

# **A prática filosófica na Educação Infantil: emoções e razoabilidade**

Dissertação de Mestrado

Rosilene Maria Dutra de Andrade

Mestrado em  
**Filosofia para Crianças**



Ponta Delgada

2020

# **A prática Filosófica na Educação Infantil: emoções e razoabilidade**

Dissertação de Mestrado

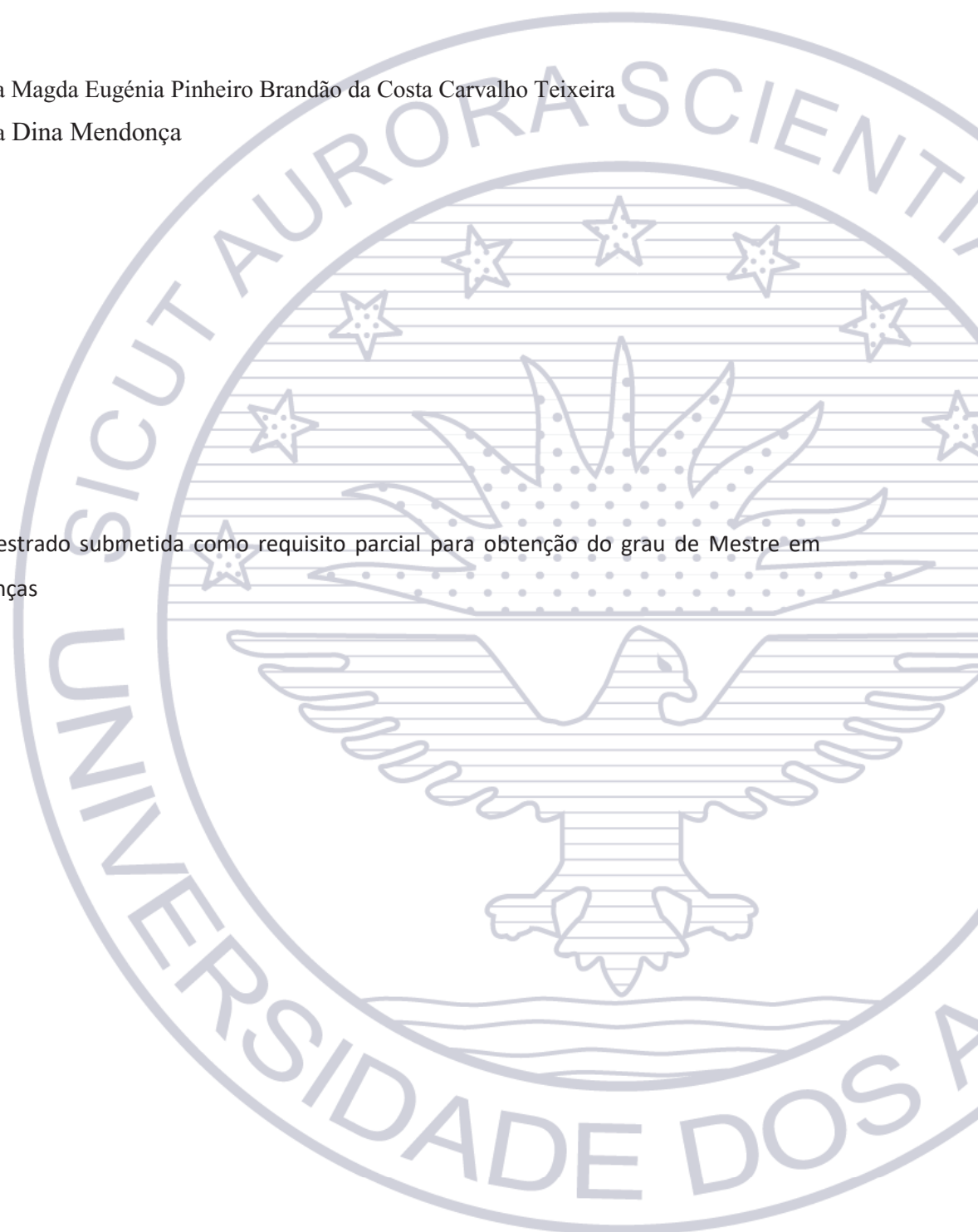
Rosilene Maria Dutra de Andrade

## **Orientadoras**

Professora Doutora Magda Eugénia Pinheiro Brandão da Costa Carvalho Teixeira

Professora Doutora Dina Mendonça

Dissertação de Mestrado submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em  
Filosofia para Crianças



*Dedico este trabalho aos meus netos, Gabriel, Lorenzo e Fabrício, deixo como um legado, no intuito de incentivá-los para os estudos. Aos meus finados pais que ainda assistiram a uma parte deste trabalho, e enfim, aos meus alunos de hoje, aos de ontem e aos que ainda virão. Pois, foi por eles que me dispus a seguir esta pesquisa.*

## **AGRADECIMENTOS**

- Aos grandes mestres que com muita competência e dedicação me guiaram pelos caminhos dos estudos e pesquisas contribuindo muito para meu aperfeiçoamento como profissional e como pessoa.
- A todos os colegas de jornada que me engrandeceram com as oportunidades de diálogos e partilha de experiências tornando este caminho mais suave.
- A toda a minha família e amigos pela compreensão e apoio, ser-lhes-ei eternamente grata.

## RESUMO

Esta dissertação de mestrado aborda a prática filosófica na Educação Infantil com ênfase nas emoções e na razoabilidade. Ancorou-se este estudo na Teoria de Matthew Lipman, renomado filósofo norte-americano precursor da Filosofia Para Crianças (1980; 1990; 1994; 1995; 1999, 2003; 2004; 2009) e em estudos sobre a Filosofia das Emoções, como a abordagem das meta-emoções, da também investigadora Filosofia, Dina Mendonça (2008; 2011; 2013; 2018; 2019), entre outros autores. Procurou-se abordar a relevância das emoções nas vivências das crianças dentro do contexto escolar da Educação Infantil e o seu papel no conceito de razoabilidade (*reasonableness*).

O objetivo deste estudo é refletir sobre a importância da intervenção filosófica na Educação Infantil com ênfase nas emoções e como estas podem contribuir no processo de desenvolvimento da criança. Tendo em conta as reações emocionais nesse processo de desenvolvimento pode-se elaborar ferramentas filosóficas específicas para uma aprendizagem significativa dentro do contexto da Educação Infantil.

Concluiu-se que as Comunidades de Investigação podem de forma eficaz e lúdica desenvolver a criança progressivamente em seu pensamento lógico, abstrato, crítico e reflexivo, e ao mesmo tempo contribuir para o desenvolvimento das competências linguísticas e discursivas, e na capacidade de compreensão e de expressão oral.

**Palavras-chave:** Filosofia para Crianças. Educação Infantil. Emoções. Razoabilidade. Comunidade de Investigação Filosófica.

## ABSTRACT

This master's thesis addresses the philosophical practice in Early Childhood Education with an emphasis on emotions and reasonableness. This study was anchored in the Theory of Matthew Lipman, a renowned North American philosopher and pioneer of Philosophy for Children (1980; 1990; 1994; 1995; 1999, 2003; 2004; 2009) and in studies on the philosophy of emotions, such as the meta-emotions of the philosophy researcher, Dina Mendonça (2008; 2011; 2013; 2018; 2019), among other authors. We sought to address the relevance of emotions in children's experiences within the school context of Early Childhood Education and their role in the concept of reasonableness.

The aim of this study is to reflect on the importance of philosophical intervention in Early Childhood Education with an emphasis on emotions and how they can contribute to the child's developmental process, because, understanding their emotional reactions, tools can be developed for meaningful learning within the context of Early Childhood Education.

It was concluded that the Communities of Inquiry could effectively and playfully develop the child progressively in their logical, abstract, critical and reflective thinking, in addition to collaborating for the development of linguistic, discursive skills and in the ability to understand and express themselves.

**Keywords:** Philosophy for Children. Early Childhood. Education. Emotions. Reasonableness. Community of Philosophical Inquiry.

## SUMÁRIO

<b><u>INTRODUÇÃO</u></b>	9
<b><u>CAPÍTULO 1</u></b>	13
<b><u>A IMPORTÂNCIA DA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL</u></b>	13
1.1. <u>BREVE HISTÓRICO DA TRAJETÓRIA DE MATTHEW LIPMAN E DE ANN SHARP NA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS</u>	13
1.2. <u>A IMPORTÂNCIA DA DESCOBERTA DA FILOSOFIA PARA A CRIANÇA</u>	16
1.3. <u>A FILOSOFIA PARA CRIANÇAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL</u>	20
1.3.1. <u>A FILOSOFIA COMO PROCESSO DE LIBERTAÇÃO DA CRIANÇA</u>	25
<b><u>CAPÍTULO 2</u></b>	30
<b><u>O LUGAR DAS EMOÇÕES DAS CRIANÇAS NA ESCOLA</u></b>	30
2.1. <u>AS EMOÇÕES E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NAS COMUNIDADES DE INVESTIGAÇÃO FILOSÓFICA</u>	33
2.2. <u>AS EMOÇÕES ABREM JANELAS, SÃO PONTOS DE REFLEXÃO?</u>	36
2.3. <u>POR QUE AS REAÇÕES EMOCIONAIS DÃO SUBSÍDIOS PARA O DIÁLOGO FILOSÓFICO E O CUIDADO CONSIGO E COM O OUTRO?</u>	36
<b><u>CAPÍTULO 3</u></b>	40
<b><u>A RAZOABILIDADE NA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS</u></b>	40
3.1. <u>QUAL O CONCEITO DE RAZOABILIDADE?</u>	41
3.2. <u>QUAL A DISTINÇÃO ENTRE O QUE É RACIONAL E O QUE É RAZOÁVEL?</u>	42
3.3. <u>A ÉTICA DA RAZOABILIDADE</u>	43
3.4. <u>FATORES ÉTICOS PERTINENTES EM UMA COMUNIDADE FILOSÓFICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL</u>	46
<b><u>CAPÍTULO 4</u></b>	49
<b><u>A INVESTIGAÇÃO FILOSÓFICA EM COMUNIDADE: RELATO DE EXPERIÊNCIA</u></b>	49
4.1. <u>PREPARAÇÃO E REALIZAÇÃO DAS SESSÕES NA CIF</u>	49
4.1.1. <u>CONTEÚDO E DESENVOLVIMENTO</u>	50
4.1.2. <u>PRIMEIRA SESSÃO DA CIF: COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO FILOSÓFICA</u>	51

<u>4.1.3.</u>	<u>SEGUNDA SESSÃO DA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO FILOSÓFICA (2019)</u>	54
<u>4.1.4.</u>	<u>TERCEIRA SESSÃO DA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO FILOSÓFICA (2019)</u>	58
<u>4.1.5.</u>	<u>INTENÇÕES PARA AS PRÓXIMAS SESSÕES:</u>	61
<u>4.1.6.</u>	<u>ANÁLISE DO RELATÓRIO</u>	61
<b><u>5.</u></b>	<b><u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u></b>	62
<b><u>6.</u></b>	<b><u>REFERÊNCIAS</u></b>	65

## ÍNDICE DE IMAGENS

IMAGEM 1. NOVELA “PIMPA”	43
IMAGEM 2. NOVELA “REBECA”	44
IMAGEM 3. ESTÍMULO: “A ARTE DE FAZER MÍMICAS”	49
IMAGEM 4. RODA DE CONVERSA: EXPLANAÇÃO PARA A COMUNIDADE SOBRE O OBJETIVO DA SESSÃO FILOSÓFICA	50
IMAGEM 5. BRINCADEIRA DE FAZER MÍMICAS	51
IMAGEM 6. CENA DO VÍDEO DO ALUNO P.	53
IMAGEM 7. IMAGEM DO VÍDEO “SNOW SHOW – SLAVA AND THE OTHER CLOWNS”	54
IMAGEM 8. AS CRIANÇAS SAÍRAM IMITANDO OS PALHACINHOS E O SLAVA DO VÍDEO QUE ASSISTIRAM	55
IMAGEM 9. EXPOSIÇÃO: “O CARACOL TÍMIDO”, “RIKI ENVERGONHADO” E “VOCÊ É TÍMIDO?”	57
IMAGEM 10. MOMENTOS DE REFLEXÃO	58

## INTRODUÇÃO

A ideia inicial para a elaboração dessa dissertação, que se voltou para o tema da Filosofia para Crianças, originou-se a partir de reflexões que se deram durante as aulas oferecidas pela Universidade de Açores (UAç), coordenadas por Magda Costa Carvalho, que deram origem a pesquisas, leituras e, por fim, à escolha deste tema: “*A Prática Filosófica na Educação Infantil: Emoções e razoabilidade*”. Nesta abordagem buscou-se a importância da investigação filosófica no contexto da Educação Infantil.

A escolha do tema “*A Prática Filosófica na Educação Infantil: Emoções e Razoabilidade*” foi pensada através da trajetória dos estudos vivenciados durante o período letivo de 2018, 2019 e 2020 nas aulas do mestrado, e também nos trabalhos desenvolvidos com as crianças da comunidade em sessões de investigação filosófica<sup>1</sup>. Estas sessões, fazem parte da prática profissional regular e não foi realizado qualquer investigação com recurso a metodologias de recolha de dados empíricos. O ponto mais relevante nestas conversas filosóficas e intervenções dialogadas foi a reflexão sobre as reações e manifestações apresentadas pelas crianças, diante dos conteúdos e estímulos oferecidos nas sessões, neste contexto percebeu-se características integrantes da conceituação de emoções.

Neste laboratório de aprendizagem, ou seja, nas sessões de investigação filosófica, vieram à baila elementos significativos capazes de um reconhecimento emocional nas manifestações das crianças, da espontaneidade, ou não, em dizerem o que sentiam ao serem estimuladas a alcançarem o objetivo proposto em cada sessão. Essas sessões não se limitavam simplesmente a uma partilha das crianças sobre as suas emoções, mas sim, possuíam um cunho filosófico, já que existiu uma reflexão acerca dessas emoções e uma troca de experiências e pontos de vista entre essas crianças sobre o tema abordado, de forma dialógica.

