

**UMA PROPOSTA METODOLÓGICA DE ENSINO À LUZ DE MATTHEW  
LIPMAN: O ATO DE PENSAR DAS CRIANÇAS POR MEIO DE UM  
PROCESSO DE INTERVENÇÃO**

Caroliny Santos Lima\*  
George Ribeiro Costa Homem\*  
Rita de Cassia Oliveira\*

**Resumo:** O presente estudo aborda a extensão da filosofia para crianças a partir do entendimento que é um espaço ideal para o desenvolvimento de investigações filosóficas. Esse trabalho é fruto de uma pesquisa que nasce no Mestrado Profissional da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Para alcançarmos essa dimensão, objetivamos construir uma proposta metodológica de ensino de Filosofia para crianças à luz de Matthew Lipman na perspectiva de formar um estudante que desenvolva uma educação para o pensar. Seguindo essa delimitação, a pesquisa caracterizou-se como intervenção por utilizar passos metodológicos da pesquisa-ação tendo como alcance uma escola pública municipal.

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

**PROPOSITION DE MÉTHODOLOGIE POUR ENSEIGNER À LA LUMIÈRE  
DE MATTHIEU LIPMAN: LA RÉFLEXION DES ENFANTS À TRAVERS UN  
PROCESSUS D'INTERVENTION**

**Résumé:** La présente étude porte sur l'extension de la philosophie aux enfants, étant entendu que c'est un espace idéal pour le développement des investigations philosophiques. Ce travail est le résultat d'une recherche qui est né dans le Master professionnel de l'Université fédérale de Maranhão - UFMA. Pour atteindre cette dimension, nous visons à construire une proposition méthodologique pour l'enseignement de la philosophie aux enfants à la lumière de Matthew Lipman afin de former un élève qui développe une éducation à la pensée. Suite à cette délimitation, la recherche a été caractérisée comme une intervention utilisant des étapes méthodologiques de la recherche-action ayant pour objet une école publique municipale..

**Mots-clés:** philosophie. Les enfants. Pensée philosophique.

---

\* Professora do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas - GRAJAU/CAMPUS VI. Atua na área de Educação, Fundamentos da Educação, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação. Estudos Pedagógicos, atuando principalmente nos seguintes temas: Filosofia para Crianças, Relações Étnico Raciais, Educação para a diversidade, O pensar na Educação Infantil. E-mail: karol.lay@hotmail.com

\* Mestre em Educação e Gestão do Ensino da Educação Básica – UFMA. Professor de Filosofia, Ética no IFMA-Campus Alcântara . Experiência na área de Filosofia, com ênfase em METODOLOGIA CIENTÍFICA e ÉTICA. E-mail: george.homem@ifma.edu.br

\* Doutora em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Associada I da Universidade Federal do Maranhão. Membro do GT Hermenêutica da Associação de Pós Graduação em Filosofia – ANPOF. E-mail: rcoliveira30@yahoo.com.br

## INTRODUÇÃO

O presente estudo aborda a temática UMA PROPOSTA METODOLÓGICA DE ENSINO À LUZ DE MATTHEW LIPMAN: o ato de pensar das crianças por meio de um processo de intervenção. Essa pesquisa nasce no seio do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB, Mestrado Profissional da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. A questão problematizadora central que nos impulsionou é: De que forma é possível construir uma proposta metodológica de ensino de Filosofia para crianças à luz de Matthew Lipman na perspectiva de formar um estudante que desenvolva uma educação para o pensar. Convém destacar que para essa produção, fizemos somente um recorte dessa investigação.

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

As intervenções foram realizadas no espaço da UEB Henrique de La Roque Almeida, uma escola pública municipal da cidade de São Luís - MA, localizada no Bairro da Vila Embratel, um bairro periférico. A pesquisa foi realizada na escola Anexo<sup>56</sup>, no seguimento do 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Fundamental. Os sujeitos da pesquisa foram: professoras<sup>57</sup>, pais e alunos. Nesse percurso, desenvolvemos o referencial teórico, fazendo a relação entre a Filosofia e a infância, nesse ímpeto, não fizemos uso somente dos pressupostos teóricos de Matthew Lipman, mas também de seus seguidores como outros estudiosos que influenciaram a formação do seu

---

<sup>56</sup> Realizamos a pesquisa na escola Anexo, pois era onde estava localizada o ano que delimitamos para atender e por previsto em seu plano de ensino temáticas da Filosofia como forma de temas transversais.

