivências com os objetos e com as pessoas. (2010, p. 64)

Nesse sentido, podemos entender que a aprendizagem da criança se inicia muito antes dela estar na escola, que o “ aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (VYGOTSKY, 1998, p. 110).

Vygotsky entende que o desenvolvimento da criança está diretamente ligado ao aprendizado que recebe e que “o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1998, p. 115) logo, o aprendizado é um aspecto necessário para o desenvolvimento das funções psicológicas e intelectuais da criança.

E acrescenta ainda

Embora o aprendizado esteja diretamente relacionado ao curso do desenvolvimento da criança, os dois nunca são realizados em igual medida ou em paralelo. O desenvolvimento nas crianças nunca acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira como uma sombra acompanha o objeto que a projeta. Na realidade, existem relações dinâmicas altamente complexas entre os processos de desenvolvimento e de aprendizado, as quais não podem ser englobadas e de aprendizado, as quais não podem ser englobadas por uma formulação hipotética imutável. (VYGOTSKY, 1998, p. 119)

Assim, é possível afirmar que o desenvolvimento depende do que aprendemos e das mudanças que ocorrem em cada indivíduo, ou seja, são vários fatores que podem determinar o desenvolvimento da cada pessoa.

O interesse de Lipman aos estudos de Vygotsky se deu por este valorizar o desenvolvimento da criança a partir do meio em que vive. Lipman afirma por meio da psicologia de Vygotsky que “o pensar é a interiorização da fala e que o comportamento recíproco de grupo em discussão desempenha papel importante no aprender a pensar.” (BROCANELLI, 2010, p. 66)

Neste recorte acima, é possível entender que uma sala de aula precisa estar aberta ao diálogo e permitir a contribuição, questionamentos e ideias de todos os participantes avançando, assim, para outros patamares de raciocínio e não predominando a uma letargia cognitiva, como diria Lipman.

O que pode fazer com que me liberte dessa letargia cognitiva é o discurso vivo em classe, no qual meus colegas e eu sirvamos, uns para os outros, de modelo de indivíduos animados, reflexivos e racionais, plenamente capazes de pensar por nós mesmos, ao invés de sempre ficarmos esperando para reagir às perguntas do professor (LIPMAN, 1996, p. 12)

Em 1984 a proposta de Lipman é trazida para o Brasil pela professora Catherine Young Silva (1973 – 1993) e propõe uma conferência sobre o Programa de Filosofia para Crianças (FpC) na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, juntamente com a professora doutora Ann Margaret Sharp apresentando e mostrando a importância do referido programa.

Lipman vem pela primeira vez ao Brasil em 1986 acompanhado da professora Ann Sharp em que oferecem um curso de um mês para alguns filósofos e proferiram diversas conferências em universidades brasileiras e na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Com o crescente interesse da FpC nas escolas brasileiras, houve o olhar para a formação de professores. Nesse sentido, resultou na realização de encontros nacionais sobre a proposta

de uma Educação para o pensar; encontros para monitores que trabalham com a FpC; encontros e sessões de estudos com professores; além de traduções e publicações dos livros de Lipman.

Matthew Lipman (1990) lançou um novo paradigma na história da educação, segundo o próprio autor, redirecionando o alvo educacional de que

uma vez que o pensar melhor foi aceito como meta da educação, outras coisas, sob um efeito dominó, começaram a ter lugar. A relação entre o adulto e a criança não poderia ser comparada àquela entre produtor e consumidor ou entre a tribo e o iniciado. O professor não poderia mais ser entendido como um jardineiro que pode cuidar e manter as flores em canteiros, ajudando-as a tornarem-se aquilo a que já estavam geneticamente determinadas a ser desde o início. Em vez disso, o professor tornou-se parte de uma intervenção adulta cuja intenção era libertar o processo de pensamento no aluno, para que este começasse a pensar por si próprio, em vez de papaguear o pensamento do professor ou dos livros didáticos (1990, p. 163).

Logo, o papel permanente do contato entre a filosofia e as crianças é que se tornem adultos com habilidades racionais mais elevadas, capazes de fundamentar suas ações em justificativas válidas e lógicas, bem como promover avanços que gerem uma sociedade melhor com o uso da justiça, da criticidade, da criatividade e do cuidado.

2.2 A contribuição de Walter Kohan.

Walter Omar Kohan, nascido em 1961 em Buenos Aires, Argentina. É doutor em filosofia pela Universidad Iberoamericana (México) e no Brasil é professor titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e coordenador do Núcleo de Estudos de Filosofia e Infâncias – NEFI.

O NEFI tem desenvolvido suas atividades de ensino, pesquisa e extensão desde 2004, por meio de pesquisas, análises e atividades acerca dos eixos educação, filosofia e infância. Trata-se de um núcleo que abraça estudantes e pesquisadores dos mais diversos níveis da educação formal e de diferentes localidades do Brasil e do exterior (Argentina, Chile, Colômbia, Estados Unidos, Portugal, dentre outros (BERLE, 2018). De acordo com Berle (2018):

O NEFI apresenta-se aberto para receber quem queira pensar os assuntos pertinentes aos três eixos que trabalha: educação, infância e filosofia. Ele tem um Núcleo duro, composto por membros ligados à universidades: professoras, professores, estudantes da graduação e pós-graduação de vários cursos de diversas universidades, alguns deles bolsistas de pesquisa, extensão ou docência, pós-doutorandos, mas também candidatos a esses lugares, temos professoras e professores de escolas de ensino infantil, fundamental ou médio, e também um número elevado de pesquisadoras e pesquisadores visitantes de outras regiões do Brasil e do exterior que passam pelos seus espaços (2018, p. 10).

Kohan entende a importância do legado deixado por Matthew Lipman, sendo este a pensar sistematicamente sobre a importância de aproxima filosofia e infância. Assim, a partir disso, Kohan procura refletir sobre a relação entre três eixos: filosofia, educação e infâncias, destacando as contribuições que a filosofia tem a oferecer para a educação e para as infâncias, bem como as contribuições que a infância pode oferecer para esses dois campos de reflexão.

Em 2000, na Argentina e em 2008, no Brasil, Walter Kohan, publica *Filosofia con niños: aportes para el trabajo en clase* e *Filosofia para crianças*, respectivamente, em que apresentam reflexões importantes com relação ao programa de Lipman e problematizam alguns desafios a serem debatidos. Kohan identifica que Lipman, ao ressaltar a Lógica como dimensão central da FpC, restringe e limita suas possibilidades transformadoras, desse modo, defende que a dimensão política deve ser central, atravessar a prática de FpC, como forma de ampliar, criar condições: “[...] significa que a filosofia tem um compromisso com a transformação social. Não cabe [...] sinalizar os caminhos dessa transformação, mas contribuir para elucidar e compreender as obscenidades da atual sociedade ...” (KOHAN, 2008, p. 104).

Cirino (2016) nesse sentido acrescenta que “além da dimensão política, aponta a postura do não-saber, o espaço constante do questionamento, bem como o exercício de escuta e diálogo com as crianças para que essas tenham voz por elas mesmas, como atitudes necessárias dentro desse movimento. ” (2016, p. 87)

Kohan ressalta aspectos da filosofia como a dimensão histórica, interdisciplinaridade, prática histórica e social e necessidade de avaliação constante, descarta a possibilidade de se ter um método e um currículo único, mas que tais aspectos sejam definidos no contexto das práticas considerando a cultura e os sujeitos nelas envolvidos.