Esta é uma pesquisa de abordagem de cunho bibliográfico que visa abordar a prática filosófica na Educação Infantil com ênfase nas emoções e na razoabilidade. Para isto, lançou-se mão da análise de materiais produzidos por estudiosos como Matthew Lipman, renomado filósofo norte-americano precursor da Filosofia para Crianças (1980; 1990; 1994; 1995; 1999, 2003; 2004; 2009) e em estudos sobre a Filosofia das emoções, como a abordagem das meta-emoções da também filósofa, Dina Mendonça (2008; 2011; 2013; 2018; 2019), entre outros autores. Procurou-se abordar a relevância das emoções nas vivências das crianças dentro do

---

<sup>1</sup> Autora atua como educadora numa escola brasileira e trabalho regularmente com crianças em idade pré-escolar. Essas sessões foram aplicadas na Escola Municipal de Educação Infantil “Prof.<sup>a</sup> Áurea Aparecida Braghetto Machado”, no município de Ribeirão Preto/SP, Brasil.

contexto escolar da Educação Infantil e o seu papel no conceito de razoabilidade (*reasonableness*). Estas e outras observações ofereceram subsídios para se buscar maior profundidade neste tema que versa sobre as emoções e a razoabilidade, que, conseqüentemente são fatores complementares na composição do conhecimento filosófico.

Essa dinâmica de adesão ao diálogo permitiu adentrarem e apropriarem-se deste contato com o outro, e o reconhecimento do movimento do pensamento, seu e dos colegas, estando atentos às necessidades singulares de cada indivíduo. Portanto, constatou-se por meio destas sessões a importância da observação e valoração das emoções, o que se pode observar na Teoria de Matthew Lipman e nos estudos de outros filósofos como Dina Mendonça, Ann Sharp, que conceituam as emoções como elementos essenciais da Filosofia para Crianças.

O objetivo principal deste estudo é refletir sobre a importância da intervenção Filosófica na Educação Infantil com ênfase nas emoções e como estas podem contribuir no processo de desenvolvimento da criança, pois, compreendendo suas reações emocionais, pode-se elaborar ferramentas para uma aprendizagem significativa dentro do contexto da Educação Infantil e para a formação de cidadãos críticos, conscientes e participativos no contexto de suas realidades, além de possuidores do poder argumentativo. A pesquisa se embasa na teoria de Matthew Lipman e de outros autores relevantes no contexto da Filosofia para Crianças, com especial incidência sobre o papel das emoções no conceito de razoabilidade (*reasonableness*).

No *capítulo 1*, foi abordado a importância da Filosofia para Crianças na Educação Infantil, traçando um relato histórico do início da trajetória dos pioneiros Matthew Lipman e Ann Sharp, entre outros.

No *capítulo 2*, sobre o lugar das emoções das crianças na escola, tema importante para o contexto atual de transformações nas práticas da Educação Infantil. Salientou-se como estas emoções podem contribuir de forma positiva para a construção do conhecimento nas Comunidades de Investigação Filosóficas. Questionou-se, se estas mesmas emoções podem abrir janelas e serem pontos de reflexão. Buscou-se uma compreensão sobre o porquê de as reações emocionais serem propícias ao diálogo filosófico e ao cuidado consigo e com o outro.

No *capítulo 3*, sobre do tema razoabilidade na Filosofia para Crianças, sua conceituação e a distinção entre o que é racional e o que é razoável. A ética da razoabilidade foi abordada diante do contexto de uma Comunidade Filosófica de Educação Infantil.

No *Capítulo 4*, foi relatado a experiência do docente em seus detalhes, desde a preparação para a realização das sessões na comunidade de investigação filosófica, passando pela abordagem dos conteúdos trabalhados e o desenvolvimento metodológico de três sessões realizadas sob o tema: “A arte de fazer Mímica”, onde se trabalhou nas sessões três estímulos

diferentes para os conceitos de *vergonha*, *medo* e *timidez*. O público-alvo destas sessões foram crianças de 4 e 5 anos de idade. A primeira e segunda sessões foram executadas com uma turma já trabalhada em um semestre anterior com faixa etária entre 4 e 5 anos, e a terceira sessão foi realizada com outra turma de 5 anos de idade. Essas sessões foram aplicadas na Escola Municipal de Educação Infantil “Prof.<sup>a</sup> Áurea Aparecida Braghetto Machado”, no município de Ribeirão Preto/SP, Brasil, contando com um número aproximado de 20 crianças em cada turma para a realização das sessões.

Assim, conclui-se o relatório das sessões de investigação Filosófica com enorme satisfação em realizar um trabalho diferenciado na Educação Infantil, computando inúmeros aprendizados de sensibilização e compreensão do que seja a Filosofia para Crianças e com a expectativa de que cada vez mais a Filosofia para Crianças flua e possa se consolidar desde a mais tenra idade.

Nas *Considerações Finais*, fazemos uma análise crítica sobre Filosofia e sua aplicabilidade para crianças na Educação Infantil na contemporaneidade. Iremos elencar alguns embasamentos da concepção da infância de Lipman como sendo “uma dimensão legítima do comportamento humano e da experiência humana e que não é menos habilitada ao tratamento filosófico que as outras dimensões para as quais já existem filosofias.” (LIPMAN,1990, p. 216).

Para Lipman, a infância é um campo fértil, e na maioria das vezes ignorado, para se trabalhar com a Filosofia. Ainda segundo Lipman (2004, p. 1), “a Filosofia se faz adequada para crianças, pois, é facilitada sua introdução devido ao “estado de maravilhamento e perplexidade que é uma característica geral da infância.”

Tratamos também, nas considerações finais, sobre a forma prazerosa de se conduzir a Filosofia nas Comunidade de Investigação, por meio do uso de estratégias adequadamente planejadas e como sendo capazes de alcançar os objetivos de aprendizagem esperados. Além, do uso das novas tecnologias pelas crianças e adolescentes, como o uso de celulares, *tablets* e jogos, que podem servir de ferramentas facilitadoras da aprendizagem.

Abordamos a importância da conscientização por parte dos docentes, quanto a sua responsabilidade em disponibilizar formas capazes de levarem os alunos ao desenvolvimento de um pensamento de constante questionamento em suas ações e relacionamentos.

Consideramos temas como natureza humana, liberdade, justiça e fraternidade, além, de conceituações e uso de regras, abordagens sobre verdades e mentiras e sobre acertos e erros. O trabalho com os temas abordados no parágrafo anterior propõe sugestões de problematizar, de estimular oferecendo possibilidades de reflexão, ao entendimento, e ao crescimento por meio

do aprendizado, e com isso, fazer com que as crianças sejam capazes de habilitarem para a tomada de decisões, além, de prepará-los para a prática consciente e eficaz da cidadania.

Ressaltamos a importância de um fazer filosófico contido nas crianças de forma inata e por meio de seus questionamentos em busca de significações para a realidade, além do dualismo existente entre a infância e a vida adulta. E nota-se também, que outras disciplinas podem ser favorecidas com as habilidades e conceitos desenvolvidos por meio das comunidades de investigação.

Concluimos, por meio das experiências com as sessões de investigação filosófica, que se faz relevante estimular todas as capacidades que as crianças possuem e direcioná-las para um aprender a pensar de forma reflexiva. Assim, como afirma Lipman (1990, p. 58), a comunidade de Investigação é vista como uma das melhores maneiras de se desenvolver as habilidades das crianças e respeitar seus saberes pré-existentes e a cultura que trazem consigo.

Portanto, percebemos que com as sessões de investigação filosófica, a sala de aula é transformada em uma comunidade de investigação contribuindo para o desenvolvimento do pensamento.

E, finalmente, vimos no grupo de estudos uma forma interessante para pensarmos em uma educação filosófica que envolva alunos, docentes e pais, e que se volte para questões sociais. De forma lúdica, as Comunidades de Investigação podem desenvolver na criança o pensamento lógico, abstrato, crítico e reflexivo, além de colaborar para o desenvolvimento das competências linguísticas, discursivas e na capacidade de compreensão e de expressão oral.

## CAPÍTULO 1

### A IMPORTÂNCIA DA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

#### 1.1. BREVE HISTÓRICO DA TRAJETÓRIA DE MATTHEW LIPMAN E DE ANN SHARP NA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS

Enquanto ocorria a Guerra do Vietnã<sup>2</sup>, que duraria anos e despertaria incertezas e dúvidas quanto ao seu propósito, Matthew Lipman, que era filósofo e educador norte-americano, percebeu que a maioria dos seus alunos da universidade não conseguia expressar com clareza simples raciocínios lógicos, fato que o deixou angustiado.

Lipman era professor e lecionava na Universidade Columbia. Em suas reflexões concluiu que um grande número de pessoas já adultas não conseguia raciocinar claramente, por si mesmas, de forma crítica quanto aos acontecimentos que se sucediam e que talvez fosse tarde demais para aprenderem. Ele respondeu ao seu próprio questionamento com uma ideia radical que transformaria as formas de se ensinar, ou melhor, organizaria um projeto curricular em Filosofia para Crianças ou, como dizia, cultivaria pensamento excelente. Inicialmente a sua proposta dirige-se a adolescentes, mas com o avançar dos trabalhos com Ann Sharp e outros colaboradores, com o passar dos anos o currículo propôs começar pelo pré/jardim de infância e estenderia até à Educação de Adultos.

Segundo Martin (2011), esta ideia se chocaria com a forma de pensar de alguns estudiosos em educação, como Jean Piaget<sup>3</sup> e seus seguidores, já que estes acreditavam que as crianças não poderiam pensar criticamente antes de completarem 11 ou 12 anos, além dos educadores que não queriam aumentar a quantidade de disciplinas nos currículos, por acharem que estes já estavam completos.

---

<sup>2</sup> “A Guerra do Vietnã [...] se estendeu de 1959, quando começaram os combates de guerrilheiros comunistas no Vietnã do Sul (na época uma ditadura apoiada pelos Estados Unidos), até que os últimos militares deixassem a capital, Saigon, em abril de 1975. A tomada da cidade, hoje chamada Ho Chi Minh, pelas forças comunistas do Vietnã do Norte lançou as bases para a reunificação vietnamita e foi a maior derrota militar da história dos EUA - que se envolveram no conflito em 1961, temendo o avanço do comunismo. Para americanos e vietnamitas, foi uma guerra custosa, sangrenta e divisava. O conflito marcou a história do Vietnã no século passado, deixou o país em ruínas, causou milhões de mortes e ainda desperta debates. [...] EUA e Vietnã normalizaram suas relações em 1995 e anunciaram um acordo amplo em 2013. O comércio bilateral movimentou quase US\$ 35 bilhões em 2014. (BNCC, 2015).

<sup>3</sup> Jean Piaget foi biólogo, zoólogo, filósofo, epistemólogo e psicólogo. Esta experiência de vida e uma vasta cultura científica impregnaram a sua obra com contribuições da biologia, cibernética, matemática, filosofia e sociologia. Através de várias observações com seus filhos, e principalmente com outras crianças, Piaget deu origem à Teoria Cognitiva, onde demonstra que existem quatro estágios de desenvolvimento cognitivo no ser humano: Sensório-motor, Pré-operacional, Operatório concreto e Operatório formal. Uma de suas obras mais conhecidas é “A Epistemologia Genética” (1971).

Ferreira (2002) ressalta que Lipman se apoiou em teóricos como John Dewey e Lev Vygotsky, e seu trabalho chamou a atenção da comunidade acadêmica no ano de 1972, quando foi convidado a lecionar na Universidade de Montclair em Nova Jersey. Sua principal colaboradora no desenvolvimento desta proposta inovadora de ensinar Filosofia para Crianças seria Ann Margareth Sharp.

Conforme Lipman (2009), as crianças conseguiam, não só lidar com desafios, mas evoluírem por meio destes. Martin (2011, s/p.) relata que em estudo realizado no ano de 1983 pelo Educational Testing Service constatou-se que mais de três mil discentes matriculados no Ensino Médio na Cidade de Nova Jersey que participaram do curso de Lipman atingiram o dobro do avanço nos estudos em comparação com os alunos que não participaram do curso, em um período de um ano e que segundo Virginia C. Shipman, que trabalhava como funcionária do serviço de testes, “os ganhos evidenciados no presente estudo devem permitir que os alunos não apenas lidem de forma mais eficaz com as tarefas escolares, mas também com os muitos problemas que o pré-adolescente enfrenta em nossa complexa sociedade” (MARTIN, 2011, s/p.).

A “Filosofia Para Crianças” foi bem aceita e se promoveu por meio de uma organização criada pelo próprio Lipman no ano de 1974 e que denominou de “*Institute for the Advancement of Philosophy for Children*” (IAPC), sediada na Universidade de Montclair em Nova Jersey. A “Filosofia para Crianças” se espalhou sendo utilizada em seu formato original ou de forma derivada por mais de quatro mil escolas nos Estados Unidos, além de cerca de outros sessenta países com traduções para quarenta idiomas. Este programa inspirou a criação de uma conferência internacional no ano de 1983, com endosso da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Conforme Martin (2011, s/p.), Lipman focou-se inicialmente ao ensino da Lógica, adotando em seguida conceitos como verdade, justiça e liberdade, e alargando o currículo a áreas como a Ética, a Estética ou a Filosofia Política. Percebeu-se que as questões que chamavam a atenção das crianças se assemelhavam às que por muito tempo também eram alvo de reflexões pelos filósofos, tais como:

“Quando papai me diz para ser bom, o que ele quer dizer?”  
“Por que o tempo é tão lento às vezes?”  
“Para onde o vovô foi quando morreu?”  
“Eu me pergunto se os fantasmas são reais ou irreais.”

O professor emérito de Filosofia da Universidade de Massachusetts, Gareth B. Matthews, que também colaborou com M. Lipman e A. Sharp, diria em uma entrevista, por

ocasião da morte de Lipman, que morreria aos 87 anos, em 26 de dezembro de 2010, em West Orange, NJ, conforme informação do seu instituto, que ele era “a figura mais influente” em ajudar os jovens a desenvolver o pensamento filosófico (MARTIN, 2011, s/p.). Ele elogiaria em particular a abordagem pedagógica do professor Lipman.

O método de Lipman coloca as crianças sentadas em círculo, onde se revezam lendo em voz alta uma obra ficcional (as novelas escritas por Lipman e Sharp) com a finalidade de estimular e provocar uma discussão filosófica. O professor inicia a conversa direcionando o assunto, depois permite que os alunos façam suas próprias perguntas e lhes respondam. Esta abordagem era chamada por Lipman “comunidade de investigação filosófica”, o autor propunha “transformar a sala de aula numa comunidade de investigação constante.” (LIPMAN, 1990, p. 165). Por meio desta experimentação, a criança aprende através do diálogo e da investigação, já que “o estudante que aprende apenas os resultados da investigação não se torna um investigador, mas um estudante instruído.” (LIPMAN, 1990, p. 58).