<sup>57</sup> As professoras entrevistadas foram as Pedagogas, pois as escolas municipais não contam com a obrigatoriedade do ensino de Filosofia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, colocando-a como obrigatória no Ensino Fundamental, apenas como tema transversal, logo, não possuía professores de Filosofia, justamente por estar diante dessa realidade é que levantamos a nossa problematização, conscientes que no Município São Luís não há um currículo escolar para a disciplina de Filosofia. Nesse sentido, a nossa pesquisa, como proposta do Mestrado Profissional buscou construir um produto que insira a proposta de Filosofia para crianças na perspectiva de Matthew Lipman, mesmo assumindo uma transversalidade.

pensamento, como Sócrates, Charles Pierce, Vygotsky e John Dewey e autores que abordam a infância. Para encaminhar a intervenção, traçamos os passos metodológicos para as análises e interpretações dos sujeitos à luz desses eixos teórico-metodológicos firmados na pesquisa.

Na nossa experiência, observamos que muitos docentes<sup>58</sup> no seu fazer pedagógico com crianças não as incentivam a dialogarem, não as ajudam a superarem suas dificuldades em assimilar determinado conteúdo e de auxiliá-las em desenvolver um pensamento crítico, a questionar e fazer perguntas. Dessa forma, acredito que a proposta filosófica de ensino para crianças de Matthew Lipman permitirá aos professores incentivarem o exercício do pensar por meio da Filosofia.

Destacamos que para esse trabalho ser feito, estudamos as turmas especificamente, sua realidade, suas particularidades, dificuldades e habilidades de pensamento e suas exterioridades sociais a serem trabalhadas. Assim, cada roteiro pensado para desenvolver com a turma demonstra o crescimento dela e prepara para as experiências seguintes. Partindo desse olhar, propomos uma adaptação da proposta de Lipman para esse contexto único e específico, trabalhando com os alunos questões próprias de seu cotidiano, por meio de investigações filosóficas, objetivando o desenvolvimento do pensamento reflexivo.

Nesse caminho proposto, sabe-se que estudar crianças é mais complexo e difícil que com adultos, pois nos instiga a sermos especialmente criativos. Sobre essa especificidade, salienta Graue e Walsh (2003, p. 120) que “ao fazer trabalho de campo com crianças, têm de se encontrar permanentes maneiras novas e diferentes de ouvir e observar as crianças e de recolher traços físicos das suas vidas”.

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

A criança é feita de cem. A criança tem cem mãos. Cem pensamentos.  
Cem modos de pensar, de jogar e de falar. Cem sempre. Cem modos

---

<sup>58</sup>Nos referimos aos docentes das escolas em que trabalhamos.

de escutar as maravilhas de amar. Cem alegrias para cantar e compreender. Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar. Cem mundos para sonhar. A criança tem cem línguas (e depois cem, cem, cem). Mas roubaram-lhe noventa e nove. A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo. Dizem-lhe: de pensar sem as mãos; De fazer sem a cabeça; De escutar e de não falar; De compreender sem alegrias; De amar e de maravilhar-se; Só na Páscoa e no Natal. Dizem-lhe: de descobrir um mundo que já existe; E de cem; Roubaram-lhe noventa e nove. Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação, o céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas. Dizem-lhe, enfim, que as cem não existem. A criança diz: Ao contrário, As cem existem (LORIS MALAGUZZI, 1999 apud FARIA, 2003, p.73).

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

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

Nesse caminho da intervenção pedagógica, usamos os instrumentos de pesquisa como as observações, entrevistas, grupo focal, questionários e intervenções em sala até chegar ao produto da intervenção pedagógica, destacaremos aqui uma parte dessas intervenções

## **1 O QUE DIZEM AS CRIANÇAS: a visão do aluno sobre a rotina o processo de investigação na sala de aula**

No processo de intervenção, nos deparamos com um espaço cercado por mesas e cadeiras enfileiradas, e essa questão estrutural da escola campo de pesquisa foi uma das grandes dificuldades em realizar a investigação filosófica, pois as salas eram pequenas, sendo impossível criar um círculo que oportunizasse às crianças se verem mais facilmente, quase impossibilitando uma. Esse espaço revela que o movimento das crianças não é considerado e que as propostas estão na mão do adulto que é o único que precisa ser visto e ouvido.

Mesmo com essas dificuldades estruturais, propusemos aos alunos a dinâmica dialógica, na qual todos iriam trocar informações e propor novas problematizações; para isso, delimitamos bem as regras e como se daria o desenvolvimento da dinâmica da aula. Uma vez que os alunos demonstraram engajamento em refletir sobre o assunto, iniciamos a investigação seguindo os passos metodológicos de Lipman .