Para o professor, as formações oferecidas para os professores (as) que estarão em sala de aula com seus alunos (as) trazem pouco espaço para as discussões e debates com relação os suportes filosóficos, ideológicos e educacionais, deixando assim o programa com um caráter técnico e pouco reflexivo. Sendo assim, considera necessário uma formação crítica e o contato direto com os materiais e a proposta de FpC e entender que ensino seria este para os alunos (as) das escolas brasileiras e quais estratégias melhor se enquadrariam para a função da filosofia dentro da sala de aula para as crianças, ampliando sua possibilidade transformadora. “[...] significa que a filosofia tem um compromisso com a transformação social. Não cabe [...] sinalizar os caminhos dessa transformação, mas contribuir para elucidar e compreender as obscenidades da atual sociedade ...” (KOHAN, 2008, p. 104).

Em questões metodológicas, Kohan coloca em reflexão como seria o ensinar filosofia e como seria classificado (a) o (a) bom (a) professor (a). Diante disso, é possível entender as

dimensões como: “dimensão histórica, interdisciplinaridade, prática histórica e social e necessidade de avaliação constante.” (CIRINO, 2016, p. 87) Assim, é necessário um método e um currículo voltados a realidades dos sujeitos envolvidos, a cultura que a criança está inserida e que não seja vista apenas enquanto lugar de reprodução de conhecimentos, mas também de promoção de experiências de pensamentos em que o encontro entre crianças e adultos, adultos e adultos, crianças e crianças possam possibilitar pensar a escola e o contexto social dos que ali estão inseridos como espaços de liberdade para que as experiências de pensamentos possam acontecer.

O professor também entende a concepção de infância, ou melhor, infâncias (com “s”) não como meramente um campo cronológico, enquanto primeira etapa de vida de uma pessoa, mas sendo esta uma “[...] condição da experiência humana” (KOHAN, 2004, p. 54). A infância é movimento, é intensidade de duração, infância é uma condição potente de se estar no mundo.

Para Kohan, infância é um devir-criança, que se dá num “encontro entre um adulto e uma criança”, [...] “o devir-criança é uma forma de encontro que marca uma linha de fuga a transitar, aberta, intensa” (KOHAN, 2004, p. 64).

Ao parafrasear Deleuze e Guatarri (1997), Kohan (2004) afirma que:

Devir criança não é tornar-se uma criança, infantilizar-se, nem sequer retroceder à própria infância cronológica. Devir é um encontro entre duas pessoas, acontecimentos, movimentos, ideias, entidades, multiplicidades, que provoca uma terceira coisa entre ambas, algo sem passado, presente ou futuro; algo sem temporalidade cronológica, mas com geografia, com intensidade e direção próprias (2004, p. 64).

A infância em Kohan, portanto, é uma devir-criança que consiste numa “força que extrai, da idade que tem, do corpo que se é, os fluxos e as partículas que dão lugar a uma ‘involução criadora’, a ‘núpcias antinatureza’, a uma força que não se espera, que irrompe, sem ser convidada ou antecipada” (KOHAN, 2004, p. 64).

Pensar a infância enquanto devir-criança é proporcionar um novo início para a educação, uma educação que não esteja preocupada em moldar a criança para o futuro, mas sim propiciar a todos os envolvidos com a educação, “novos inícios”, novas formas de fazer e pensar a educação. É isso, também, que Kohan (2004) nos faz refletir enquanto tece reflexões sobre a infância, sobre as infâncias.

Diante disso, Kohan entendendo as várias formas de infância e a intensidade de cada uma delas, propõe para uma alternativa de mudança da preposição “*para*” crianças do programa de Lipman para a preposição “*com*” crianças, criando outra dinâmica de trabalho de filosofia

com crianças e especialmente não mais utilizando o currículo com as novelas filosóficas. Vejamos:

[...] o que se propõe é fazer filosofia com crianças, e a mudança de preposição é significativa: não é uma filosofia para elas, não é somente por a seu alcance algo que antes não lhes era acessível. Filosofia com crianças significa que a filosofia é algo que as crianças podem praticar e que ambos ao final se modificam nesse encontro. Não se trata de crianças prodígios nem de filósofos precoces. Trata-se de crianças vivendo a experiência da filosofia. Experiência que envolve algo de risco e ausência de certeza. Que prepara para um pensar diferente. A questão é, então, propiciar esse encontro. (WAKSMAN; KOHAN, 2009, p. 8).

Nesta proposta, as crianças são criadoras, são pertencentes do processo e não meros executadores de algo já acabado; em que o pensar é parte fundamental e enfatiza que: “Quero dizer que o pensar serve, vale a pena, é interessante quando torna visível algo que não o era, quando permite dar conta da existência de algo oculto. (CHIAPPERINI, 2007, p. 20)²³.

Contudo, o professor também enfatiza que ao assumir que a filosofia *com* crianças identifica alguns possíveis riscos descritos

Na tentativa de pensar a ‘filosofia com crianças’, três aspectos me parecem [...] importantes: três motivos ou riscos relacionados, sobretudo ao ‘sentido’ de fazer filosofia com crianças ou de se avizinhar a filosofia à infância: [...], mas evidentemente há outros: [...] há quem se preocupe com aquilo que possa ser banalização da filosofia; outros se preocupam com o que chamam de ‘adultizar’ as crianças ... (CHIAPPERINI, 2007, p. 16).

O NEFI assume que alguns aspectos da proposta de Lipman são referência e se mantêm na prática atual de filosofia com crianças: “Lipman é um referente na nossa prática, na qual mantemos alguns aspectos centrais de sua proposta: o diálogo coletivo, a roda de conversa, a valorização do pensamento das crianças, o uso de textos que estimulam o pensamento, entre outros.” (KOHAN; OLARIETA; WOZNIAK, 2012, p.180).

Desse modo, assumindo-se como prática contraditória, a proposição de filosofia com crianças compreende a relação entre filosofia e criança de uma forma aberta e constitutiva como uma experiência de pensamento, na qual, a criança é considerada naquilo que ela é: uma criança real, que pode pensar sobre as coisas dela mesma e do mundo. Também não tem um programa pré-definido, bem como não assume um método. Se aposta no encontro entre crianças, adultos, e a filosofia; convida a pensar juntos os materiais que podem/devem ser utilizados como dispositivos para a experiência do pensar “[...] sem receitas, sem modelos, sem programas.” (WAKSMAN; KOHAN, 2009, p. 7).

²³ Entrevista dada em 2007 à Chiara Chiapperini. Para maior aprofundamento Cf. Chiapperini (2007, p. 13- 34).

2.3 Algumas considerações sobre o nosso trabalho a partir de Lipman e Kohan.

Compreender as principais diferenças entre Matthew Lipman e Walter Kohan é compreender também as concepções de infâncias que estão presentes nos pensamentos dos dois estudiosos e nas formas como elas são abordadas em seus trabalhos.

Lipman entende a infância enquanto uma etapa da vida por meio da qual a filosofia pode ser utilizada como forma de educar e democratizá-las (KOHAN, 2011), porém ele pensa as crianças enquanto “[...] curiosas e lúdicas, mas racionais e hábeis para envolver-se em diálogos filosóficos. [...]” (KOHAN, 2008, p. 105). Ao contrário disso, Kohan (2011) pensa a infância não como uma fase da vida da criança, um período cronológico, mas “[...] como possibilidade afirmativa do pensar” (KOHAN, 2011, p. 18), ou seja, a infância enquanto possibilidade.

A partir dessa diferença inicial, aponta-se outros caminhos para a forma como cada filósofo pensa como a filosofia pode e/ou deve ser aproximada às crianças. Enquanto Lipman desenvolveu uma proposta que, para atingir seu objetivo principal, que é proporcionar uma educação para o pensar, deve-se fazer uso de métodos prontos, seguir um currículo específico, Kohan faz apontamentos ao uso do método e sugere uma composição que pode ser usada como meio de orientar o caminho, o percurso da prática filosófica com as crianças, mas dando liberdade para que o percurso das experiências de pensamentos sejam trilhados de acordo com o contexto de onde está sendo promovido tal prática.