Lipman embasa os trabalhos por ele desenvolvido com a Filosofia para Crianças em sua concepção de infância: “a infância é uma dimensão legítima do comportamento humano e da experiência humana e que não é menos habilitada ao tratamento filosófico que as outras dimensões para as quais já existem filosofias.” (LIPMAN, 1990, p. 216) Para Lipman, a infância é um campo fértil para a Filosofia e que foi esquecido até este momento.

O que está surgindo agora é que o pensamento está se tornando o verdadeiro fundamento do processo educacional e que a educação construída sobre qualquer outra fundação (tal como o tipo de educação que temos atualmente) será superficial e estéril. Uma vez que as habilidades necessárias para pensar nas outras disciplinas têm de ser aperfeiçoadas anteriormente, vemos por 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. (LIPMAN, 1990, p. 52)

Ao realizarem este processo, as crianças fazem algo parecido com o que os filósofos fazem, Matthew Lipman (1990, p. 52), se refere a isso dizendo que as crianças “recapitulam a história da filosofia” e que “apresentam ideias que os filósofos clássicos apresentaram e talvez até as desenvolvam de maneiras interessantes”.

Em parceria com Ann Margaret Sharp, que exercia função de diretora associada do seu Instituto, Lipman produziu novelas, contos e manuais que seriam utilizados no currículo. Ele também lançaria uma publicação periódica denominada “*Thinking: The Journal of Philosophy for Children*”.

Em 1969, daria início a produção de sua primeira novela filosófica para crianças "*Harry Stottlemeier's Discovery*", dado o nome à personagem que também é o título do romance, em homenagem ao filósofo Aristóteles.

Dirigido para crianças de 10 anos, o livro usa dramas em sala de aula para ensinar as leis da lógica. Por exemplo, a lógica não permite a inversão de uma frase como "Todos os pepinos são vegetais", porque "Todos os vegetais são pepinos" é um absurdo. Harry, como seu autor, passou a acreditar que a coisa mais importante do mundo é pensar. "Eu sei que muitas outras coisas também são muito importantes e maravilhosas, como eletricidade, magnetismo e gravitação", disse Harry. "Mas embora nós os entendamos, eles não podem nos entender. Portanto, pensar deve ser algo muito especial." (MARTIN, 2011, s/p.).

O *Institute for the Advancement of Philosophy for Children - IAPC*, ajudaria a promover a implantação do método e centros regionais em mais de 30 países, entre eles: França, Inglaterra, Alemanha, Rússia, Canadá, México, Chile, Argentina, Colômbia, Guatemala, Nigéria, Zimbábue, Israel, Jordânia, Taiwan e Coreia do Sul.

Lipman, escreveu vinte e três livros e teve mais de 100 artigos publicados em revistas especializadas em educação, tendo sua biografia e seu trabalho como tema de um documentário produzido pela BBC no ano de 1990 intitulado de "Sócrates para Crianças", este fez parte de um dos episódios da série "Os Transformadores".

## 1.2. A IMPORTÂNCIA DA DESCOBERTA DA FILOSOFIA PARA A CRIANÇA

Matthew Lipman, procurava com a Filosofia para Crianças ampliar o desenvolvimento das habilidades cognitivas por meio de reflexões sobre assuntos filosóficos, e propondo, com estas discussões, que crianças e jovens desenvolvessem habilidades em contextos significativos, por meio do diálogo que possibilitaria motivar as crianças para o aprendizado e o pensamento crítico e imaginativo de forma contextualizada. Assim, estimular as crianças a se tornarem cidadãos com uma convivência social saudável, além de respeitar os pensamentos divergentes e as várias culturas, transformando o ambiente da sala de aula em pequenas comunidades de investigação.

A importância desta descoberta está na possibilidade de se envolver os alunos em uma reflexão sobre assuntos responsáveis pela formação do indivíduo, como os temas que tratam dos valores morais, da convivência em sociedade, da relevância de se pensar de forma crítica/reflexiva, autônoma, globalizada e sistemática, ou seja, os princípios do filosofar. Assim,

a criança se torna um adulto/cidadão capaz de resolver problemas de forma criativa e ética perante o contexto no qual se encontra inserida.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998), as crianças possuem a capacidade para construir o conhecimento e o aprendizado quando enfrentam situações em que precisam buscar respostas e soluções sozinhas. A criança possui uma curiosidade que lhe é natural, e assim, questiona e anseia pela compreensão do significado e da utilidade das experiências que vivencia, sendo a linguagem uma ferramenta que utiliza para comunicar-se com o outro, construindo pontes, por meio desta interação.

Conforme Silveira (2011, p. 131), Matthew Lipman via a educação como um caminho primordial para se construir a sociedade que tanto se desejava, e assim, é necessário que algumas mudanças ocorram no sistema educacional transformando-o, “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 estas transformações ocorram de fato, é necessário que se criem os meios capazes para se alcançar estes objetivos.

“(…) 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).

Assim, Lipman, teria criado seu programa de Filosofia para Crianças como uma possível ferramenta capaz de proporcionar as transformações desejadas e imprescindíveis nas bases do ensino, pois neste período o país se encontrava em verdadeiro colapso com movimentos estudantis reivindicando por reformas.

A proposta de Lipman tem de ser compreendida à luz do que acontecia nas Universidades nesse período. É relevante que salientemos que, segundo Bittar e Bittar (2014), as Universidades da América do Norte e Europa entraram em uma crise profunda, não somente pelos protestos organizados pelos jovens, mas também, em decorrência do acentuado avanço do liberalismo que atingia a economia destes países ao final da Segunda Guerra Mundial, eles viam na produção de bens de consumo em grande escala uma saída para a crise.

No entanto, para que a produção ocorresse a contento e sem erros, podendo se avançar na criação de novas tecnologias que pudessem aumentar a produção e, como consequência, o lucro dos donos das empresas, se fazia necessário uma qualificação maior dos operários para o desempenho satisfatório de suas funções. Em virtude deste fato, as instituições universitárias não receberiam mais apenas os alunos das classes mais altas, mais privilegiados

financeiramente, e começariam a receber os alunos das classes inferiores, que enxergavam nos estudos, uma chance, tão desejada, de ascenderem socialmente.

As novas exigências do modo de produção capitalista nessa época acarretaram mudanças na universidade [...] pois ela não estava preparada para receber os novos contingentes sociais que passaram a compor os estudantes universitários. Em outras palavras: entrou em crise profunda sob o choque da explosão universitária, pois o fato de ela não mais poder recrutar os jovens exclusivamente entre as classes possuidoras, criou uma necessidade imediata de infraestrutura social que a universidade clássica não mais podia oferecer. Tal crise começou na Europa e abalou todo o sistema até então aristocrático da universidade europeia, como também dos Estados Unidos da América (BITTAR; BITTAR, 2014, p. 146).

A sociedade passava por grandes e complexas transformações em sua organização e as instituições de ensino superior sofriam as consequências desta situação, a ampliação da clientela e as disputas pelo poder nestas instituições se acirravam. Os universitários desejavam gerenciar os espaços da universidade e conseqüentemente, seus próprios caminhos. Porém, não previam como se daria a gestão do poder dos estudantes e de sua regulação na prática. Refletiam sobre a educação que se centrava no docente e nos interesses das classes dominantes. Desta forma, não estavam preparados para esta administração desse poder estudantil.

Assim, conforme Bittar e Bittar,

Excessos aconteceram, mas talvez eles devam ser debitados a séculos de educação autoritária e elitista na qual os estudantes não puderam ter voz ativa, foram humilhados com castigos, com indiferenças, com a soberba de mestres arrogantes, e sem nunca terem podido falar na primeira pessoa, ou seja, falar deles por eles mesmo. (Bittar e Bittar, 2014, p.148)

Diante desta situação conturbada e com diversos outros problemas que a todos atingiam, e em decorrência dos interesses conflitantes, onde de um lado os universitários brigavam pelo seu espaço e voz ativa, e pelo outro, as instituições de ensino tentavam se reorganizar se reajustando as novas necessidades do mercado de trabalho e da sociedade em geral, Matthew Lipman acompanharia atentamente estas transformações, já que havia sido submetido ao mesmo tipo de educação tradicional que agora se apresenta instável, além de ser professor universitário e estar vivenciando as necessidades de adaptação da Universidade onde lecionava. (Bittar e Bittar, 2014)

Estudantes e professores, todos tínhamos saído da mesma matriz da escola primária e secundária. Se não tínhamos recebido uma educação boa, muito provavelmente tínhamos chegado a compartilhar as mesmas ideias errôneas

que nos levariam a estropiar nossa educação posterior em feliz conluio mútuo (LIPMAN, 1999, p. 22).

Nesse contexto histórico e inúmeros questionamentos na educação tradicional, nasce o Programa de Filosofia para Crianças criado por Lipman, pensado no fim da década de 1960.

Além da motivação de ordem “pedagógico-cognitiva”, em que Lipman apresentava-se preocupado com “as deficiências de raciocínio e de aprendizagem verificadas em crianças e jovens escolares”, outra de natureza “político-social” estava atrelada ao seu programa, “sua apreensão quanto ao comportamento rebelde da juventude, sobretudo a partir da revolução estudantil do final da década de 1960” (SILVEIRA, 2001: 14)

Baseado nestes fatos, Lipman se questionava,

Era possível ajudar as crianças a pensar com maior habilidade? Eu não tinha dúvida que as crianças pensavam tão naturalmente como falavam e respiravam. Mas como conseguir que pensassem bem? (LIPMAN, 1999, p. 22).

Segundo Lipman (in KOHAN, 1998):

Se a filosofia começa com o assombro, também se pode dizer que surge como um diálogo reflexivo que enriquece e traz uma maior compreensão das vivências. Mas as transições precisam ser mediadas e talvez chegue o dia em que a literatura ajude as crianças a encurtar a distância existente entre o assombro e a reflexão, entre a reflexão e o diálogo e entre o diálogo e a experiência. O impacto desse tipo de literatura nas crianças de hoje pode não ser observado imediatamente. Mas o impacto nos adultos de amanhã poderia ser tão sério que nos leve a perguntar por que privamos, até hoje, as crianças da filosofia. (p. 27).

A filosofia segundo o programa de Lipman é vista como a reflexão sobre o mundo de forma crítica e criativa, não importando a terminologia usada ou o grau de profundidade da discussão (LIPMAN, 1990). Para Lipman (KOHAN, 1998: 171-172), a ferramenta mais importante que a filosofia pode pôr ao alcance das crianças é conseguir que elas questionem e busquem a investigação.

Assim, com a experiência e estudos de Lipman, trazemos essa inquietação do fato de que as crianças, em geral, na instituição escolar - até mesmo na Educação Infantil - não estavam sendo preparadas para o pensar, mas sim para o reproduzir, o memorizar e aprender o que está posto sem que sua curiosidade fosse despertada e permitida.

### 1.3. A FILOSOFIA PARA CRIANÇAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os pressupostos filosóficos e pedagógicos de Lipman, correspondem a filosofia pragmatista e as teses epistemológicas construtivistas onde a criança é vista como sujeito integrante da sociedade e possuidora de uma identidade pessoal e social. Nesta perspectiva, a educação é abordada como sendo um instrumento para melhorar a sociedade e as crianças precisam se apossar da cultura de forma crítica, a educação deve se voltar para a investigação, a pesquisa, a descoberta, estimulando o questionamento para que o aprendizado seja significativo e contextualizado. (Marie-France Daniel, 2008)

Segundo Marie-France Daniel (2008, p. 40) existem algumas formas de pensamento crítico, como: pensamento lógico, crítico, responsável e meta cognitivo. Essas formas de pensamentos se relacionam às características do pensamento reflexivo e agem como etapas para que possam ser adquiridos. A etapa inicial se refere ao pensamento lógico, coerente que se manifesta pela linguagem. Uma dificuldade relevante para se atingir este pensamento, segundo Daniel (2008), seria a conceptualização, ou seja, passagem do concreto para o abstrato. Esta forma de pensamento seria a base para o desenvolvimento das outras formas de pensamentos.

Na sequência, temos o pensamento responsável que é refere aos princípios morais e éticos e finalmente, o pensamento meta cognitivo que é pensar sobre os pensamentos, pontos de vistas, crenças e saber controlá-los.

Na Filosofia para Crianças, o conhecimento é construído coletivamente e não dado, devendo superar o simples desenvolvimento cognitivo e se integrar ao processo global do desenvolvimento da pessoa (DANIEL, 2008).

Objetiva-se com essa forma dialógica um crescimento conjunto das crianças e sua formação enquanto indivíduo pleno e não uma simples competição, cabendo ao professor criar condições para que isso ocorra.

Conforme Daniel (2008), nas atividades em comunidade investigativa filosófica, as novelas devem ser apresentadas para as crianças em três etapas: leitura, questionamento e discussão. A leitura deve acontecer em voz alta e alternada para estimular a cooperação e a participação dos alunos mais tímidos. Nesta fase da educação das crianças, os romances precisam ser contados de forma lúdica com a participação das crianças recontando a história.

Assim, se constrói o conhecimento por meio do questionamento pôs leitura, onde os próprios alunos formulam perguntas relacionadas ao tema, desde que compreendam as palavras e o contexto, podendo desta forma, investigarem refletirem criticamente.

As crianças pequenas devem desenvolver habilidades para o questionamento filosófico, e para isso, precisam ser direcionadas. Nesta fase, uma discussão objetiva é capaz de estimular a construção de um diálogo filosófico que se afunila conforme as crianças o discutem.

Uma terceira etapa metodológica para se aplicar o material didático se refere ao diálogo filosófico que, conforme Daniel (2008) engloba os três postulados construtivistas: construção, viabilidade e caráter social. Esta autora ressalta que a essência da Filosofia para Crianças está no diálogo e não na imposição competitiva, mas sim, na cooperação entre os que participam desse diálogo em grupo formando uma comunidade de investigação que só ocorre por meio do diálogo entre os pares de forma plural, recíproca e tolerante. (LIPMAN apud DANIEL, 2008, p.38).

Nessa essência da Filosofia para crianças para o diálogo, as sessões de investigação filosófica foram aplicadas, nos estudos desta tese, na sala de aula para Educação infantil, com propostas através de estímulos lúdicos, por exemplo a arte de fazer mímicas, como forma de comunicação participativa livre, espontânea, e não competitiva.