Destacamos que a primeira fase de nossa investigação se deu pelo estudo sistemático dos planos de ensino das disciplinas, para depois partirmos para a organização dos temas. Esse levantamento também consistiu num grupo de questões problemáticas na comunidade por meio de pesquisa com os pais. As questões mais presentes foram agrupadas e problematizadas por meio de perguntas. Foi a partir deste mapeamento inicial que selecionamos os temas e subtemas respeitando o que professores planejaram para seu trabalho.

A proposta das aulas de Filosofia voltada para as crianças à luz de Matthew Lipman, só foram possíveis, após análise dos conteúdos programáticos das disciplinas contidas nos planos das professoras e, constatação juntamente com elas que muitos dos conteúdos previstos nos planos abordavam temáticas que são discutidas pela Filosofia, sendo possível serem inseridos na metodologia da Filosofia para crianças.

Após essa fase, demos início à primeira intervenção lendo o texto “Tucano-de-bico-verde”. O texto foi lido duas vezes, decisão tomada a partir das observações realizadas em sala, quando notamos que a professora titular da sala o faz costumeiramente, para que os alunos consigam compreender a temática do texto. Posteriormente dividimos as estrofes do texto entre os alunos para que os mesmos memorizassem para em seguida recitarem juntos em uma leitura colaborativa. Alguns alunos demonstraram dificuldades nessa etapa da atividade, pois apresentaram

problemas de memorização. Após algumas tentativas a atividade foi realizada com sucesso e os alunos demonstraram uma grande excitação ao concluí-la.

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

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

Em seguida, propusemos que os alunos fizessem perguntas sobre o tema do texto: o tucano. Inicialmente os alunos não compreendiam a regra de realizar somente perguntas, sem responder, pois, no início queriam responder às perguntas realizadas pelos colegas; assim, tivemos que repetir a regra algumas vezes, as perguntas foram registradas no quadro.

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

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

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

Para encerrar esse momento, os alunos copiaram no caderno o texto trabalhado, muitos já o recitavam, pois já o haviam memorizado. Foi solicitado, ainda, que

realizassem uma pesquisa sobre a vida do tucano, para que no próximo encontro conseguissem encontrar respostas às perguntas levantadas pela turma.

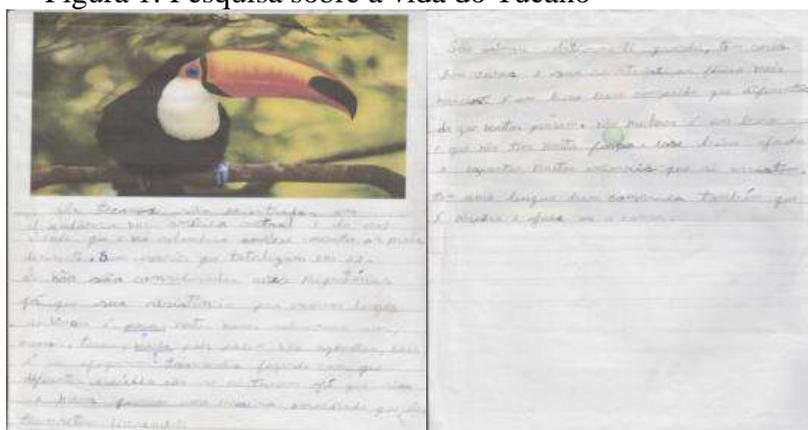
Baseamo-nos, nesse momento, em Muraro (2012, p. 58) quando destaca que:

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

Muitas vezes o tempo previsto para uma aula não permite ir além desse trabalho, mas é possível iniciar a discussão e abrir espaço para novas proposições. Nesse sentido, propusemos à turma uma atividade de pesquisa para o próximo encontro e que eles buscassem respostas para as perguntas levantadas a fim de discutirmos.

Esse momento inicial deixou-nos felizes, pois observamos que os alunos mostraram interesse em fazer perguntas, até os alunos mais tímidos participaram dessa tarefa, mesmo inicialmente demonstrando receios. Na semana seguinte, tomamos as pesquisas que os alunos realizaram em casa e nos impelimos em dialogar sobre o que eles pesquisaram. Esse momento foi muito enriquecedor, pois os alunos puderam confirmar ou refutar as indagações que realizaram na primeira intervenção. Trouxemos abaixo uma das pesquisas realizadas por um aluno. Vejamos:

Figura 1: Pesquisa sobre a vida do Tucano<sup>59</sup>

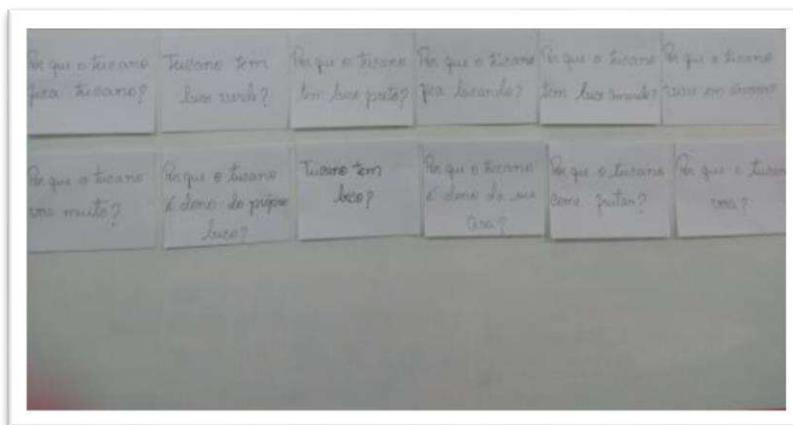


Fonte: arquivo da intervenção

<sup>59</sup> A imagem é somente ilustrativa, não sendo relevante para esse momento o conteúdo do texto, por isso, não faremos a sua transcrição.

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

Figura 2: Perguntas sobre o texto: “Tucano-de-bico-verde”<sup>60</sup>



Fonte: arquivo da intervenção

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

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

Nessa etapa da atividade três alunos não quiseram participar. Em conversa com a professora titular sobre essas crianças, ela nos relatou que duas delas possuíam dificuldades de aprendizagem e uma era muito tímida. Assim, na proposta de Filosofia

<sup>60</sup> Transcrição das perguntas levantadas pelos alunos: 'Porque o tucano fica tucano? Tucano tem bico verde? Porque o tucano tem bico preto? Porque o tucano fica bicando? Porque o tucano tem bico amarelo? Porque o tucano vive em árvores? Porque o tucano voa muito? Porque o tucano é dono do seu próprio bico? Tucano tem bico? Porque o tucano é dono da sua asa? Porque o tucano come frutas? Porque o tucano voa?'

para crianças, o professor deve estar sempre atento a essas questões explícitas e implícitas que surgem na fala ou no comportamento.

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

Figura 3: Produção do aluno: Tucano



Fonte: arquivo da intervenção

Figura 4: Produção do aluno: Tucano



Fonte: arquivo da intervenção

Para a análise dos desenhos, utilizamos os estudos de Vygotsky, partindo da compreensão de que são constituídos socialmente e, porém, não se buscou uma análise interpretativa das produções gráficas das crianças em si, mas sim compreendê-las a partir de suas próprias verbalizações. Foi também valorizado nas análises não só o produto final, mas todo o processo de sua produção.

Nesse processo de produção, o que notamos nas conversas entre as crianças foi o cuidado em apresentar um bom desenho. O aluno da figura 4 destacou: “tenho que caprichar no desenho para a tia”. O aluno da figura 3 revelou: “o desenho não tá bonito, mas parece um tucano, tia”. Logo, é por meio do desenho que o pensamento e a emoção se objetivam e a criança “libera seus repertórios de memória” (VYGOTSKY, 1991, p. 127).

O desenho, segundo Gobbi (2005), está conjugado à oralidade e fornece informações sobre como as crianças percebem a realidade na qual estão inseridas. Pereira (2005) enfoca, ainda, a importância do acompanhamento da produção do

desenho e do registro das verbalizações durante o processo para utilizar o desenho infantil como material de estudo para a compreensão do pensamento da criança.

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

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

Vygotsky compreende o desenho infantil como uma forma de expressão da imaginação criadora do homem. Isto pode ser compreendido também em relação ao desenvolvimento da linguagem verbal, pois "[...] o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal". Nesse sentido, os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram "conceitos verbais que comunicam somente os aspectos essenciais dos objetos" (VYGOTSKY, 2007, p. 127).

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

Na semana seguinte iniciamos a intervenção na outra turma. O procedimento foi o mesmo: iniciou-se explicando aos alunos que se realizaria a leitura de um texto: "a

casinha pequena” e que após essa leitura seriam feitas algumas perguntas sobre o texto e que posteriormente iríamos montar uma peça teatral sobre a história do texto e em seguida faríamos a divisão dos personagens da peça entre os alunos.