Aqui é importante destacar que por muito tempo Kohan dialogou com a proposta de Lipman, e que a própria forma que Kohan inaugura as composições da filosofia com crianças apresenta-se com muitos elementos do FpC, não escondendo essas influências, pois segundo Kohan, Olarieta e Wozniak (2012); Lipman:

[...] abriu-me um mundo. Desde então, meu entusiasmo e compromisso com filosofia para crianças foram sempre crescentes, ao mesmo tempo em que cresceu, nos últimos anos, uma necessidade de recriar essa ideia sobre novas bases práticas, metodológicas e teóricas. Tenho escrito sobre isso, e não vale a pena repetir aqui o escrito. Em todo caso, conhecer e praticar a filosofia para crianças tal e como a concebia Lipman tem sido para mim uma condição para ser o que sou (2012, p. 180).

Neste trabalho pode ser observado a grande influência desses dois estudiosos. De Lipman nos inspiramos quando trazemos para as “rodas de filosofia”, que Lipman nomeia como “Comunidades de Investigação e Questionamento”, a literatura. Por meio dela – a literatura – mobilizamos os alunos e alunas na leitura, na compreensão e na dimensão do questionamento do que a obra trabalhada pode oferecer. Não usamos das novelas filosóficas desenvolvidas por Lipman, pois assim como Kohan, há a dificuldade de se fazer uso da proposta de Lipman no

contexto das escolas públicas, isso porque o alto custo para implementação da proposta e ausência desse programa nas escolas públicas acabam se transformando em uma espécie de “privatização e elitização” do FpC no Brasil, ou como bem afirma Kohan (2008):

É preciso definir claramente quais são os fins políticos desse movimento de pôr em prática a filosofia com crianças. Não há possibilidades de indefinição. Num contexto de desmantelamento do sistema público de ensino, ou se afirma uma política que priorize o ensino público ou se acompanha seu desmoronamento. Nesse sentido, a institucionalização do programa de Lipman no Brasil, pela ausência de uma política efetiva de inserção na rede pública de ensino, tem permitido sua privatização e elitização (2008, p. 107).

De Kohan mergulhamos nas possibilidades de dialogar e de experienciar a dimensão da infância na vida humana de maneira aberta para novos caminhos a todo momento. Para o filósofo, é preciso criar uma relação mais crítica, reflexiva e ativa tanto dos professores quanto dos próprios estudantes com relação a filosofia. Assim, esses sujeitos, que são os atores do filosofar, também devem contribuir com a criação ou com as escolhas dos materiais e das estratégias que serão utilizadas como meio para o filosofar (KOHAN, 2008).

Kohan (2011) compreende que não existe um modelo e nem é essa a sua intenção ao propor a possibilidade de as crianças terem contato com experiências de pensamentos, pois,

Não são modelos, senão, apenas, possibilidades. Não os colocamos pela verdade dos conhecimentos produzidos, mas pelo valor da experiência impulsionada. Não afirmamos sistemas consolidados, adultos, de pensamentos, mas uma inquietude infantil, irrenunciável, por pensar, sempre outra vez. São experiências de infância. Experiências de filosofia. Infância da e na filosofia (2011, p. 118).

Assim, em nosso trabalho, não trazemos os encontros de modo pronto e acabado. Não temos um roteiro fixo e sem mudanças. A cada encontro apenas abrimos o percurso das infinitas possibilidades de construção de pensamento. Convidamos cada participante a dialogar consigo mesmo e com o outro, expor e ouvir ideias. Kohan, ao mesmo tempo que nos convida a contribuir com que as crianças filosofem, tenham experiências de pensamento, auxilia-nos a pensar sobre as nossas práticas pedagógicas que desenvolvemos na escola. Práticas estas que nos cegam e nos fazem ver a infância como uma preparação para a idade adulta. Ao contrário disto, ao pensar a filosofia com crianças:

[...] estaríamos muito distantes de uma educação que “prepara as crianças para o futuro” ou para “o mercado de trabalho” ou “para a democracia” ou para qualquer coisa que não seja a própria infância, entendida como experiência da diversidade, da novidade, do inesperado. Uma tal educação permite viver a infância como novidade, como experiência, como descontinuidade, como multiplicidade, como desequilíbrio, como busca de outros territórios, como história sempre nascente, como devir, como

possibilidade de pensar o que não se pensa e de ser o que se é, de estar em outro mundo daquele no qual se está. Se há algo a se preparar por meio da educação, é a de deixar a infância, a experiência. Prepararmo-nos para recuperá-las, se a perdemos. Se a educação é a educação dos que estão na infância, dos excluídos da experiência – sejam crianças ou adultos -, a tarefa de uma tal educação é inventar essa infância e não deixar que volte a perder (2011, p. 247-248).

Dessa formar, mesmo havendo pontos de divergência entre os dois filósofos, é possível perceber também que em muitos outros aspectos eles se complementam e nos ajudam, incentivam e nos inquietam a continuar investigando, pesquisando sobre a filosofia na infância, pois em ambos ela é importante e necessária para que possamos pensar a educação das/nas infâncias a partir da própria infância e não apenas baseadas em teorias que por vezes podem não dialogar com o contexto social, econômico, histórico e político das diferentes infâncias brasileiras.

2.4 Literatura e infância: entre filosofia e histórias.

Provocativa, a literatura, assim como outras manifestações artísticas, esteve presente no horizonte das preocupações filosóficas. Foi no século XVIII, contudo, que passou a ser considerada como objeto de estudo da Estética, concebida por Baumgarten como ciência do sensível, inaugurando a Estética enquanto disciplina da filosofia. Esta, que normalmente envolve o uso da razão, pode ser entendida como a atividade racional que se caracteriza pela pretensão à universalidade e isso pode significar que suas teses tentam ter a validade em todos os tempos e para todas as pessoas. Além disso, ao longo da história da filosofia ocidental, tivemos muitos casos em que a filosofia e a literatura estiveram mais íntimas. Do texto *Poética* de Aristóteles tecendo o marco inicial dessa relação, a suma, utilizada por Tomás de Aquino, o conto filosófico nas mãos de Voltaire, dos aforismos de Nietzsche, das confissões, usadas por Rousseau e Agostinho, muitos são uma expressão literária da filosofia. Nestes e tantos outros exemplos, é possível explorar a relação entre filosofia e literatura ao longo da história das ideias.

Se fazermos um pouco de história sobre a relação entre estas duas disciplinas, vemos que, na sua origem, a Filosofia se exprime em formas literárias: o Poema de Parmênides, os aforismos de Heráclito ou os Diálogos de Platão. (KOHAN, LEAL, 1999, p. 112)

A questão central de toda criação, seja literária ou filosófica é, segundo Stanisor e Enache (2009) *apud* Pimenta (2019), a relação tridimensional entre eu, mundo e palavra. Por isso, pode-se afirmar que a filosofia e a literatura partilham três aspectos chaves: pensamento,

linguagem e escritura. Tanto a filosofia quanto a literatura são produtos do pensamento e da linguagem e o resultado de ambas pode ser expresso literária ou filosoficamente.

No programa “filosofia para crianças”, Matthew Lipman utiliza como base a literatura para desenvolver em seus alunos e alunas um pensamento consciente. Lipman concebe a proposta a partir de uma série de novelas que ele e seus colaboradores escrevem conforme as idades das crianças que participarão desta prática. O trabalho com esses textos contribuiria para o desenvolvimento do raciocínio e a capacidade de julgar das crianças. Na medida em que se conquista habilidades cognitivas também se conquistaria um pensamento de “ordem superior”, caracterizado por ser crítico, criativo e cuidadoso.