Ao contextualizarmos as práticas da Filosofia para Crianças com a realidade brasileira, já que se pretende sua aplicação no país de origem desta mestranda, analisamos abaixo referenciais importantes para embasar e validar o trabalho.

Conforme a Lei Nº 12.796/2013, que altera a Lei Nº 9.394/1996 (LDB), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 25,

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei Nº 12.796/2013, que altera a Lei Nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional). (BRASIL, 2013, s. p.)

No Brasil, não encontraremos o ensino de Filosofia para Crianças inserido como disciplina na legislação vigente que regulamenta a Educação Básica (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB de 199, Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN de 1999, Referencial Nacional Curricular para Educação Infantil - RCNEI de 1998 e Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil - DCNEI de 2010), este ensino não é sequer citado ou cogitado para esta faixa etária, mas o que se percebe em diversas destas leis é a Filosofia como sendo um tema transversal e um eixo do conteúdo programático, porém, da mesma forma que ela não é uma disciplina obrigatória, também não existe uma norma que proíba que seja inserida e ensinada.

Desta forma, desde meados do século XX, ela vem sendo ministrada em instituições de ensino públicas e privadas como sendo um tema complementar, optativo ou experimental, é incorporada como parte diversificado do currículo.

A LDB (BRASIL, 1996, s. p.), reza em seu artigo 26,

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Segundo Splitter e Sharp (1998), ao se incorporar a Filosofia no Currículo da Educação Básica, pretende-se que a educação se volte para uma convivência democrática, formando cidadãos capazes de respeitarem seus semelhantes e suas diferentes formas de pensar, sendo capazes de mudarem suas próprias ideias e conceitos sobre temas importantes de forma consciente e se enriquecerem por meio das interações com outras pessoas.

Para Ann Sharp (SPLITTER; SHARP, 1998), os materiais a serem utilizados em sala de aula devem incorporar personagens, situações, experiências e uma linguagem que possibilite a identificação dos alunos e a exploração de vários conceitos e ideias, que apesar de baseados nas vivências que as crianças possuem, são capazes de despertar a curiosidade, o questionamento e levar a uma investigação filosófica. Desta forma, as crianças são estimuladas a ficarem curiosas sobre as coisas mundanas e preparadas para iniciarem uma investigação de forma colaborativa com os seus colegas de classe.

É importante ressaltarmos que as crianças possuem uma curiosidade natural, indagam, investigam, debatem e refletem, e isso pode ser percebido ao se trabalhar a Filosofia com as crianças. Por esta perspectiva, a Filosofia se encontra em todas as coisas, “nas cores do arco-íris, no nome de seus familiares e amigos, no canto do passarinho, no afago do seu cão. A Filosofia faz a criança viajar no imaginário infantil.” (HAMZE, s.d.).

Lipman, esteve no Brasil em julho de 1994, quando ocorreu o "1º Encontro Nacional de Educação para o Pensar", tendo se encontrado com o educador Paulo Freire<sup>4</sup> para uma discussão sobre as semelhanças entre as "comunidades de investigação" com crianças, que idealizou, e as "comunidades de trabalho", pensadas por Paulo Freire como forma de promoção do ensino e da alfabetização de adultos no Brasil.

---

<sup>4</sup> A aproximação entre a obra de Matthew Lipman e de Paulo Freire tem sido largamente estudada. No entanto, não nos iremos dedicar a este tópico uma vez que extrapola os objetivos da presente dissertação.

No Brasil, as ideias de Matthew Lipman chegaram na metade dos anos oitenta por intermédio da professora norte-americana naturalizada brasileira Catherine Young Silva<sup>5</sup> (1937-1993), após passar um curto período nos Estados Unidos (1983-1984), por conta de seu mestrado em Filosofia para Crianças, dirigido por Matthew Lipman no IAPC, na Montclair State University. Na intenção de iniciar trabalhos envolvendo diálogos filosóficos com crianças, Catherine voltou ao Brasil e foi autorizada por Lipman a traduzir e adaptar os materiais do programa, iniciar a formação de professores e o trabalho nas escolas (WUENSCH, 1998, p. 51).

A universidade PUC-SP realizou uma conferência em 1984 com a participação de Ann Margareth Sharp (LORIERI, 2004, p. 155), onde Catherine, juntamente com seu filho Ricardo Silva, sua amiga Marion Burleigh (que descobriu e a informou sobre o mestrado em *Filosofia Para Crianças*), além de diversos outros professores, dentre eles, Ana Luiza Falcone (professora de filosofia), e Sylvia Hamburger Mandel (professora de inglês), tradutoras do material do IAPC, e Marcos Antonio Lorieri<sup>6</sup> (ex-professor de Catherine no curso de Filosofia da PUC-SP), iniciaram uma série de atividades, incluindo a divulgação da proposta nas escolas e nas universidades da capital paulista, que culminaram com a criação do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças - CBFC<sup>7</sup> em janeiro de 1985 (WUENSCH, 1998, p. 51).

Neste mesmo ano, Lipman esteve no Brasil e foram realizadas palestras e conferências sobre o tema “Filosofia para Crianças, isto é possível?”, em muitas universidades do país, como, PUC-SP, USP-SP, Unicamp-SP, UFES-ES, UFRGS-RS e UFMA-MA. Lipman retornou ao

---

<sup>5</sup> Catherine, em seu trabalho anterior como professora de inglês para crianças, sempre esteve atenta ao ensino da língua em suas questões culturais de aprendizagem. Por sua abordagem na reformulação dos materiais didáticos do Instituto Yázigi, foi convidada pela Unesco para desenvolver um programa de ensino de inglês para crianças do Sri Lanka, trabalho que a permitiu compreender a importância das interações entre crianças e adultos e a visualizar o potencial da filosofia em promover a autonomia moral e intelectual na infância, conferindo poder às crianças e representando um novo caminho para a educação (WUENSCH, 1998, p. 52). Sua presença no movimento *Filosofia Para Crianças* tem destaque internacional, sendo uma das primeiras presidentes do Conselho Internacional para a Investigação Filosófica com Crianças (ICPIC – *International Council for Philosophical Inquiry with Children*), instituição não governamental criada em 1985, com o propósito de fortalecer o movimento internacional do programa (KOHAN, 2000, p. 95).

<sup>6</sup> Lorieri, além de professor de Filosofia da Educação na PUC-SP, foi também técnico da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo (DRE2), até o ano de 1992. Por suas qualidades acadêmica e profissional, aliadas à curiosidade, abertura para o novo e compromisso de mudança, fez-se referência no movimento de filosofia para crianças no Brasil, trazendo a abordagem crítica ao novo, na união entre as exigências acadêmicas e uma nova proposta de trabalho junto à escola pública, ressinificando a prática filosófica com crianças (WUENSCH, 1998, p. 52).

<sup>7</sup> Instituição sem fins lucrativos, que funcionava, desde a sua fundação, na sede das instalações das Escolas Yázigi, de propriedade da família de Catherine Young Silva (KOHAN, 2000, p. 99) e que encerrou suas atividades em 2010, sendo substituída pelo Instituto de Filosofia e Educação para o Pensar (IFEP), em parceria com a Fundação Sidônio Muralha, ambos sem fins lucrativos. Essa parceria resultou no site *Philosletera.org.br* – que se traduziu na união entre Filosofia, Literatura e Educação e “assumiu o compromisso de dar continuidade às atividades do Programa de Filosofia para Crianças - Educação para o Pensar, considerando sua importância para a educação brasileira, ou seja, o de ser um novo paradigma educacional que tem na reflexão filosófica seu principal fundamento” (IFEP, 2020, s.p.).

Brasil em 1988 juntamente com Ann Margareth Sharp e representantes de quinze centros de “Filosofia para Crianças”, de países da América do Sul, América do Norte, Europa e Oceania, como Chile, México, Canadá, Espanha, Portugal e Austrália, para a realização do “II Congresso Internacional de Filosofia Para Crianças”, e a participação no “I Seminário Nacional de Filosofia, Desenvolvimento do Raciocínio e Educação: Uma relação Possível”, realizado simultaneamente na cidade de Maringá-PR, promovido pela Universidade Estadual de Maringá com o apoio do colégio Platão (WUENSCH, 1998, p. 53).

Porém, conforme Santos (2000, p. 45), houve a princípio, um tratamento quanto ao programa de Filosofia para Crianças de indiferença pela comunidade acadêmica, que não deu a importância merecida ao programa, por acharem que os currículos já estavam completos, apesar do sucesso dos movimentos que envolveram a criação do CBFC,

É possível afirmar que uma primeira fase do Programa se encerrou nos primeiros meses do ano de 1986. Até então, o CBFC vinha procurando conquistar um espaço de sobrevivência; fica claro que o que estava acontecendo em outros países não se repetia no Brasil, ou seja, o Programa não penetrava nas Universidades. Enquanto, em outros países, os professores de Filosofia das Universidades dedicavam algumas horas de seu trabalho com o Programa e se empolgavam com o ensino com as crianças, no Brasil a maioria das tentativas deste período tiveram resultados insatisfatórios.

A partir deste momento anterior de indiferença da comunidade acadêmica, intensificou-se as divulgações dos eventos promovidos pelo CBFC, levando-as para as escolas públicas e particulares de São Paulo, ao mesmo tempo em que atuava de maneira marcante no âmbito internacional, auxiliando a implementação da proposta em outros países, como Portugal e Argentina. Tendo a preocupação crescente de alcançar as escolas, o CBFC investiu esforços na tradução da produção de Lipman e Sharp e no aumento da qualificação de novos monitores, com o aprofundamento teórico e prático (SANTOS, 2000, p. 44-46).

Catherine Silva e Marcos Lorieri, juntamente com o CBFC, por perceberem a importância do programa de Filosofia Para Crianças ser implantado nas escolas públicas, em virtude de implicações políticas presentes nesta proposta, fizeram parceria com a Secretaria Regional de Ensino de São Paulo, e em virtude do sucesso desta parceria, em 1992 somavam-se 40 escolas públicas assistidas pelo CBFC, e em 1995 cresce para quase mil escola, devido ao impulso acarretado pelo incentivo da mídia. (LORIERI, 2004, p. 162).

Em 1998, o diálogo filosófico com crianças se estendia ao número aproximado de 550 escolas realizando sistematicamente a proposta, cerca de cinco mil professores com a formação mínima exigida, e um total de 180 mil alunos

realizando a *educação para o pensar*. Nesse período, diversos núcleos de FPC já haviam se espalhado por todo o Brasil, em capitais como São Paulo (SP), Florianópolis (SC), Belo Horizonte (MG), Cuiabá (MT), Porto Alegre (RS), Curitiba (PR), São Luís (MA), Fortaleza (CE), Vitória (ES), Goiânia, Manaus (AM) e Brasília (DF). Além disso, inúmeras cidades do interior dos estados de São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo, Goiás, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Pará, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Rio de Janeiro também contavam com escolas públicas e particulares que aderiram ao programa, num percentual aproximado de 30% de escolas da rede pública e 70% da rede privada de ensino (WUENSCH, 1998, p. 44-46).

Segundo Lorieri (2004, p. 162), no ano de 2004 aproximadamente 20 mil docentes já teriam realizado os cursos de preparação para trabalhar com a Filosofia para Crianças, e cerca de metade das escolas que haviam aderido à proposta, ainda trabalhavam com o programa, e diferentemente do sugerido pelas estimativas, foi crescente e significativo o aumento do interesse pela filosofia no ensino fundamental a partir da Filosofia para Crianças.

Mesmo com a falta de verba pública que acarretou uma estagnação nos avanços do trabalho do CBFC em relação as escolas públicas e políticas educacionais, Lorieri com suas ações em inspirariam um movimento investigativo acadêmico sobre o programa *Educação para o Pensar*, em uma bem-sucedida retomada do programa junto ao meio acadêmico.<sup>8</sup>

### 1.3.1. A Filosofia como processo de libertação da criança

No ano de 1997, Ann Sharp (1998, p. 15-19) proferiu uma palestra na Universidade de Brasília – UnB. De uma maneira clara e didática ela explana sobre o valor e sentido de estudar Filosofia, alegando que esta não deve ser apenas ministrada no Ensino Médio, mas também e especialmente, para as crianças da Educação Infantil.

Pensemos nas seguintes palavras: investigação, conhecimento/conhecer, fatos, linguagem (literal e figurada), metáforas, símiles, analogias, mente/corpo, mesmo/outro, sociedade, democracia, real, pensar/sentir, pensar sobre o pensar, amigo, amor, inimigo, direitos, justiça, verdade, beleza, deus, natureza, pessoa, arte, tempo/espço, causa/efeito, mal, medo, emoções,

---

<sup>8</sup> Exemplo disso é a inserção desta perspectiva de abordagem no curso de mestrado em Educação Pública da UFMT-MT, a partir de 1990, e sua vinculação à formação de professores, em sua maioria, da rede pública de ensino. Em 1995, na PUC de Campinas-SP, dá-se início a um grupo de estudos interdisciplinares e prática com o programa em escolas locais, favorecendo a investigação da proposta de Lipman junto à formação de professores. No ano de 1998 é a vez da Unesp de Araraquara iniciar o Grupo de Estudos e Pesquisas Filosofia Para Crianças - GEPFC, com a participação de alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras, sob a coordenação de Paula Ramos de Oliveira, e que tem em seu currículo, a produção de material didático e dois projetos de extensão universitária (OLIVEIRA, 2004, p. 83).<sup>32</sup> Além disso, próximo ao final da década de 1990, a UnB-DF inicia um projeto permanente de extensão universitária com o propósito de inserção da Filosofia nas escolas, inclusive da rede pública de ensino, em todos os seus níveis (WUENSCH, 1998, p. 57).

razão, critérios. Quais destas palavras, ou outras semelhantes, não fariam parte do vocabulário de uma criança de 5 anos? Alguém poderia sugerir que não utilizaria palavras como “critério” ou “razão”. Vamos analisar alguns exemplos. Uma mãe diz pra sua filha de 5 anos que ela não pode jogar com sua amiguinha. O que a menina vai fazer? Vai perguntar “por quê?” Que é que ela está perguntando? A razão da proibição da mãe. Vamos supor outro exemplo. Um menino briga com outro e diz para ele que não quer jogar mais, que não quer mais ser seu amigo. O seu amigo vai perguntar-lhe “por quê?” Está perguntando-lhe a razão de sua decisão. Vamos supor outro exemplo. Uma criança adorou um programa de televisão, encontra-se com um amigo e pergunta se ele gostou desse programa. O amigo diz que não, que odiou o programa. O que o menino vai perguntar? Vai perguntar “por que” ele odiou o programa. Neste caso está perguntando [implicitamente] por critério, porque quando alguém afirma que uma coisa é boa ou chata, e o outro pergunta “por que”, está perguntando por critérios desse julgamento. Poderão ser critérios bons ou ruins, mas serão critérios. (Sharp, 1998)

Ann Sharp tenta nos mostrar que mesmo as crianças não se utilizando literalmente das palavras citadas acima, elas se utilizam de outras palavras para poderem dar o mesmo significado/conceito que estão intrínsecos nas palavras citadas. Como no caso da palavra “justiça” que provavelmente uma criança pequena de cinco anos não utilizaria, no entanto, esta é capaz de perceber as injustiças que acontecem com ela e ao seu redor. (SHARP, 1998, p. 15-19).