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

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

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

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

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

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

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

Como notamos nas falas das crianças, “não há como ensinar a pensar sem tensões incontornáveis” (KOHAN, 2011, p. 9). Isso implica dizer que não podemos nos esquivar de perceber que os alunos, a partir das experiências que trazem de vida, parecem estar sugerindo sentidos significativos para o ato de ensinar. Assim, o que notamos nessa etapa da investigação é que a Filosofia está presente na fala das crianças, no movimento de um exercício de pensamento que busca abrir esse pensar ao ainda não pensado, isso significa dizer que o que se aprende na prática filosófica desses alunos

muitas vezes se funde no espaço que a Filosofia abre para a própria voz da criança, aspectos defendidos pela proposta de Lipman. Isso é evidenciado nas falas dos alunos.

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

Isso nos leva a pensar o que Lipman buscou identificar em seu programa, quando destaca que alguns aspectos filosóficos de fundo estão presentes na experiência da criança e isto as leva a perguntar, uma vez que “as perguntas filosóficas que as crianças fazem com mais frequência são de caráter metafísico, lógico ou ético” (LIPMAN, 1994, p. 61).

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

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

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

Como destaca Muraro (2012, p. 58), estudioso da proposta de Lipman de Filosofia para crianças: “algumas vezes no processo de Filosofia com crianças, há um tema, um problema ou mesmo uma parte do texto sobre o qual uma criança gostaria de perguntar algo”; foi o que aconteceu. Um dos alunos pediu a fala e disse que tinha algo no texto que ele ainda não tinha entendido, ele disse: “uma coisa ainda não entendi nesse texto, porque o Anastásio foi procurar um sábio?”.

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

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

Aluno B: “Porque um sábio sabe de tudo?”

Aluno C: “Para saber o que fazer?”

Aluno D: “Porque poderia arrumar um emprego?”

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

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

Lipman define esse paradigma como:

1. A educação é o resultado da participação em uma comunidade de investigação orientada pelo professor, entre cujas metas encontra-se o desenvolvimento da compreensão e do julgamento adequado. 2. Os alunos são estimulados a pensar sobre o mundo quando o *nosso* conhecimento a seu respeito revela ser ambíguo, equívoco e inexplicável. 3. Presume-se que as disciplinas onde ocorrem questionamento não sejam nem coincidentes nem completas; conseqüentemente, sua relação com os temas são bastante problemáticas. 4. A postura do professor é de falibilidade (aquela que está pronta para admitir erros) no lugar daquela que se faz valer da autoridade. 5. Há a expectativa em torno dos alunos de que estes pensem e reflitam, e que desenvolvam cada vez mais o uso da razão, assim como a capacidade de serem criteriosos. 6. O enfoque do processo educativo não é aquisição de informações, mas sim a percepção das relações contidas nos temas investigados (LIPMAN, 1994, p. 29).

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

A maior dificuldade na realização da tarefa foi o nível de concentração dos alunos. A sala pequena, com pouca ou quase nenhuma ventilação e a empolgação dos alunos era bem grande. Outra dificuldade que encontramos diz respeito ao nível de leitura dos alunos, pois tivemos problemas para escolher os alunos para representar os

personagens, pois muitos alunos ainda não estão no nível alfabético, daí a dificuldade na realização dessa atividade.

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

Vygotsky (2009, p. 25) considera a imaginação como “uma condição totalmente necessária para quase toda atividade humana” e evidencia que esse processo de readaptar-se e criar o novo baseado em experiências anteriores ou, ainda, de antecipar situações não vivenciadas, apoiado apenas em relatos ou experiências de outrem, contribui para o desenvolvimento humano. Contudo o ambiente não contribuiu adequadamente para a atividade. A sala não tem ventilação e por conta disso os alunos pedem com frequência para saírem para tomarem água.

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

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

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

roteiros de investigação filosófica, assim como outras atividades correlacionadas às temáticas; elaboramos um material que fique de apoio para que o professor consiga trabalhar temas filosóficos em sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os espaços de interações na educação a partir de vivências e experiências devem oportunizar a produção da cultura na infância, a criação e a invenção, que possibilitem às crianças a liberdade, a espontaneidade, a vivência do lúdico, do brincar, da imaginação e especialmente a sociabilidade entre as crianças pequenas, grandes, indígenas, negras, brancas, deficientes, com diferentes orientações espirituais e oriundas de diferentes classes sociais.

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

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

Neste percurso, observamos o significativo avanço que surge em relação à infância, compreendida como uma nova possibilidade para pensar e compreender o que

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

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

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

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

KOHAN, Walter Omar. **Sócrates e a Educação: o enigma da Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

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

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

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

VYGOTSKY, L.S. VYGOTSKY, L.S. **Manuscrito de 1929**. Educação e Sociedade, 2001.

VYGOTSKY, L.S. VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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