Podemos pensar, assim como Kohan e Leal (1999), de que na atualidade toda filosofia é literatura.

Em uma perspectiva mais contemporânea e no quadro da interdisciplinaridade, que parece ser o imperativo da nossa época, a abordagem das relações entre Filosofia e Literatura se relaciona com o problema dos tipos de racionalidade e as modalidades discursivas. (1999, p. 113)

Na literatura, o texto escrito ganha flexibilidade e incluem a metáfora, a aporia e a ironia. Nunca achamos respostas definitivas, só um apontar para além de si mesmo. María Teresa de La Garza em seu texto “*Filosofia e literatura: uma relação estreita*” complementa que “não se deve esquecer o conceito platônico de filosofia como inteligência e postura prática e auto adquirida, um fazer dialógico, um orientar-se, um estar no caminho.” (KOHAN, LEAL, 1999, p. 114) A esta ideia de conhecimento filosófico vai corresponder perfeitamente o diálogo, cuja forma escrita somente sugere, modela, imita o paradigma do diálogo oral.

É na literatura, na narrativa que conseguimos resgatar o que nos pertence e que por vezes perdemos. Ter uma outra visão da realidade que somente o pensamento racional e sistemático não supre. Kohan e Leal (1999) com a perspectiva de Walter Benjamin entende que

Para quem reduz a racionalidade ao logos, as formas narrativas serão mero entretenimento; para quem afirma que a racionalidade não se esgota no logos, e menos ainda no empobrecido conceito de logos presente no discurso da modernidade, a narração é conhecimento, pode fazer aparecer subitamente aspectos inéditos da condição humana, subvertendo a ordem estabelecida porque mostra novos aspectos e figuras da realidade. Em uma sociedade, mesmo dominada pela racionalidade científico-técnica, a literatura cumpre uma função urgente: mostrar um modo de conhecimento que escapa à ciência. (1999, p. 116)

Mas afinal, qual é o sentido de levar um texto que pertence ao campo da literatura para uma experiência de pensamento com as crianças?

No início de século XX, o conceito de infância começa a tomar forma e lugar definidos, bem como, com esse novo olhar, a literatura infantil também se estabelece como um gênero literário particular incluindo a subjetividade das crianças como ponto de interesse e produzindo outro efeito na criança como leitora, em que é capaz de transformar as histórias criadas para ela, convertendo-se em intérprete e em um (a) novo (a) autor (a) como resultado do seu confronto com o texto. (KOHAN e LEAL, 1999, p. 116)

María Tereza de La Garza (1999) ainda acrescenta

Os alunos leitores, a partir da própria subjetividade, tomam o texto literário como pré-texto para obterem uma forma de expressão particular, crítica e criativa. Por isso, é possível usar o texto literário para gerar reflexões filosóficas. Uma história dá ensejo para que o leitor ponha suas próprias histórias em jogo, se arrisque a romper limites; isto é, se permita pronunciar sua própria palavra e transformar o sentido único em muitos e diversos. A estrutura do texto literário-filosófico gera um modelo funcional para o diálogo enquanto integra a comunidade e fortalece os laços sociais. (KOHAN e LEAL, 1999, p. 117)

É possível perceber no recorte acima que a partir do texto literário e das experiências pessoais e coletivas de alunos e alunas, é tecido um novo texto cheio de sentido e sensibilidade, com aspectos inéditos da realidade e que nos colocam em profundo contato com o humano, construído cooperativamente em que todos (as) são parte integrante e que se constitui assim a prática da filosofia: fazer filosofia. Nesse novo texto há uma linguagem própria, sendo esta a expressão privilegiada da consciência e ultrapassa as fronteiras do conhecimento de quem a emite. “A linguagem é o universo simbólico no qual nós, os seres humanos, nos movemos: dela tomamos significantes que, por sua vez, geram outros, para compreender o mundo e a nós mesmos.” (KOHAN e LEAL, 1999, p. 118.)

Filosofia e literatura se identificam por participar de um lugar caracterizado pela liberdade das necessidades da vida, pois exigem, tanto para a sua fruição quando para a sua produção, esse desligamento dos interesses imediatos. Assim

A filosofia e a literatura são manifestações do ser humano livre, capaz de requintar sua presença no mundo com o abstrato e o belo; capaz de espanto, maravilhamento; capaz de se sentir admirado e arrebatado com seu universo interior e o cosmos exterior. Afinal, para que serve a filosofia e a literatura senão para coroar a presença do humano sobre esse planeta? (VOLKER, 1999)

Também Gagnebin (2006), coloca que mais que um discurso racional, linguagem da filosofia por excelência, as formas literárias trazem consigo fonte de riqueza sob configurações e reconfigurações históricas diversas. Neste contexto,

falar das formas literárias da filosofia adquire um sentido preciso. Não se trata de estudar alguns aspectos formais episódicos, mas sim de refletir sobre este estatuto ambíguo do discurso filosófico e, mais especificamente, de explicitar a íntima relação entre formas de exposição, de apresentação, de enunciação — *Darstellungsformen* — e a constituição de conhecimento(s) ou de verdade(s) em filosofia. (2006, p. 203)

Tanto os filósofos como os literatos refletem sobre os problemas que lhes incomodam e não o fazem nem aquém, nem além da linguagem. É a linguagem que lhes oferece o modo de exprimir o pensamento, tanto conceitual quanto metafórico. O pensamento, nesta perspectiva, é a transfiguração das experiências ou sentimentos em abstrações. A experiência especulativa se encontra após a imaginação poética ou o que se pode chamar de intuição fundamental. Ainda que a filosofia seja uma investigação rigorosa sobre conceitos e teorias, não se pode esquecer da pergunta pela origem destes problemas.

2.5 Da leitura à escrita na prática filosófica para e com crianças

É na literatura que as crianças encontram a possibilidade de verem a si e ao mundo de maneira criativa e criadora, descobrindo verdades e fantasiando vivências que lhes darão instrumentos para o crescimento íntegro como cidadãos plenos e felizes, capazes de ler o mundo.

Lipman (1995) se pergunta sobre o papel dos textos na educação e as características que estes deveriam ter para favorecer o pensar. Nisso a educação consiste em reconstruir e reorganizar as experiências vivenciadas pelos alunos (as), possibilitando a estes (as) uma melhor percepção do seu sentido. Sardi (2002, p. 62) destaca que “aprender a filosofar consiste em um processo gradativo, relacionado não só ao desenvolvimento de todas as nossas habilidades cognitivas, mas a um aprendizado emocional”. Ao explorar uma literatura, o professor tem como papel coordenar a discussão do grupo e a explicitação dos temas apresentados em cada parte do livro. Seu trabalho consiste em estimular as crianças a elaborarem suas próprias questões e a expressarem de diferentes formas a sua compreensão a respeito da vida e do mundo.

Diante da importância da leitura, a escrita também pode ser tomada como uma operadora para a prática de filosofia com as crianças, ultrapassando a mera expressão e comunicação da linguagem, mas podendo ser ferramentas capazes de operar com a subjetivação e como provocação do pensamento.

Baseado em Foucault, Aquino (2011, p. 644) afirma que “escrever consistiria, assim, numa experiência de transformação do que se pensa e, acima de tudo, do que se é” e complementa que, nesse sentido, a escrita operaria como “uma operação avessa, ademais, a qualquer apelo comunicativo ou normativo”.

É por meio das nossas experiências que nos movemos. Das experiências tomamos significados que, por sua vez, geram outros para compreender o mundo e nós mesmos.