Em uma outra exemplificação,

Uma criança foi com sua mãe comprar um brinquedo para o dia das crianças numa loja cheia de brinquedos, com bonecos de todas as formas e cores. A criança quer saber como fazer para escolher e a mãe responde que deve pegar aquele de que gosta. A criança diz, então, que gosta de todos, e a mãe começa a ficar nervosa e diz que só pode escolher um. A criança já sabe isso, mas precisa de ajuda para escolher. Geralmente, as crianças ficam em dúvida sobre o que quer dizer a palavra “escolher. Talvez as crianças também não utilizem a palavra “investigação”. Porém, as crianças não compreendem muitas coisas e se empenham em descobrir como é que as coisas acontecem no mundo; em particular, buscam compreender o significado dessas palavras que as pessoas maiores utilizam permanentemente, palavras como *bem*, *tempo*, *verdade*. Quando as crianças perguntam aos adultos o significado dessas palavras, geralmente não recebem respostas. As crianças são socializadas através da linguagem e aprendem a utilizar as palavras de uma determinada maneira, sem pensar muito nelas. (SHARP, 1998, p. 15-19).

Ann Sharp considera as palavras contidas na primeira citação deste tópico, “investigação, conhecimento/conhecer, fatos, linguagem (literal e figurada), metáforas, símiles, analogias, mente/corpo etc.”, como sendo especiais em virtude de suas características que coloca como sendo três:

A primeira é que são **conceitos centrais**, conceitos que utilizamos no dia-a-dia, que estão na base de nossa experiência cotidiana, e, se não usamos exatamente essas palavras, provavelmente utilizamos um sinônimo delas. A segunda característica é que elas são **conceitos comuns**, que todos utilizamos, não só algumas pessoas ou algumas culturas. A terceira característica é que esses conceitos são **controversos, contestáveis**, não temos resposta definitiva acerca do que eles significam. E no Ocidente, pelo menos nos últimos vinte e cinco séculos, as pessoas têm tentado descobrir possíveis significados. Muitas respostas são propostas, mas o mais importante em relação à libertação das crianças é que devem saber que se trata de conceitos contestáveis, controversos. Porque, se as crianças não sabem que esses conceitos são controversos e contestáveis, **elas ficam presas à cultura na qual são socializadas**. (SHARP, 1998, p. 15-19). (Grifos da autora)

No entanto, Ann Sharp nos atenta para o fato de que as crianças em vários momentos sentem a infelicidade, ao descobrirem, por exemplo, que seu melhor amigo não é exatamente o que pensava que fosse. Estas palavras “amigo”, “amor”, “liberdade”, são consideradas por Ann como sendo centrais para a maneira da criança perceber e construir seu universo. Caso a criança não tenha o conhecimento que estas palavras são controversas podendo existir várias formas de se compreender cada uma, assim, esta criança “corre o risco de ser transformada num depósito de significados prontos e estanques” (SHARP, 1998, p. 15-19).

Se me perguntassem por que eu me envolvi na ideia de que as crianças façam filosofia, diria que é porque me sinto ofendida com a ideia de que tratamos as crianças como se fossem depósitos e as mutilamos até que sejam maiores de idade. Elas fazem dezoito anos e continuam utilizando palavras como amor e amizade, sem saber de que estão falando. (SHARP, 1998, p. 15-19).

Partindo-se desta ideia de Ann Sharp, pode-se olhar para a Filosofia como sendo “**um processo educacional de libertação da criança**”, (SHARP, 1998, p. 15-19) (grifos da autora), ou seja, uma maneira de libertar as crianças para que pensem por si mesmas sobre o que significa cada palavra, já que Ann Sharp considera uma injustiça não permitir que as crianças saibam que se pode pensar sobre estas palavras de diversas formas diferentes.

Ann Sharp considera que todas as crianças possuem o direito de conhecer quais opções possuem antes de significar cada palavra, e nesta perspectiva, a Filosofia pode ser entendida como sendo “um processo de libertação”. (SHARP, 1998, p. 15-19).

A Filosofia, por ser uma disciplina descritiva e normativa, ocupa-se da análise de como as coisas são e como deveriam ser, já que, é possível se observar as inúmeras injustiças que ocorrem no mundo, além da falta de liberdade e do predomínio do ódio ao invés do amor, e todos gostariam de poder transformar este mundo em um lugar com mais justiça, mais beleza e mais verdade, e,

Para isso, é necessário **sabedoria e bom julgamento**; precisa-se **saber pensar** e saber pensar **bem**; saber quais são aquelas opções e, também, cultivar a **imaginação** para, talvez, propor outras opções; precisa-se, também, ser **crítico**, ser capaz de olhar as instituições da sociedade e perguntar se elas cumprem aquilo que deveriam fazer. E é indispensável ser **criativo**, colocando algumas sugestões sobre como as coisas poderiam ser melhoradas. Finalmente, é fundamental, também, pensar de um modo **ético, atencioso**. Como pessoas, não nascemos dessa maneira, mas podemos ser educados desta forma. Por isso é que estamos propondo um **novo paradigma em educação**, que busque, não só no Brasil, mas no mundo inteiro, transformar cada sala de aula numa comunidade de investigação. Nessas comunidades, seriam desenvolvidas as inteligências **emocional, cognitiva e social** das crianças. Exploraríamos não só o que pensamos e como pensamos, mas, também, **o que sentimos e como sentimos**. Exploraríamos o que pensamos que a sociedade deveria ser e como deveríamos nos relacionar nessa sociedade. (SHARP, 1998, p. 15-19). (Grifos da autora)

Sharp nos chama a atenção sobre a importância da criatividade e sugere que algumas coisas poderiam ser melhoradas, que precisamos ser eticamente atenciosos, já que as transformações nas pessoas podem ocorrer por meio da educação. Desta forma, ela propõe novo paradigma em educação, que busque transformar cada sala de aula numa comunidade de investigação. Nessas comunidades, seriam desenvolvidas as inteligências emocional, cognitiva e social das crianças. Seria realizada uma exploração sobre nosso pensamento e como ele ocorre, do que sentimos e como se dá estes sentimentos, abordaria também, o que pensamos que a sociedade deveria ser e como deveríamos nos relacionar.

Partindo-se deste princípio, criou-se o currículo da Filosofia Para Crianças para que as ideias que permeiam a Filosofia no Ocidente por cerca de dois mil e quinhentos anos fossem mais acessíveis às crianças,

Nessas histórias, não são utilizados os nomes reais dos filósofos, mas as suas palavras e seus pontos de vista são apresentados na fala das personagens-crianças. São as crianças das histórias que dizem aquilo que Aristóteles, Santo Tomás, Spinoza, Marx, Dewey ou Freire têm colocado. É como se os filósofos tivessem uma longa conversação, mesmo que tenham morrido há muito tempo. Platão teve algumas ideias e logo Aristóteles gostou de algumas, mas rechaçou outras e criou ideias. O mesmo aconteceu com todos os filósofos. Quando as crianças leem essas histórias, descobrem essas ideias e exploram essas palavras com seus amigos, é como se elas estivessem participando dessa conversação. Embora esses filósofos tenham morrido há tanto tempo, num certo sentido eles ainda estão vivos, na medida em que se expressam nas vozes das crianças. (SHARP, 1998, p. 15-19).

Partindo deste pressuposto, as crianças podem por meio da filosofia, investigarem os significados das palavras que são utilizadas em nosso cotidiano, já que, ela decide a maneira de

usá-las, e esta maneira tem relação com a forma que se desenvolve a “nossa **visão do mundo**, nossa **cosmovisão**”. (SHARP, 1998, p. 15-19). (Grifos da autora)

Para Sharp (1998), por nosso mundo ser um local cheio de problemas, se faz necessário pensarmos como o mundo deveria ser, ao invés de analisarmos somente como ele é, e a imaginação se faz primordial para se criar sentidos e significados.

Quando o processo filosófico dá certo, as pessoas podem chegar a ser pessoas que fazem bons julgamentos. Talvez não proporcionemos muita informação (os computadores vão preocupar-se com isso), mas devemos nos ocupar em educar pessoas com bom julgamento. Para isso, não podemos esperar até que as crianças façam dezoito anos. Temos que começar muito antes, quando aprendem a falar. Não se trata só de introduzir uma disciplina no currículo escolar, como a ciência foi introduzida no século XIX. Trata-se de pedir aos professores e administradores escolares que repensem aquilo que entendem por educação, que parem de pensar tanto na informação e que comecem a pensar no próprio pensar, em sentimentos apropriados e boas relações sociais, pois, dessa maneira, estaremos proporcionando às crianças uma oportunidade de fazer julgamentos inteligentes em suas vidas. (SHARP, 1998, p. 15-19). (Grifos da autora)

Conforme nos diz Sharp (1998, p. 15-19), apresentaremos às crianças “opções de escolha e as ferramentas filosóficas que levariam a reflexão, de que precisam para pensar novas opções, novos sentidos e significados, novas relações”, e, assim, seremos os “agentes de uma revolução educativa”, o que é uma grande responsabilidade. (Grifos da autora).

## CAPÍTULO 2

### O LUGAR DAS EMOÇÕES DAS CRIANÇAS NA ESCOLA

*A educação natural consiste na recusa ao intelectualismo, que leva fatalmente ao ensino formal e livresco. Ou seja, a pessoa não se reduz à dimensão intelectual, como se a natureza pudesse ser apenas razão e reflexão, porque antes da “idade da razão” (15 anos) já existe uma “razão sensitiva”. Portanto, os sentidos, as emoções, os instintos e os sentimentos são anteriores ao pensar elaborado, e essas disposições primitivas são mais dignas de confiança do que os hábitos de pensamento inculcados pela sociedade (ARANHA, 2006, p. 178).*

Maria Lúcia Arruda Aranha em sua obra *História da Educação e da Pedagogia* (2006, p. 178-179), nos remete a Rousseau e à sua ideia de uma educação naturalista ativa que se volta para a vida e se inspira na curiosidade que a experiência pode trazer, além de ressaltar os aspectos negativos de um modelo pedagógico que visa a preservação da criança de um contato prematuro com os “vícios e hipocrisia” que fazem parte da sociedade, valorizando a transmissão do conhecimento e o “desenvolvimento natural interno do processo de pensar”.

Segundo Dalbosco (2007, p. 326) ressalta que Rousseau, ao alegar que o desenvolvimento da criança quanto à moral e ao intelecto, deverá acontecer conforme esta progride em seu desenvolvimento e avança nos anos de vida, se antecipa intuitivamente a Piaget em seu “modo empírico sistemático” e os estágios do desenvolvimento cognitivo e moral da criança (Idem, p. 319). Piaget alega que a criança aprende por suas descobertas, suas experiências e, assim, inicia-se a corrente construtivista que impacta, ainda nos dias de hoje, no trabalho pedagógico e inspira estudos sobre as concepções da infância e a investigação denominada “epistemologia genética”. (DALBOSCO, 2007, p. 326)

Porém, não dissertaremos sobre os estágios do desenvolvimento de Piaget, já que este não é o alvo deste estudo, servido apenas como uma breve introdução para entendermos a evolução dos estudos sobre a importância das emoções da criança e, conseqüentemente, seu lugar na escola.

Não nos aprofundaremos, também, nos conceitos vygotskyanos sobre cultura e relações sociais como imprescindíveis para o desenvolvimento humano e a relação dialética entre sujeito e meio, além da importância da participação do adulto neste processo de aprendizagem, que vê no professor um facilitador (socio construtivismo ou socio-interacionismo).

Wallon, conforme ressalta Pereira (2012, p. 277-286) em seu artigo para a revista “Psicologia em Estudo” intitulado como “*Piaget, Vygotsky e Wallon: contribuições para os estudos da linguagem*”, alega que a supremacia das emoções em uma pessoa pode impactar muito seu meio social, além de ser um dos aspectos mais importantes do desenvolvimento do ser humano como um todo. Portanto, os espaços escolares devem ser preparados para exercerem sua função pedagógica de favorecerem este desenvolvimento nas crianças, e a Filosofia para Crianças pode facilitar este processo de formação da mente.

No entanto, são relevantes os conceitos construtivistas Wallonianos que se preocupam com a formação integral da criança e na compreensão das relações entre a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu, no processo de construção do conhecimento, condizem mais com nosso propósito de estudar a importância das emoções na construção do conhecimento por intermédio do ensino de Filosofia para Crianças, porém, nosso foco é Filosofia para Crianças. (PEREIRA, 2012)

Podemos dizer que, tanto Piaget quanto Vygotsky e Wallon (PEREIRA, 2012, p. 285), propunham o rompimento dos modelos de transmissão de conhecimento e privilegiavam a investigação, ou seja, a busca de explicações e conceitos de forma filosófica, como sendo um elemento capaz de constituir o próprio pensamento, em uma ideia de que a linguagem e o pensamento passam por uma evolução e modificação por meio de relações complexas onde não existe uma realidade anterior a linguagem ou sem ela.