Jorge Larrosa (2022) entende como experiência aquilo

que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. (2022, p. 18)

Podemos dizer que hoje poucas coisas nos tocam e nos criam significados. Estamos recheados de informações, novidades, descobertas vindas de todos os lados, entretanto, escassos daquilo que nos toca. Larrosa (2022) entende que “a informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência.” (2022, p. 18)

Nas linhas a seguir trazemos alguns dos textos produzidos por alunos e alunas que diante de suas experiências pessoais e coletivas, olham para si mesmas e constroem novas experiências. Nos “encontros de filosofias” os (as) alunos (as) estiveram em contato com uma literatura cheia de vivências que puderam leva-los (as) sem pressa e sem opiniões, pois “a experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião.” (LARROSA, 2022, p. 20)

Nos encontros todos (as) os (as) participantes tem a mesmas oportunidades de escutar o que o outro tem a dizer, como também contar e fazer relações entre suas experiências e o que o livro traz no centro das discussões sem reduzir os diálogos em estar contra ou a favor do que está sendo exposto. A experiência se torna uma travessia, uma passagem do que éramos antes, para o que nos tornamos a partir de agora.

Larrosa (2022) coloca que “a palavra experiência tem *ex* de exterior, de “*extrangeiro*”²⁴, de exílio, de “*extranho*”²⁵ e também o *ex* de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “ex-iste” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente.” (2022, p. 26-27)

²⁴ Em espanhol a palavra estrangeiro se escreve com “x”.

²⁵ Em espanhol a palavra estranho se escreve com “x”.

Assim, o professor entende que o par informação/opinião e experiência tomam caminhos distintos com relação a ideia de aprendizagem. Se no primeiro é comum que nos informemos e logo em seguida opinemos. “Uma opinião obviamente própria, crítica e pessoal sobre o que quer que seja” (LARROSA, 2022, p. 21), no segundo “o sujeito da experiência seria algo como um território da passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos.” (LARROSA, 2022, p. 25)

Nos encontros de filosofia firmamos o que já teve início bem antes desses encontros. Cada integrante trouxe sua bagagem carregada de memórias, expectativas e palavras. Usamos do tempo cronológico apenas como passagem que um tempo aiônico construiu. Nas linhas que cada criança escreveu pode ser visto aprendido e significado, olhar atento sobre a vida e criatividade.

Gagnebin, (2006) coloca que “a escrita, por sua vez, deseja perpetuar o vivo, mantendo sua lembrança para as gerações futuras, mas só pode salvá-lo quando o codifica e o fixa, transformando sua plasticidade em rigidez, afirmando e confirmando sua ausência [...].” (2006, p. 11)

Nas linhas que seguem é apresentado alguns textos construídos pelos (as) alunos (as) no decorrer de cada encontro. É possível perceber as relações feitas, os conceitos construídos, as ideias apresentadas depois dos momentos de diálogo. Também cabe dizer que cada texto não tem um roteiro fixo, não tem um valor de nota, não representa “passar” ou “não passar” de ano. O importante era a relação da criança com cada palavra escrita, e principalmente, pensada.

TEXTO ELABORADO PELA ALUNA I SOBRE CURIOSIDADE

Curiosidade é o interesse por saber mais sobre algum lugar, por alguma pessoa, por ciências ou até por um segredo.

Em algumas situações ficamos mais curiosos: quando vemos uma foto, quando nos dão alguma pista para tentarmos descobrir o segredo, quando nos dizem que há uma surpresa, quando nos fazem uma pergunta...

Quando temos esse sentimento ficamos ansiosos para sabermos alguma coisa correspondente a questão, então vamos atrás de respostas, lendo, perguntando, observando, investigando até descobrir o que a gente quer saber. Essas coisas são bem parecidas com a filosofia, pois também precisamos investigar muito para entendermos certas coisas e quem nos ajuda nesta investigação é a filosofia.

TEXTO ESCRITO PELO ALUNO J SOBRE SER CURIOSO.

Curiosidade é quando você quer descobrir algo. Eu sou uma pessoa curiosa, normalmente. Pergunto várias coisas para o meu irmão que está na faculdade e ele sempre me ajuda.

Minha mãe fala “que sou mais curioso que a cobra”. Não sei o que isso significa, mas já estou pesquisando para descobrir.

O que me faz sentir muita curiosidade é de poder conhecer novas coisas e de poder saber o que é.

Realmente ser curioso é muito bom, pois podemos conhecer, aprender, reaprender e entender sobre as coisas sempre mais.

TEXTO ESCRITO PELA ALUNA M SOBRE MEMÓRIAS.

Eu me chamo _____, tenho pouca idade, mas muitas lembranças. Algumas boas, algumas ruins, que eu gostaria muito de ter esquecido ou talvez nem ter vivido, e outras indiferentes.

Há alguns anos ganhei um cachorro. Ele era bem filhote, mas com o tempo ele foi crescendo muito. Um dia ele ficou doente. Minha mãe comprou remédio, cuidamos muito dele, porém em um final de tarde nós saímos e quando voltamos o nosso cachorro já estava morto. Ele não morreu por causa da doença, mas porque foi envenenado.

Apesar dessa história ser uma coisa triste de se lembrar, eu procuro recordar os momentos bons que passei junto com meu cachorro.

Outra coisa triste foi quando minha irmã ficou doente. Ela ficou mais de 9 dias sem comer direito e internada. Fizemos muitas orações para que ela melhorasse. E graças a Deus ela se recuperou.

Uma coisa muito boa de se ter na memória são os passeios que fiz com minha família. Um deles foi em um parque aquático muito legal. Nos divertimos demais. Não tem como esquecer deste dia. Em outro, fui com meus amigos em um passeio da escola. Foi uma tarde bem legal.

Minhas memórias são tesouros em minha vida.

TEXTO ESCRITO PELO ALUNO M SOBRE LIBERDADE.

Liberdade é poder fazer escolhas do seu próprio destino, da sua própria vida.

Muitas pessoas não têm liberdade. Ou porque foram presas, ou porque não podem decidir nada sobre sua vida.

Há pessoas que precisam trabalhar sem ter alguns momentos de lazer. Essas pessoas não podem deixar de trabalhar, pois precisam de dinheiro para pagar as contas, comprar alimentos, coisas importantes para casa e ajudar seus familiares, mas também quando tem o dinheiro não tem tempo para comprar um presente para seu filho, por exemplo.

A liberdade é muito boa, porém em mãos erradas pode se tornar ruim. Pessoas boas usam da sua liberdade para ajudar o próximo. Já as pessoas com pensamentos ruins usam a liberdade de forma chantagista, isso é possível porque elas manipulam os que estão a sua volta.

Nunca podemos esquecer que a liberdade é boa e não podemos deixar que tirem isto de nós. Tirar a nossa liberdade é sempre morrer um pouco.

TEXTO ESCRITO PELO ALUNO J SOBRE SER LIVRE.

Eu entendo que liberdade é uma palavra que demonstra que uma pessoa pode tomar as decisões sobre os mais diversos assuntos e diante das mais variadas situações.

Há a liberdade física. Por exemplo: aquelas pessoas que estão presas não possuem liberdade. A liberdade de pensamento, que a pessoa tem o direito de pensar o que quer, sobre qualquer coisa.

Um grupo de pessoas poder manifestar sobre o que gosta ou não gosta. Isso é a liberdade de expressão: você poder falar, dar sua opinião sobre o assunto de interesse sem ter medo. A liberdade nossa não pode interferir na liberdade do outros, que pode não concordar com você e também o direito de dizer o que acredita e pensa.

TEXTO ESCRITO PELA ALUNA M SOBRE SAUDADE.

Saudade é um sentimento doce, que toca nosso coração. Toda vez que sentimos falta de alguma coisa ou pessoa, vem em nossa cabeça um momento que aquela pessoa ou aquela coisa fez parte. Sempre é assim.

Eu tenho saudade de ser bem criança, mais do que eu sou. De subir em árvores, da creche onde eu estudava, agora na pandemia, sinto falta da minha escola e da minha turma e tantas outras coisas que mexem com o meu coração.

TEXTO ESCRITO PELO ALUNO P SOBRE DEUS.

Minha relação com Deus é perfeita e incrível. Mesmo eu não vendo e nem ouvindo Ele, sei que está me protegendo.

Na minha religião Ele é o criador de todas as coisas: das árvores, da grama verdinha, do céu azul e quando, depois da chuva, surge um lindo arco-íris, foi a mão Dele que fez.

Há pessoas de outras religiões diferentes da minha. E tem até aquelas pessoas que não acreditam neste Deus que eu acredito. Cada pessoas tem seu princípio e não podemos julgar e sim respeitamos a todos.

Todas as coisas boas que tem no mundo tem o dedinho de Deus e as coisas ruins, o mal, é onde Deus não está.

TEXTO ESCRITO PELA ALUNA I SOBRE AMOR.

Sentimento único capaz de transformar qualquer ser humano que abra seu coração. É o sentimento mais puro que recebemos de nosso pais e é com ele que podemos vencer todas as batalhas e nos faz acreditar em coisas que jamais poderíamos imaginar.

É através dele que vem o perdão, a caridade, o carinho e podemos encontrá-lo em várias formas: o amor por meio do cuidado de alguém que não temos laço nenhum – isso se chama amor por meio da caridade; no sentimento de pais e filhos – isso se chama amor fraternal; no amor de esposa e marido – esse é o amor romântico; e aquele que eu mais gosto e acredito que é o amor de Deus por nós.

TEXTO ESCRITO PELA ALUNA C SOBRE A FILOSOFIA.

Filosofia não é algo fácil de explicar com palavras. Até porque, precisa dos nossos pensamentos para estar viva. É como andar de bicicleta. Uma vez que você aprende, nunca mais esquece. Sempre estará em você. Você já ouviu falar que alguém que desaprendeu a andar de bicicleta?

Uma das melhores coisas da filosofia, na minha opinião, é que não precisa de uma idade específica para aprender.

A filosofia é uma plataforma muito grande de estudos e também é algo que eu passaria horas falando, pois com ela eu aprendi a olhar as coisas além do que elas são. Aprendi coisas incríveis!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos dizer que essas considerações finais são, na verdade, como um início para muitas outras conversas.

Ao final dos encontros, as crianças eram convidadas à imaginação criadora e levadas a construir um pequeno texto, em primeira pessoa, relacionando – quem sabe – a esfera criativa que dialoga com o estranhamento, com a indagação e, por assim dizer, com a dimensão filosófica da linguagem. Como estávamos fisicamente distantes uns dos outros, foi preciso encontrar maneiras de ficarmos conectados, de ainda estarmos juntos (as), e por isso era proposto um exercício no sentido de que, mesmo diante do distanciamento físico, ainda assim estarmos uns com os outros. Dessa maneira, fizemos um convite aos participantes para que pudessem recuperar o que estavam pensando e abrir espaço para o exercício de escrita. A ideia era registrar as conversas que circularam nesses encontros, o que foi pensado, problematizado, falado e até mesmo os silêncios acerca dos temas comuns dos nossos diálogos.

Essa retomada de pensamento e esse exercício de escrita também se estenderam a mim, professora e pesquisadora, que conhecendo os meus (as) alunos (as), suas famílias – ou pelo menos parte dela – e suas realidades, afinal, a escola não é escola se não conhecemos onde esta escola está inserida, pude perceber e ampliar o entendimento sobre educação, sociedade e infância. É colocando as famílias dentro da escola que foi possível neste momento de pandemia fazer o caminho inverso: colocar a escola dentro da casa de cada aluno (a). E através dessas experiências que começamos a entender a importância e até a urgência de refletir sobre as diversas questões de uma sociedade e as práticas dentro das escolas. É dessa maneira que Kohan também vê a escola quando afirma que

Talvez possamos pensar a educação de outra forma. Quiçá consigamos deixar de nos preocupar tanto em transformar as crianças em algo diferente do que elas são, para pensar se acaso não seria interessante uma escola que possibilitasse a criança e adultos, professoras, professores, gestores, orientadores, diretores, enfim, a quem seja, encontrar deveres minoritários que não aspiram a imitar nada, a modelar nada, mas a interromper o que está dado e propiciar novos inícios (2007, p. 97).

Esse percurso de escrita trouxe comigo o resultado das leituras que fiz e das experiências que tive. O movimento assumido por essa escrita buscou narrar o entrelaçamento de várias experiências, e, por meio dela, pensar sobre alguns significados tais como os de infância, de experiência, da prática de filosofia com crianças e da relação entre aprender e ensinar.

Iniciei este trabalho com um olhar para as falas, as inquietações, as ideias e as vivências de crianças que, nos momentos dos encontros de filosofia, se permitiram debruçar em seus próprios pensamentos e falar sobre eles em um movimento de falar, escutar e ressignificar. Me propus colocar as práticas que tive na escola no primeiro capítulo na tentativa, assim, de apresentar o que tem de mais importante neste trabalho: as infâncias, no sentido plural – pois elas se revelaram e se construíram em cada contexto e, ao mesmo tempo, elas foram compreendidas como a vivência de um tempo intenso, por assim dizer, *aiônico*. Um tempo livre ou liberado para o pensamento dentro da escola – algumas vezes, como narrado nessa pesquisa, também fora da escola – profanando e criando uma suspensão nos tempos e espaços institucionalizados, alargando ao máximo esses espaços, seus conceitos, as relações entre as infâncias de todos (as) nós que apontam possibilidades, enigmas de vivências infantis de fazer filosofia com crianças e adultos.

Crianças adoram falar. Contam histórias, relatam acontecimentos, descrevem eventos. Levantam do lugar em que estão sentadas na sala de aula para contar que foram passear no final de semana ou que ganharam um brinquedo novo. Que caiu um dente no dia anterior ou que comeram a comida predileta. Tudo isso colocando nós adultos dentro do mundo delas sem nenhuma cerimônia. Esse encanto por dialogar, contar, descrever e relembrar é o que tornou a prática de filosofia na infância viva e possível.

A proposta aqui iniciada pode tem muitos outros horizontes. Com a volta das aulas dentro das escolas, as práticas poderão ser estruturadas em espaços abertos, dentro da sala de aula, no pátio, no jardim. Todos (as) podem estarem sentados em roda, em duplas, sem um formato fixo ou acabado. Os encontros poderão ser feitos de modo que todos (as), de alguma forma, contribuam para a sua prática, com temas resultantes de assuntos dos noticiários, de outros bons livros e histórias suscitadas do interior do grupo.

Os encontros de filosofia no formato remoto foi a melhor forma encontrada nas condições que todos (as) estavam para lançar nos alunos e alunas o pontapé inicial para um pensar consciente. Foi possível perceber que mesmo diante das dificuldades acerca do acesso a celulares e a internet, todos (as) estavam participando ativamente e posso dizer que isso ficou marcado em mim. O quando abrir o espaço para a conversa é importante para os alunos (as).

Em um segundo momento trouxe para roda pensadoras e pensadores que também tiveram o gosto da filosofia com as crianças e abriram novos caminhos para o pensamento filosófico. Delas e deles trouxe suas teorias e práticas e a partir de então relacionei com as práticas que tive na Escola Municipal Professora Loise Foltran de Lara, construindo, assim as nossas filosofias.