Recentemente, estudiosos sobre cognição alegam que possuímos diferentes tipos de mentes, e, desta forma, aprendemos, memorizamos, nos desempenhamos, representamos e compreendemos as coisas de formas diferentes uns dos outros. Para Gardner (1994, p. 13-14), existem pelo menos “sete inteligências humanas”, e assim, ao menos sete formas diferentes de perceber o mundo e, segundo este autor, estamos capacitados para este processo por meio do uso “da linguagem, da análise-lógico-matemática, da representação espacial, do pensamento musical, do uso do corpo para resolver problemas ou para fazer coisas, de uma compreensão de outros indivíduos e de uma compreensão de nós mesmos”

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina etc., possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil, apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças. (BRASIL, 1998. Vol. I, p. 21-22)

Assim, é de fundamental importância que as escolas disponibilizem a todas as crianças, sem nenhuma discriminação, elementos da cultura capazes de favorecer seu desenvolvimento e inserção social, possibilitando que desenvolva sua identidade própria por meio de diversas experiências em situações interativas. (BRASIL, 1998, p. 23).

Atualmente, em nossa sociedade, vivemos uma tendência de acolhimento das diversidades, respeito ao meio ambiente e preocupação com a qualidade de vida, entre outras coisas, devemos nos utilizar destas tendências como ferramentas para combater o individualismo, o consumismo e a exclusão, que tanto atingem as crianças no dias atuais, possibilitando que estas se vejam como um sujeito ativo, com direito a cidadania desde seu nascimento, rompendo, assim, com uma educação tradicional que se volta para o adulto em detrimento da criança e da infância, e, para isto, se faz necessário um desconstruir e reconstruir, nos reinventando.

Desta forma, vemos na Filosofia para Crianças uma proposta pedagógica que vem ao encontro das demandas educacionais para esta nova geração. Considerar este contexto pode facilitar o trato com as emoções das crianças, já que possibilita uma melhor compreensão quanto aos fatores geradores dessas emoções e sentimentos.

Conforme Kennedy (1999, p. 129-131), partindo de duas esferas de raciocínio, nos diz que é possível que a Filosofia para Crianças considere o universo destas crianças, seu contexto, pensamentos e *sentimentos*, a primeira esfera questiona sobre o que os adultos podem conhecer sobre as experiências das crianças, como:

- o que significa ser criança;
- quais são as diferenças entre crianças e adultos;
- em que medida o conceito de infância é um construto histórico social;
- os pressupostos subjacentes às explicações dadas às crianças;
- como a compreensão da infância se reflete na autocompreensão adulta;
- as maneiras pelas quais crianças e adultos conhecem o mundo etc.

A segunda esfera se interliga à primeira e busca uma compreensão da forma como se dá o conhecimento de mundo na criança e de como isso se reflete na esfera adulta.

Qualquer investigação filosófica sobre crianças é também uma investigação filosófica sobre o adulto, resultando em uma melhor compreensão de ambos, e no aprimoramento dessa relação no âmbito social. É por isso que adultos que conhecem e compreendem melhor as necessidades das crianças, o fazem também uns com os outros. A descoberta das múltiplas significações assumidas pela infância em diferentes períodos históricos enriquece e dificulta a Filosofia da infância simultaneamente, à medida que a interlocução com outros campos de saber suscita questionamentos cada vez mais complexos acerca das representações da infância, em uma perspectiva interdisciplinar (KENNEDY, 1999, p. 131-132).

Desta forma, a escola deve considerar a criança como um todo, suas diferentes formas e tempos de aprendizagem e, principalmente, suas emoções e como estas podem contribuir para a formação do indivíduo crítico e um cidadão participativo com poder de argumentação e transformação da realidade, onde a criança está inserida.

## 2.1. AS EMOÇÕES E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NAS COMUNIDADES DE INVESTIGAÇÃO FILOSÓFICA

De acordo com Matthew Lipman, precisamos reconhecer uma nova dimensão do pensamento se pretendemos que nossa capacidade de reflexão seja ampliada, considerando as emoções como parte integrante da racionalidade de forma geral, além, destas se interligarem com o processo de dar, encontrar e sustentar razões durante os processos reflexivos. (Mendonça, 2021)

Lipman, cria o conceito de “*caring thinking*”, que deve ser atrelado a função das emoções no pensamento, o que nos leva a uma nova conceituação sobre a importância das emoções nas atividades mentais. Esta visão inovadora e que estaria ocorrendo ao mesmo tempo que muitas investigações empíricas sobre as emoções nos anos 90, considera abandonar o tradicionalismo e reconhecer o papel das emoções nos processos cognitivos. (Mendonça, 2021)

Conforme Dina Mendonça (2021), fala que Matthew Lipman, com sua proposta de *caring thinking*, concebe a educação das emoções de uma forma que indica a maturidade emocional como dependente do aprender a pensar bem em comunidade, já que este conceito de *caring thinking* traz a flexibilidade capaz de nos fazer compreender de forma mais satisfatória a interligação das emoções com os processos racionais.

Assim, Matthew Lipman propõe para uma compreensão do pensamento, a necessidade do acréscimo da noção de *caring thinking* à dimensão crítica e criativa do pensamento, alegando que esta noção se liga as emoções e ao funcionamento do universo emocional como um todo, como um pensamento emotivo. (Mendonça, 2021)

As emoções básicas (alegria, tristeza, medo, raiva, surpresa, repugnância) são consideradas universais pelo reconhecimento através da expressão facial e são geradas por situações extremas, sendo o seu contágio entre os membros de um grupo social um potencial catalizador de comportamentos coletivos, como atestam os protestos e as manifestações que sacudiram todo o Brasil recentemente. (Damásio, 2003).

Segundo Damásio, 2003, p. 289; “integrada aos seus contextos naturais e sociais, de forma a suplantar, numa democracia, "o lado escuro das emoções sociais que se exprimem no tribalismo, racismo, tirania e fanatismo religioso".

Ainda com Damásio,

As emoções fornecem aos indivíduos comportamentos voltados para a sobrevivência e são inseparáveis de nossas ideias e sentimentos relacionados com a recompensa ou punição, prazer ou dor, aproximação ou afastamento, vantagem ou desvantagem pessoal etc. na medida em que a base neural desses eventos nos permite distinguir três etapas de processamento que fazem parte de um contínuo: "Um estado de emoção, que pode ser desencadeado e executado inconscientemente; um estado de sentimento, que pode ser representado inconscientemente, e um estado de sentimento tornado consciente, isto é, que é conhecido pelo organismo que está tendo emoção e sentimento". (Damásio, 2000, p. 57)

Pode-se dizer que a reflexão filosófica sobre as emoções, se coordena com recentes descobertas empíricas e se demonstra necessária para se ensinar a pensar considerando as emoções, e não mais um pensar racional e de bloqueio a estas emoções. Os sentimentos exercem uma influência poderosa sobre a razão, que sistemas cerebrais específicos estão entrelaçados com aqueles que regulam o corpo. Sugere mais pesquisas pendentes de investigação mais aprofundada. (Damásio, 1994)

De acordo com a abordagem de Dina Mendonça (2021), a influência das emoções ao se criar um raciocínio, vai ao encontro de questões socialmente discutidas, como a educação e a violência, o que leva a uma requalificação da relação entre emoção e razão, desta forma, a integração entre reflexão filosófica e resultados empíricos das investigações sobre emoções, levam a considerar a Filosofia como essencial para se coordenar as várias áreas do conhecimento.

Porém, muito ainda se deve refletir sobre como educar as emoções para uma promoção da excelência do pensamento. Assim, a fim de compreendermos como funciona a educação das emoções e sua coordenação com as capacidades cognitivas e criativas do pensamento, devemos considerar a aprendizagem emocional como parecida em sua estrutura com o desenvolvimento estético. (Mendonça, 2021)

Tendemos a não reconhecer o modo profundo como as nossas emoções moldam e direcionam os nossos pensamentos, como lhes fornecem um quadro, com um sentido de proporção, com uma perspectiva, ou melhor ainda, com uma série de perspectivas diferentes. Sem emoção, pensar seria monótono e desinteressante. (LIPMAN, 2003, p. 261-262)

Mobilizar “a criança a pensar para perguntar” e perguntar de forma “inteligente” (SOARES, 2001) compreendendo que existem perguntas que surgem para inquietar e não para serem respondidas, e quando o são, suas respostas devem vir carregadas de outros “porquês” e, além disso, percebendo que “a originalidade e intencionalidade da pergunta revela a identidade do perguntador” pois “nenhuma pergunta nasce do acaso, mas de um trajeto interior já percorrido”. (SOARES, 2001 p.69)

Segundo Costa Carvalho e Mendonça (2019), M. Lipman e Ann Sharp ao proporem e desenvolverem o Programa de Filosofia Para Crianças focam na dimensão valorativa da atividade mental que transporta uma carga cognitiva. No qual, M Lipman “insiste na importância do pensamento multidimensional e consideram que o *caring thinking*, que consiste em um pensamento de cuidado e preocupação ética, constitui-se paradigmaticamente como uma forma do pensamento emocional ou *emotive thinking*”. (LIPMAN, 2003, p. 128) (Costa Carvalho, 2019 p. 55) (MENDONÇA, 2021).

Dina Mendonça (2021) cita Lipman sobre o pensamento emotivo:

Este sentido também é sinédoque, no qual uma parte é permitida a representar o todo. Também não é apenas uma figura de estilo: Não podemos pensar emocionalmente em algo sem nos preocuparmos com isso, assim como não podemos atender a algo, seja bom ou mau, bonito ou feio, sem que tenha um pouco de significado ou importância para nós. E assim, neste segundo sentido, devo dizer que o *caring thinking* é emblemático ou paradigmático de todas as formas de pensamento emotivo. (LIPMAN, 2003 p. 130).

Ao nos preocuparmos com alguma coisa ou com alguém que possui algum valor para nós e que nos propomos a cuidar, estaremos sempre nos envolvendo afetivamente. Lipman exemplifica ao citar o papel de um curador de museu ou um padre, que se envolvem emocionalmente e de forma valorativa ao dedicarem sua atenção aos seus objetos ou pessoas tutorados. (LIPMAN, 2003, p. 265). Lipman nos mostra o valor das emoções na estruturação do pensamento multidimensional, o *caring thinking*, ou pensar valorativamente, *thinking in values*. (LIPMAN, 2003, p. 130). Estes seriam valores éticos que se ancoram em uma dimensão estética ou afetiva. (MENDONÇA, 2021)

Dentre as propostas de Lipman e Sharp, além da articulação entre as expressões crítica, criativa e valorativa do pensamento multidimensional, também se observa a grande relevância que o programa curricular de Filosofia para Crianças atribui ao papel das emoções no processo de construção de conhecimento que se dá na comunidade de investigação filosófica. Para Ann Sharp (2004, p, 65), *caring thinking* leva a uma perspectiva em relação ao indivíduo e ao processo pedagógico, ou seja, ao ambiente pedagógico de uma comunidade de investigação. (MENDONÇA,2021)

## 2.2. AS EMOÇÕES ABREM JANELAS, SÃO PONTOS DE REFLEXÃO?

As emoções são momentos cognitivos que possibilitam uma clareza e organização do pensamento, já que expõem o sujeito ao seu universo particular ou ao coletivo, do outro ou dos outros. (SHARP, 2017)

As emoções referenciam-se em coisas ou pessoas que possuem um certo valor para nós que focaremos em certos aspectos específicos, fazendo das emoções um referencial, uma orientação, um padrão que determinará critérios cognitivos e sensíveis diante de um empasse, uma atitude ou mesmo uma argumentação. Mesmo quando afloradas, as emoções possuem um papel importante em relação as nossas perturbações e perplexidades, direcionando nossa argumentação perante nossas expectativas e as das outras pessoas que pertencem a coletividade, dimensionando os diversos graus de importância dados as linhas de raciocínio com as quais trata. (SHARP, 2017)

Desta forma, as emoções servem de base avaliativa e valorativa dos juízos produzidos de forma crítica e que deverão ser ponderados na construção da comunidade de investigação filosófica, em detrimento de uma abordagem epistemológica dualista onde a afetividade e a racionalidade cognitiva são vistas como faculdades com funções distintas e contrapostas. Em virtude disto, Sharp (1997, p. 68) apresenta o trabalho filosófico com crianças como “imerso em um estado de afetação ou afetividade” que ela tematiza enquanto “estética”, fazendo assim da educação das emoções um dos principais componentes para se trabalhar Filosofia com crianças. (MENDONÇA, 2021)

## 2.3. POR QUE AS REAÇÕES EMOCIONAIS DÃO SUBSÍDIOS PARA O DIÁLOGO FILOSÓFICO E O CUIDADO CONSIGO E COM O OUTRO?

Quando se entende a criança como sendo uma interlocutora válida no diálogo filosófico,

se está acolhendo esta criança como sujeito em sua plenitude, capaz de pensar e sentir. Na comunidade de investigação filosófica não existem estratificações de sujeitos, entre crianças e adultos, pois de forma dinâmica podem transitar em universos diferentes do pensamento e do sentimento.

Para se pensar de forma crítica sobre a própria afetividade, os membros da comunidade de investigação abordam os processos emocionais, nomeiam emoções e identificam os motivos originais. Coletivamente, os sujeitos são predispostos a coexistirem pacificamente e democraticamente, fazendo dos sentimentos aliados do pensamento.

Inicialmente, não se vê o pensamento assumido como sendo cuidado, mas sim, o cuidado visto como uma forma de pensamento. Desta forma, na preocupação está implícito um valor e uma função cognitiva, já que a criança não aceita prontamente o que lhe é exposto, mas procura alternativas, inventa relações, institui conexões inesperadas nos diálogos filosóficos em favor de um objeto de cuidado específico, seja ele uma ideia própria ou do outro, seu próprio ser ou o outro, ou mesmo, o ato de explorar o pensamento do grupo.

Estar em estado de atenção, expressando emoções, agindo, preocupando-se, colocando-se no lugar do outro, são algumas das maneiras pelas quais, em *caring thinking*, se pode promover a aquisição de competências filosóficas no diálogo em comunidade de investigação. (LIPMAN, 2003)

Esta ideia se baseia na cordialidade, na cooperação, na confiança e na compreensão do outro de forma atenciosa, enquanto vista como norma e não confundida com uma simples avaliação crítica de objetos de pensamento, mas sim como o uso valorativo do pensamento, de forma atenta e capaz de proporcionar uma integração social, podendo assumir valoração ao ser visto como um projeto de vida privada e/ou social que uma criança ou adolescente assumem quando indagados sobre o tipo de pessoa que querem ser e qual mundo pretendem viver. (LIPMAN, 2003)

Conforme Lipman (2003), cultivar o pensamento autônomo por meio do diálogo promoveria também a ação social inteligente dos participantes de uma comunidade de investigação, assim, filosoficamente, privilegia-se a estruturação lógica do diálogo, onde uns ouvem os outros, construindo ideias de forma colaborativa, desafiando suas opiniões diante de melhores compreensões sobre o assunto discutido, podendo, desta forma, melhorar o pensamento individual por meio do pensar em conjunto de forma auto regulada e desenvolver em todos os que participam da discussão, hábitos mentais de autorreflexão e autocorreção. (LIPMAN, 2003, p. 17). Esta relação com o outro, que participa deste diálogo, a criança

demonstra uma atenção de cuidado ao outro, ao que o outro quer, deseja e acredita e um interesse sobre o que pensa com desejo de aprofundar-se em seu próprio pensamento.