Nesse sentido, gostaria de retomar aqui e fazer um destaque para Kohan (2012), que ao propor essas experiências da filosofia na escola de Ensino Fundamental, não apresenta essas possibilidades enquanto um método, ou com metodologias e recursos prontos para a realização das atividades de filosofia nesse ambiente, mas aponta uma composição para pensar as experiências de pensamentos com crianças. Tais composições consistem em orientações e subsídios de como a promoção de experiências de pensamento podem ser desenvolvidas. São, enfim, sugestões que no dia a dia da escola elas serão repensadas e “adaptadas” de acordo com o desenrolar dos encontros, como o próprio Kohan afirma:

Falamos de ‘composição’ de uma experiência, e não de ‘estrutura’, porque queremos aproximar a proposta metodológica do trabalho que fazem os artistas. Os materiais, as técnicas, estão a serviço do músico ou do pintor, mas o resultado do que eles fazem ultrapassa a técnica, os materiais e os instrumentos. Sugerimos esses materiais não como uma receita, mas como uma matéria plástica para sobre ela começar a compor nossa própria obra [...]. (2012, p. 70)

Esta perspectiva de Kohan vai ao encontro do que idealizamos: levar até cada participante uma proposta de procurar significado ou até ressignificar as questões que foram apresentadas em cada encontro de filosofia nas sextas-feiras à tarde. E também, dar abertura e encorajar cada aluno, cada aluna a essas experiências e a vivenciá-las de forma intensa a partir de provocações, de desassossegos, deslocamentos, de idas e vindas, para construir sem métodos pré-estabelecidos nem caminhos já traçados uma nossa experiência

De Lipman trazemos toda a sua importância ao colocar para o centro das discussões à infância e o pensamento filosófico e assim criar a “filosofia para crianças”. Não deixamos de lado seu legado, pelo contrário, das novelas filosóficas entendemos que poderíamos usar da literatura infantil brasileira como base precursora, e a partir dela estreitar temas de interesse do grupo, entretanto, entendemos também que neste momento precisaríamos ir além. Desenvolver nas crianças o seu próprio olhar, construir suas próprias relações, aprendendo a falar, ouvir e aprender com o outro.

Para o terceiro capítulo por fim, e não menos importante, me propus a reunir a literatura infantil e a filosofia, ciente da impossibilidade de dar conta do volume de questões e referências que a relação entre filosofia e literatura nos oferecem, mas entendendo a necessidade de falar, mesmo que brevemente, sobre o tema. Essa literatura de Bartolomeu Campos de Queirós que tem muito a dizer, de um literato que também é filósofo que deixa claro que suas histórias são para ler, pensar e ser convidado (a) pela própria escrita a pensar muitas outras coisas ainda guardadas em nós. Aqui também me propus a tecer algumas possíveis relações entre a literatura

e a filosofia. Ambas provocativas, a filosofia com seu lado racional diante da realidade, embasada em fatos e procurando entender os conceitos e as essências de tudo o que existe no mundo, criando, assim, as definições conceituais, e a literatura como exercício criativo que ocorre por intermédio da palavra, tratando-se assim da possibilidade de transfiguração do real em matéria fictícia.

Vygotsky (1987) aponta para a importância da imaginação e da arte no período que se convencionou denominar infância. Segundo o autor, fantasia e realidade consistiriam em dimensões complementares, e não polos excludentes, como se costuma indicar na educação das crianças. Ademais, segundo essa linha de consideração, na vida diária, seria possível exercitar plenamente a imaginação criadora.

É preciso que a escola seja um local para um pensamento criativo e criadora preservando experiências vividas anteriormente e estimulando novas condições para se entender e entender os fatos que os rodeiam. Que se use do material de maior abundância entre as crianças que é sua memória, imaginação, emoção e a realização, construindo assim um significado prático diante das coisas do mundo.

É importante lembrar as maiores dificuldades que nos foram impostas ao longo do trabalho, começando pela distância, o não estar presente no ambiente escolar, sem dúvida foi a maior delas. Não estar ensinando e aprendendo onde sempre estive, não estar com as pessoas – professores (as), alunos (as), funcionários (as) – se tornou um desafio que não tínhamos vivenciado até então.

Outro obstáculo que enfrentamos foi o fazer a filosofia com crianças nos espaços da escola pública envolvidas nessa pesquisa, que enfrenta diariamente e insistentemente, o desafio, o paradoxo de encontrar dentro da escola, em sua forma institucionalizada, o sentido de uma afirmação/condição de que é possível fazer filosofia com crianças. Principalmente se pensarmos nela enquanto abertura para a experiência do pensamento, ampliando ao máximo as relações entre a escola e a universidade no sentido de algo que sempre se inicia, pois, embora tenham sido identificados referenciais teórico-práticos que inspiram essas práticas, esses não adquirem uma forma fixa, permanecem abertos às possibilidades. Também é digna de menção a abertura, o acolhimento infantil à filosofia, muitas vezes constituindo-se em pauta reivindicatória das crianças quando por algum motivo a filosofia não encontra a brecha para sua legitimação dentro dos tempos escolares institucionalizados.

Finalizo este mestrado com o olhar renovado para a educação. Sempre depus todas as minhas expectativas em uma educação para além dos muros da escola. A criança colocar em

prática aquilo vivenciado e experienciado na escola. Ter um olhar além do que nos é posto. Tudo isso é um processo, em que se caminha e se constroem condições ao caminhar.

Por fim, findo aqui para iniciar várias outras práticas com tantos outros olhares, pois é na escola que estamos em permanente experiência: olhar as coisas como se fosse a primeira vez, sentir o prazer e o perigo do não-saber, caminhar à deriva, atravessar sem saber o que encontraremos e se encontraremos algo na outra margem. Chegar à outra margem transformado (a), e sentir a coragem e a inspiração dos inícios. Manter ao máximo a condição de não-saber:

Não sabermos significa: trabalhamos ardorosamente durante anos para gerar uma espécie de vazio, uma espécie de hesitação que nos permita abrir o máximo possível esse campo da experiência, ou seja, abrir o máximo possível o campo da filosofia-experiência, abrir o máximo possível o campo da educação e o campo da filosofia. Uma experiência que tem mais haver com o campo da educação, com o campo da infância. (KOHAN, 2014).²⁶

Assim, como faz Bartolomeu Campos de Queiros, desafiando o tempo, este trabalho se encontra no final com seu início, com novos motivos e sentidos para continuar pensando, lendo e escrevendo. Uma singular tarefa a princípio complexa, desafiadora e trabalhosa, mas repleta, penso, de possibilidades inventivas, potências criadoras, intensos devires para continuar pensando.

²⁶Transcrição n. 010, encerramento da VII Experiência de Formação NEFI/2014. (CIRINO, p. 171)

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- AQUINO, J. G. **A escrita como modo de vida: conexões e desdobramentos educacionais**. Educação e Pesquisa. 2011.
- BAKTHIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITE/ANNABLUME. 2002.
- BARBOSA, Aparecida. **Formação humana: o pensamento narrativo e o pensamento científico integrados**. Disponível em https://editorarealize.com.br/editora/anais/setepe/2014/Modalidade_1datahora_25_09_2014_09_46_37_idinscrito_188_667edf23605427546a40afff052ad8ce.pdf Acesso em 10 jun 2022
- BERLE, S. **Infância como caminho de pesquisa: o Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI/PROPEd/UERJ) e a educação filosófica de professoras e professores**. 1 ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2018.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 345, em 19 de março de 2020. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020. Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 dez. 2020.
- BROCANELLI, C. R. **Matthew Lipman: educação para o pensar filosófico na infância**. Editora Vozes. 2010
- CANTALICE, G. F. B. S.; CIRINO, M. R. D. **Filosofia e infância: formação docente para atuar em filosofia para/com crianças**. Refilo-Revista Digital de Ensino de Filosofia, vol. 6, 2020.
- CIRINO, Maria Reilta Dantas. **Filosofia com crianças: cenas de experiência em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina)**. 1 ed – Rio de Janeiro: NEFI. Coleção: Teses e Dissertações. 2016.
- CIRINO, M. R. D.; SOUZA, J. F. C. Projeto de Extensão. **Filosofia com crianças: identificando desafios – construindo possibilidades**. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Pró-Reitoria de Extensão – PROEX. Campus Caicó. Curso de Licenciatura em Filosofia. Período 2008 – 2010.
- _____. Relatório Final de Projeto de extensão. **Filosofia na infância: identificando desafios–construindo possibilidades**. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte –

UERN. Pró-Reitoria de Extensão – PROEX. Campus Caicó. Curso de Licenciatura em Filosofia. Período 2008 – 2010.

COMTE-SPONVILLE A. **Pequeno tratado das grandes virtudes**. São Paulo: Martins Fontes; 2002.

CRUZ, D. M.; BARCIA, R. **Educação a distância por videoconferência**. Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional: Rio de Janeiro: ABTE, v. 29, n. 150/151, p. 3-10, julho/dezembro, 2000.

DEWEY, J. The child and the curriculum, 1902, In: SOUTHERN ILLINOIS UNIVERSITY. Middle Works of John Dewey, v.2. Carbondale: Southern Illinois In: SOUTHERN ILLINOIS UNIVERSITY. Later Works of John Dewey, v. 9. Carbondale: Southern Press, 1976. (Collected Works of John Dewey). p. 271-291.

_____. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

FREIRE. P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **A Importância do ato de ler - em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1991. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v 4).

FROTA, A. M. C. **Diferentes concepções de infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção**. Estudos e Pesquisas em Psicologia, UERJ, RJ, v. 7, n. 1, p. 147-160, abr. 2007. FULLAT, Octavi. **Filosofias da Educação**. Tradução de Roque Zimmermann. Petrópolis. Vozes, 1994.

GADOTTI, M. **A Filosofia para crianças e jovens e as perspectivas atuais da educação**. In: Kohan, Walter Omar; Leal, Bernardina (eds.). **Filosofia para crianças em debate**. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 21-38.

GOMES, V. C. A. D. **Dialogar, conversar e experienciar o filosofar na escola pública: encontros e desencontro**. Rio de Janeiro: NEFI, 2017.

GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa**. In: SACRISTÁN, Gimeno J. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 100-117.

GRAU, O. **Narrativas e experiência**. In: BORBA, Siomara; KOHAN, Walter. (Orgs.). **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 195 – 207.

GROSSI, M. G. R. **Usar tecnologias digitais nas aulas remotas durante a pandemia da COVID-19? Sim, mas quais e como usar?** Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-12, 2021. Disponível em <<https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>

HECKER, A.; REBAGLIATI, M. S. **Tiempos y cuerpos en el filosofar de la infancia**. *Childhood & Philosophy*, vol. 5, núm. 9, enero-junio, 2009, pp. 173-197. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

HENNING, L. M. P. **Lipman filósofo**. Marília: Universidade Estadual Paulista/Faculdade de Filosofia e Ciências, 2003. [Tese de doutorado em Educação]

HOYUELOS, A. **Viver os tempos emocionados da infância**. In: Aguilera, Maria Isabel Cabanellas et al. *Ritmos infantis: tecidos de uma paisagem interior*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 17-42.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2021. Brasília: Inep, 2022. Disponível em <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>>. Acesso em: 30.05.2022.

KENNEDY, D.; KOHAN, W. O. **Aión, kairós and chrónos: fragments of na endless conversation on childhood**, *Philosophy and education. Childhood & Philosophy*, v. 4, n. 8, jul./dez.2008. pp. 5-22. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

KOHAN, W. O.; WUENSCH, A. M. (orgs). **Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. [Vol.1]

KOHAN, W. O.; LEAL, B. (orgs). **Filosofia para crianças em debate**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999. [Vol. 4]

KOHAN, W. O.; LEAL, B.; RIBEIRO, A. (orgs.). **Filosofia na escola pública**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

KOHAN, W. O. (org.). **Lugares da Infância: Filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004

KOHAN, W. O. **Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, W. O.; OLARIETA, B. F. **A escola pública aposta no pensamento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução de Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LIPMAN, M. **A filosofia vai à escola**. Tradução de Maria Elice de Brzezinski Prestes e Lúcia Maria Silva Kennedy. São Paulo: Summus, 1990. (Novas buscas em educação; v. 39).

_____. **O Pensar na Educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

_____. Como nasceu filosofia para crianças. In: KOHAN, Walter Omar; WUENSCH, Ana Miriam. *Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998

_____. **O pensar na educação**. Tradução de Ann Mary Fighiera Pérpetuo. 4.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

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

LÓPEZ, M. V. **Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MANIFESTO POR UM BRASIL LITERÁRIO. Disponível em <https://sinapse.gife.org.br/download/manifesto-brasil-literario>. Acesso em 10.jul.2021.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MATOS, J. C. **O perguntar filosófico das crianças**. *Childhood & Philosophy*, vol. 9, núm. 18, julho-diciembre, 2013, pp. 363-379. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MUSEU DA PESSOA. Disponível em <https://acervo.museudapessoa.org/pt/conteudo/pessoa/bartolomeu-campos-de-queiros-20237>. Acesso em 05.jul.2021.

NEIRA, A. C. **Professores aprendem com a tecnologia e inovam suas aulas**. *Jornal Estado de São Paulo*. 24 de fevereiro de 2016. São Paulo. 2016.

PIMENTA, A. **Proximidades entre filosofia e literatura**. *Revista Humanidades e Inovação* v.6, n. 1 – 2019.

PLATÃO. **A República**. Trad. de Maria Helena da Rocha Pereira. 9ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

PORTO, C.; OLIVEIRA, K. E.; CHAGAS, A. **Whatsapp e educação: entre mensagens, imagens e sons [online]**. Salvador: Ilhéus: EDUFBA; EDITUS, 2017

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Municipal Professora Loise Foltran de Lara. Ponta Grossa. 2020.

QUEIRÓS, B. C. **Antes do depois**. 2.ed. São Paulo: Global, 2018.

SARDI, S. **A vivência como princípio metodológico no filosofar com crianças**. *Revista Educação*. v. 27, n. 2. 59-68. jul./dez. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/4453>

SCHNORR, G. M. ; VAZ, J. D.; RODRIGUES, A. S. . Educação e vivências interculturais: contribuições dos círculos de cultura em práticas libertadoras. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 24, p. 1–27, 2021. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.24.16773.018. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16773>. Acesso em: 5 jul. 2023.

SKLIAR, C. **Infâncias da linguagem, infâncias da infância, memórias de infâncias: depois é tarde demais**. *Childhood & philosophy*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 30, p. 245-260, maio/ago.

2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/30700/23994>. Acesso em: 10 maio 2022.

VYGOTSKY, L. A formação social da mente – O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e Linguagem.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991 [Coleção Psicologia e Pedagogia – Trad. de Jeferson Luiz Camargo] .

ANEXOS

No link abaixo compartilho os podcasts que foram desenvolvidos pelos alunos e alunas durante o processo de execução desta pesquisa.

<https://open.spotify.com/show/6mYFegWBPB2iP9rtJV0ax0>