Por meio deste contexto pedagógico e dialógico, os integrantes descobrem com os outros o que consideram importante para si, como quer se relacionar com o mundo e como aprofundar-se neste assunto por meio do diálogo.

Todos que participam da comunidade de investigação desenvolvem o compromisso de se importarem com as coisas que têm valor para eles e que lhes são importantes, praticando em conjunto o significado de se importar com suas ações, com seus interesses individuais e coletivos, sobre o dever ou não se cuidarem uns dos outros. (SHARP, 2004, p.70)

Segundo Sharp (2004, p. 70), “não reside apenas no que dizem uns aos outros, em quantos problemas resolvem, que questões decidem tratar, mas na *forma* estética e intersubjetiva do diálogo como um todo - como o experimentam”. E ao descobrirem o *caring thinking* descobrem-se também enquanto pessoas que sentem, que pensam, que perguntam, e ao procurarem experimentam o cuidado uns com os outros, suas preocupações, apoiam-se uns nos outros, com confiança que “independente do que possa acontecer no mundo externo, a comunicação, o amor, a solidariedade, a criatividade, a partilha de ideias tal como a da beleza, da justiça, do bem, do sofrimento e da compaixão são tudo o que importa”. (SHARP, 2004. p. 70).

A ideia de *caring thinking* que se observa no programa de Filosofia para Crianças carrega traços éticos do cuidado, porém, sendo somente uma das expressões do pensamento multidimensional, o *caring thinking* equilibra-se com as competências crítica e criativa. Sensibilizar-se com o contexto, segundo Lipman, seria então considerar os diferentes pontos de vista presentes em um diálogo filosófico da comunidade e articular com a sensibilidade valorativa perante situações diversas e desproporcionais entre si, ou seja, cada qual tem características particulares que as definem e divergem. (LIPMAN, 2003)

A racionalidade, a afetividade e o cuidado ou preocupação ética são definidos por Lipman como sendo a “trindade de critérios” (LIPMAN, 2003, p. 201), que se entrecruzam constituindo um conjunto estrutural e integral do pensamento concebido de forma multidimensional. “Três expressões de um mesmo pensamento ou três requisitos que, de modo complexo e completo, exprimem o que é pensar”, ou seja, o pensamento crítico, criativo e de cuidado ou preocupação ética possuem potencialidades cognitivas, afetivas e axiológicas, mesmo sendo de forma diferenciada. A forma particular que cada um possui de interpretação assegura que o pensamento apreenderá integralmente todos os sentidos que compõem as várias formas de se intrigar com um mesmo problema em uma comunidade de investigação filosófica.

Desta forma, o cuidado e a preocupação ética são essenciais para que nossos pensamentos sejam sensíveis afetivamente e comprometidos com investigação da comunidade, indo do pensar ao agir de forma comprometida, o que se diferencia do processamento de conteúdos simplesmente, mas pensando como ser humano que somos. Não basta apenas melhorar o desempenho do aluno ou torná-lo um depósito dos conhecimentos filosóficos acumulados pela humanidade durante os séculos.

### CAPÍTULO 3

#### A RAZOABILIDADE NA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS

A Filosofia para Crianças busca contribuir para educar as emoções e fomentar a maturidade emocional das crianças. Mostra que as emoções podem ser flexíveis quando realça a estrutura dinâmica dos processos emocionais. Permite, também, o cultivo de certas atitudes e certos sentimentos. O conceito de *caring thinking* trazido por Lipman possibilita guiar o desenvolvimento emocional, já que, a atitude de nos importarmos com algo é reflexiva, fortalecendo a expressão e o desenvolvimento do próprio *caring thinking*.

Por meio das sessões é oportunizada a audição de diversas visões sobre uma mesma situação emocional, a partir das novelas filosóficas ou pelo compartilhamento de situações nas próprias sessões de Filosofia para Crianças, onde as crianças podem explorar as limitações e a lógica emocional das situações ali apresentadas, além de identificarem os tipos de emoções, diferenciando-as, por exemplo, distinguir a inveja de ciúme, ou mesmo, timidez de vergonha.

Assim, as crianças também podem confundir o significado das emoções, dependendo da forma como são referenciadas pela linguagem utilizada no cotidiano.

Como exemplo, citado na íntegra na página 57 desta dissertação, foi trabalhado as emoções e razoabilidade na primeira sessão com o tema “vergonha”, que surgiu através das brincadeiras e estímulos propostos. Uma criança disse: “Acho que ninguém sabe dizer o que é vergonha, professora”, isso porque as respostas não foram suficientes para esclarecer o conceito da vergonha. Terminou-se a sessão delineando um propósito para os alunos, de que, continuassem a pensar e investigar em casa com os seus pais o conceito da vergonha. Foi percebido nesta comunidade de crianças com apenas 4 anos, o interesse a se abrirem ao diálogo e com isso, debruçarem sobre um novo tema que não haviam pensado e nem falado, mas talvez, apenas sentido. (Autora, 2019)

De acordo com Dina Mendonça (2021) a Filosofia para Crianças contribui para um crescimento emocional das crianças ao perceberem que uma mesma situação emocional pode apresentar sentidos opostos, em um local seguro para comparação de emoções e descrições dos episódios emocionais, além de possibilitar a identificação de detalhes fundamentais para o seu próprio processo emocional.

Esta reflexão, no entanto, não possibilita concluir que foi encontrada a racionalidade das emoções e sua *razoabilidade*, uma vez que sejam interpretados de forma racional os processos emocionais. Teoricamente o que ocorre é a captação da *razoabilidade* dos processos

emocionais, quando na sua intencionalidade nos possibilita expor a intensidade e o nível de profundidade expressados. (MENDONÇA, 2021).

Conforme Dina Mendonça (2021), aceitarmos a existência de um sentido capaz de servir como base para a adequação, ou não, das emoções, é necessária a atenção para evitarmos a sensação de que essa adequação se encontra determinada e fechada, uma vez que as emoções são em sua essência interativas e complexas, conforme Wholheim (1999, p. 224),

Esta interação está incorporada nas narrativas que associamos às nossas emoções, e nestas narrativas, conscientes ou inconscientes, residem as identidades das emoções. Mas não devemos pensar que estas narrativas são histórias que podemos inventar por capricho ou vontade. São provavelmente tão profundos como tudo o que sabemos sobre nós mesmos. (Wholheim 1999, 224).

Desta forma, a noção de narrativa é primordial na identificação da natureza dinâmica e viva das emoções, evitando que nossas concepções acerca delas as deixem sem identidade e profundidade.

### 3.1. QUAL O CONCEITO DE RAZOBILIDADE?

As comunidades de Investigação se guiam pela razoabilidade, que, conforme Lipman (2003, p. 21), é a capacidade da aplicação dos procedimentos racionais de forma ponderada.

Para Lipman (2003, p. 21), a razoabilidade (*reasonableness*) pode equilibrar a racionalidade científica (que prefere consequências exatas que partam de causas criteriosamente definidas), por meio da busca exploratória e probatória do conhecimento, que se embasa na apropriação, na equidade e na razoabilidade.

Assim, enquanto o ideal que regula o pensamento científico é a racionalidade que se volta na busca de meios para se atingir fins específicos, a razoabilidade é o ideal que regula uma educação filosófica.

Neste contexto, a ponderação é vista como uma atitude social de respeito aos outros membros da comunidade, considerando-se suas razões e perspectivas ao relevar-se os próprios pontos de vista e sentimentos.

Este comportamento tido como razoável julga e decide sobre ações que serão praticadas, levando-se em conta as consequências destas ações sobre os outros. Sendo assim, as soluções encontradas para questões que se mostrem controversas durante as sessões passam por um

caminho onde se considera a ética da equidade e da justiça, e, perante estas soluções, os indivíduos se comprometem e realizam acordos visando o bem-estar e o respeito mútuo.

O objetivo da educação para Lipman (et al., 1994, p. 35) deveria ir além de “capacitar as crianças a lidarem de modo mais efetivo com as tarefas cognitivas imediatas, tais como problemas a serem solucionados ou decisões a serem tomadas”, acrescentando uma meta que deveria ser atingida por meio da educação: “deveria ser a formação de indivíduos mais reflexivos e razoáveis, através do [...] desenvolvimento do juízo, pois ele é o vínculo entre o pensamento e a ação.”

Deste modo, a razoabilidade é capaz de evitar que se use a razão de forma fria e calculista, ou seja, vista como um julgamento dos pensamentos, que deveriam ser uma articulação de maneira holística das ideias e suas consequências para a vida da própria pessoa e dos membros da comunidade.

### 3.2. QUAL A DISTINÇÃO ENTRE O QUE É RACIONAL E O QUE É RAZOÁVEL?

Ao conceituar a razoabilidade, Lipman (2003, p. 21) afirma que esta não engloba apenas o sentido de razão (*reason-able*), mas também conceitos como *moderado*, justo ou *aceitável*. Já que, para a criação de indivíduos *razoáveis*, precisa-se fomentar um pensamento que seja completo e complexo, compreendendo-se as competências críticas como entrelaçadas ao valor de uma racionalidade de ordem superior ou multidimensional (que se contrapõe a forma de pensar simplista ou inferiorizada), ou seja, os pensamentos *criativo* e *de cuidado* ou *valorativo* (*caring thinking*). (MENDONÇA, 2021)

Lipman (2003, p. 199) concede a mesma importância em se promover operações intelectuais lógicas, na criatividade desafiadora e no cuidado perante os valores que orientam a conduta, acreditando no equilíbrio reflexivo, em um conceito de inspiração rawlsiana<sup>9</sup>, onde a comunidade promove um constante processo de auto regulação das suas conclusões na

---

<sup>9</sup> John Rawls foi um professor de Filosofia Política na Universidade de Harvard, autor de “Uma Teoria da Justiça” (1971), “Liberalismo Político” (*Political Liberalism*, 1993) e “O Direito dos Povos” (*The Law of Peoples*, 1999). Em sua obra *Uma Teoria da Justiça* (1971), Rawls utiliza o artifício da “situação inicial” ou “posição original” como base para construir sua ideia de *justiça equitativa*. Esses dois termos servem de alusão ao *estado de natureza* que a *teoria contratualista* esboça. No entanto, ele almeja uma finalidade distinta da qual, geralmente, as teorias do contrato social pretendem. Utilizando o artifício da “posição original”, Rawls não pretende delinear como a sociedade ou o estado foram estabelecidos, mas, especular como os princípios de justiça são escolhidos nessa situação inicial hipotética da sociedade. Esses princípios servem justamente como estrutura básica das instituições políticas, eles operam como ordenadores dos acordos subsequentes. A posição original aqui serve como uma situação hipotética que é caracterizada de modo a acarretar em uma determinada concepção de justiça.

penetração mútua entre várias formas de comportamento mental: razoabilidade, criatividade e cuidado ético. (MENDONÇA, 2021)

É possível, desta forma, alcançar um equilíbrio entre o afetivo e o cognitivo, entre o percebido e o conceituado, entre o material e o mental, podendo-se assim dizer, que é possível uma distinção entre o racional e o razoável, equilibrando a racionalidade científica, conforme afirma Lipman (2003, p. 22).

### 3.3. A ÉTICA DA RAZOABILIDADE

O *caring thinking* em sua esfera afetiva e estética da Filosofia para Crianças, nos remete para a esfera ética de sua prática. Assume, também, um pensamento de cuidado e este cuidado é visto como um pensamento, conforme já mencionado anteriormente. Existe uma preocupação que contém carga valorativa e função cognitiva, quando desenvolve esforços visando uma não aceitação imediata de tudo que é dado, mas privilegiando a busca por alternativas, invenção de relações e diálogos filosóficos em conexões inesperadas a favor do objeto a ser cuidado (uma ideia própria ou do outro, si mesmo ou o outro, ou mesmo a exploração de um pensamento auto regulativo do grupo).

Atentar-se, demonstrar as emoções, agir, preocupar-se, colocar-se no lugar do outro, são maneiras pelas quais o *caring thinking* propicia uma aquisição de competências filosóficas no diálogo com as crianças, e, por meio desse *pensamento cuidadoso*, centrado na cordialidade, na cooperação, na confiança e na compreensão do outro; *atencioso*, com um olhar crítico e refletido nos sentimentos; *eticamente atento*, capaz de promover uma integração social; ou ainda, *valorativo*, se visto como um objetivo individual ou coletivo que será assumido pelas crianças e adolescentes.

Percebe-se, desta forma, que a afetividade está interligada à ética, já que este *cuidado* pode favorecer a empatia e a construção de um consenso dialógico. Assim, a afetividade equilibra-se com as competências críticas e criativas, considera inúmeras hipóteses argumentativas para analisar um diálogo filosófico da comunidade, e se articula com esta sensibilidade valorativa que equilibra as diferentes proporções dos casos que estiverem em questão, designados por Lipman (2003, p. 264), como *sensibilidade ao contexto*.

Assim, o pensamento crítico, criativo e de cuidado ou preocupação ética, possuem potências cognitivas, afetivas e axiológicas iguais, apesar de se apresentarem de formas diferenciadas. E, nesta pretensão de se formar crianças pensantes que se tornarão pessoas melhores e mais razoáveis, a *razoabilidade*, já conceituada anteriormente, mostra-se aqui, como

sendo um dos principais alicerces éticos reguladores das *comunidades de investigação filosófica*, já que, para que a razoabilidade ocorra, esta deve-se atrelar às modalidades crítica, criativa e *caring* do pensamento citadas acima.

De acordo com Costa Carvalho, Magda (2019, p.55), a prática filosófica em sua dimensão ética busca ressaltar aspectos intrapessoais e interpessoais da formação do caráter e da orientação de conduta estimulado pelo trabalho filosófico realizado colaborativamente e auto regulável.

A pessoa razoável equilibra as suas preocupações com as dos outros; tem interesse próprio, mas não é egoísta; preocupa-se com os outros e com o modo como vivem as suas vidas, sem ser piedosa ou hipócrita; possui a coragem de falar e agir de acordo com as suas convicções, mas também a humildade para considerar as perspectivas dos outros e para se autocorrigir. (SPLITTER; SHARP, 1998, p. 180).

Desta forma, percebe-se facilmente a natureza ética da razoabilidade ao interligar-se o *eu* ao *outro*, por meio do respeito crítico em relação as suas perspectivas e por meio do acolhimento criativo de seus pontos de vista, preparando-se uma ação voltada para os valores e princípios promovidos na comunidade. Ao se comprometerem de forma *razoável* com o pensamento, as crianças extrapolam o plano estritamente lógico ou argumentativo, e este pensamento ganha um sentido pleno ao considerar as consequências de sua ação.

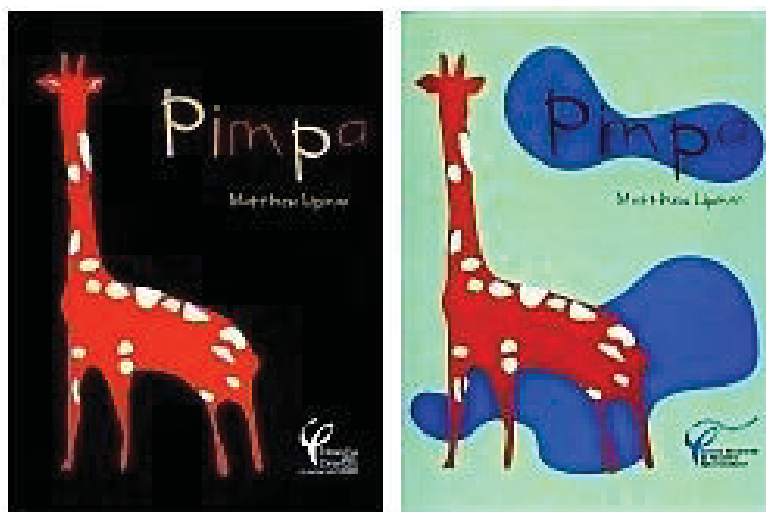
A razoabilidade propicia, desta forma, uma grande interação entre o pensamento e ação. Para se chegar a um bom pensamento é necessária não só a abstração, mas também uma associação das qualidades éticas, já que, sem elas, o que se desenvolveria nas crianças ao se construir seu caráter seria o individualismo, a manipulação e a tirania.

Para que isso ocorra, Matthew Lipman e sua equipe desenvolveram as Novelas Filosóficas que são usadas pelos alunos e os Livros do Professor para auxiliar a mediação do professor na investigação filosófica em sala de aula. A Novela Filosófica é uma narrativa que apresenta temas e problemas filosóficos através das falas e tramas vividos pelas personagens numa Comunidade de Investigação. O Livro do Professor contém planos de discussão e exercícios sobre conceitos filosóficos para auxiliar a mediação do diálogo na comunidade de investigação e desenvolver as habilidades de pensamento.

Os personagens das novelas<sup>10</sup> de Lipman e Sharp aprendem que o bem-estar da comunidade está acima do bem-estar próprio, e que é necessário se embasarem em estruturas éticas reguladoras que privilegiem o que é sensato, o cuidado e o espírito democrático. As novelas servem como estímulo para as comunidades de investigação embarcarem em aventuras exploratórias. Assim, é construído um ambiente educativo passível de partilharem suas ideias e desenvolverem debates e reflexões por meio de uma prática do pensamento *crítico, criativo e valorativo*.

Podemos citar como exemplo a novela *Pimpa* escrita por Matthew Lipman e indicada para crianças entre 9 e 10 anos de idade. É composta por 11 capítulos e indicado para dois anos letivos de trabalho, geralmente utilizado no 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. O foco do trabalho é a Filosofia da Linguagem, antropologia, ética e fenomenologia. É um programa de raciocínio, comunicação e expressão. Estimula a criança a escrever. Propõe o aperfeiçoamento de um conjunto de habilidades próprias para este nível de ensino. Alguns de seus temas: são identidade, corpos e mentes, partes e todo; ideias e coisas, justiça, direito, dever, necessidades, regras de conduta, história, espaço, tempo, família, relação, ambiguidades, analogias, etc.

IMAGEM 1. EDIÇÃO BRASILEIRA DA NOVELA *PIMPA*



Fonte: Imagem disponível em: <<https://www.philosletera.org.br>>.  
Acesso em: 25.dez.2020.

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

---

<sup>10</sup> Para uma consulta completa do material pedagógico, veja-se o site do *Institute for the Advancement of Philosophy for Children*. Disponível em: <<http://www.montclair.edu/cehs/academics/centers-and-institutes/iapc/>>. Acesso em: 17 nov. 2020.

programa de *Rebeca* é a pergunta como forma de iniciação na reflexão filosófica. Propõe o desenvolvimento de habilidades como detectar semelhanças e diferenças, raciocínio hipotético, critérios de classificação, relação de causa e efeito, relação parte e todo, esclarecimento de conceitos. Ao longo da narrativa as crianças são convidadas a pensar sobre o próprio pensar e se envolverem com problemas presentes na filosofia. Alguns de seus temas são: percepção, identidade, imaginação, realidade, aparência, verdade, conhecimento, probabilidade e possibilidade, perguntas, pensamento, diferenças, medo, segredo, cor, felicidade.

#### IMAGEM 2. EDIÇÃO BRASILEIRA DA NOVELA *REBECA*



Fonte: Imagem disponível em: <<https://www.philosletera.org.br>>. Acesso em: 25.dez.2020.

### 3.4. FATORES ÉTICOS PERTINENTES EM UMA COMUNIDADE FILOSÓFICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A Filosofia para Crianças se caracteriza como comunidades voltadas para valores éticos, tais como, a empatia, a solidariedade, o respeito e a paz<sup>11</sup>. Percebe-se, assim, que esse é um programa que extrapola uma simples escolarização formal, mas compreende uma valorização da infância e da humanidade que se encontra aflorando nas crianças.

O *filosofar espontâneo* na infância é a forma como as crianças buscam um sentido em sua experiência do mundo, sem a intenção de especular, mas sim como uma resposta à *fome de sentido* que as caracterizam (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1980, p. 12).

As crianças possuem uma motivação de caráter existencial, pois necessitam se orientarem perante o mundo e perante suas ações. Desta forma, o seu pensamento é espontâneo,

---

<sup>11</sup> A UNESCO tem exercido um papel essencial em defesa da Filosofia para Crianças como este sendo programa promotor da paz, produz vários documentários como: “*Philosophy for Children*” (1998) e “*Philosophy: a school of freedom*” (2007).

e, diante destes questionamentos e problematizações, se comprometem intimamente e necessitam serem acolhidas e estimuladas, e ninguém melhor que os educadores para exercerem este papel de forma intencional.

Para o filósofo francês Paul Ricoeur (1988, p. 30), a intencionalidade é a distinção entre o acontecimento e a ação; enquanto o acontecimento se dá sem a vontade ou intervenção do sujeito, a ação pode ser justificada pelo motivo que a originou. Assim, para que haja a intencionalidade é necessário um agente que, por meio de um processo ético, significa sua conduta. Uma ação se dá no decorrer dos eventos, permitindo ao sujeito que a originou uma recusa à passividade diante de determinados acontecimentos, tornando-se assim, o seu criador e inventor de sua própria trajetória.

Analogicamente, a prática filosófica nas comunidades filosóficas de investigação é uma oportunidade dada a criança para perpassar de um questionamento enquanto acontecimento espontâneo e pontual (que pode surgir e desaparecer rapidamente sem que nada de positivo seja deixado), para um filosofar intencional, cultivado e estimulado.

Por meio da intencionalidade, é possível o sucesso nos processos de formação de conceitos e competências filosóficas que extrapolem as vivências escolares. De forma ética, a comunidade de investigação filosófica passa a assumir um compromisso integral com a formação do indivíduo, ou seja, do seu sentimento, do seu pensamento e de sua ação.

No entanto, os questionamentos das crianças podem submetê-las a uma vulnerabilidade filosófica, que acredita que toda e qualquer posição é igualmente válida, no que se baseia na unilateralidade do sentir, pensar e agir. É importante também despertar na criança o pensamento questionador que instigue a argumentação de suas ideias e razões que as justificam, há necessidade de ver a escola por outros ângulos, por quê? Quais?

Através de Lipman, a “Filosofia para Crianças”, teve profundo impacto na rotina escolar e um desafio para as instituições escolares que, preocupadas em melhorar o sistema educativo, abrem a porta aos educandos para que “aprendam” a pensar, que os desafie a pensar cientificamente, isto é, um pensar que instigue a curiosidade, a investigação, a argumentação, a criticidade e a criatividade na construção de um pensamento organizado, autônomo e democrático, essa é função ou utilidade da Filosofia no espaço escolar.

Segundo Lipman, as transformações educacionais só serão possíveis diante da mudança do foco da educação: “[...] a mudança do aprender começa com o pensar. Queremos alunos que pensam por si mesmos, e não alunos que só aprendam o que outras pessoas pensaram”. (LIPMAN: 1995, p. 112).

Diante dos assuntos que interessam as crianças e aguçam sua curiosidade, é possível nos depararmos com situações inesperadas e corremos o risco de sermos arbitrários ou darmos respostas definidas para soluções de seus questionamentos, e, assim, inibi-las em sua curiosidade nata. Estas possibilidades podem aprisionar o pensamento frágil e indefeso das crianças, ou mesmo desorientá-las com posições infundadas, causando assim um desequilíbrio entre sua vulnerabilidade de pensamento e o poder adulto.

As crianças quando despertam para a Filosofia estão vulneráveis diante de uma perspectiva de autonomia futura e serão prejudicadas caso não seja estimulada para a criticidade, para a criatividade e para a ética. Os educadores devem, assim, refletir filosoficamente sobre a própria prática, que deve considerar o sentir, o pensar e o agir de forma ética, assumindo a responsabilidade por suas ações, principalmente diante do inesperado, mantendo a segurança e abrindo perspectivas a serem exploradas pelas crianças sem, no entanto, ser impor sua visão de mundo.

O educador, portanto, ao tomar consciência de seus atos e pensamentos deve considerar rever e reavaliar as opções a serem seguidas em cada momento dos procedimentos funcionais da comunidade de investigação, revisando os próprios conceitos a serem aplicados, ou ainda, dialogar em grupo sobre sua dimensão ética.

Esta dimensão ética deve estar presente na articulação entre fatos e valores de forma permanente nos questionamentos. Assim, o facilitador que atua nas dinâmicas da comunidade de investigação deve procurar desenvolver a autocrítica do grupo, para que pense e repense em que mundo gostariam de viver, agindo conforme as respostas da comunidade que propicia uma experiência real de vida.

## CAPÍTULO 4

### A INVESTIGAÇÃO FILOSÓFICA EM COMUNIDADE: RELATO DE EXPERIÊNCIA

*“Crianças precisam do grupo para aprender a externalizar seu pensamento, para aprender respeito por outros pontos de vista e a importância de critérios públicos de validade. Porém, mais uma vez, uma discussão requer consciência da distinção entre o meu ponto de vista e o do outro ou outros. E é precisamente esta diferenciação do grupo que promove o pensamento. A comunidade pode dar suporte ao pensamento, aguçá-lo, corrigi-lo, mas não é ela que pensa”. Scolnicov (1999, p. 95).*

#### 4.1. PREPARAÇÃO E REALIZAÇÃO DAS SESSÕES NA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO FILOSÓFICA.

O relato a seguir aborda a preparação e realização das sessões de investigação Filosófica que foram embasadas na teoria de Matthew Lipman, além de outros autores relevantes da grade curricular do Mestrado e também por meio do aproveitamento das aulas assistidas no Mestrado em Filosofia Para Crianças.

A prática experimental de investigação Filosófica foi desenvolvida em três sessões com o mesmo Tema: “A arte de fazer Mímica”, porém, apresentado com estímulos diferentes a cada sessão, público-alvo são crianças de 4 e 5 anos de idade. A primeira e segunda sessões foram executadas com uma turma já trabalhada em um semestre anterior com faixa etária entre 4 e 5 anos e a terceira sessão foi realizada com outra turma de 5 anos de idade.

As sessões foram aplicadas na Escola Municipal de Educação Infantil “Prof.<sup>a</sup> Áurea Aparecida Braghetto Machado”, no município de Ribeirão Preto/SP, Brasil, contando com um número aproximado de 20 crianças em cada turma para a realização das sessões.

A intenção na escolha da temática “A arte de fazer mímica”, em um primeiro momento foi de pesquisar um assunto que provocaria e também motivaria crianças de quatro anos para a prática de um diálogo filosófico. A pesquisa sobre a temática referida para a investigação teria que ser algo relevante e interessante para se conseguir a façanha de conquistá-los e empolgá-los, para assim, direcionar a comunidade ao objetivo maior, desenvolver o pensamento criativo e reflexivo através da comunicação na brincadeira.

Portanto, convencida que a exposição sobre a arte de fazer mímica seria algo estimulante, e que, também garantiria o envolvimento das crianças, lancei-me no propósito e na expectativa que o tema da Arte de fazer mímicas seria o assunto que incitaria para a produção do diálogo da investigação filosófica.

#### 4.1.1. CONTEÚDO E DESENVOLVIMENTO

O conteúdo pretendeu abordar assuntos próprios para a faixa etária entre quatro e cinco anos, além de salientando os valores morais, estéticos e também éticos como a alegria, o medo, o belo, a vergonha, a tristeza, entre outros que pudessem surgir ao longo da sessão e que fossem pertinentes a discussão da dimensão filosófica. Procurou-se uma apropriação máxima da criatividade dos alunos, a fim de extrair das expressões orais surgidas nas brincadeiras de mímica, a matéria-prima que corroboraria com a sessão da comunidade filosófica.

Inicialmente, apresentou-se para a comunidade imagens colocadas como estímulo: do palhaço, do menino e do Charlie Chaplin, disponibilizando também, imagens com algumas demonstrações sobre mímicas através da mídia. Após a demonstração das imagens para as crianças que foram dispostas sentadas em círculo, foi aberto um momento ao diálogo, para que elas se expressassem oralmente sobre o que assistiram. Em seguida, se apresentou a brincadeira com mímicas como estímulo, e direcionou-se a escolha dos acessórios a serem utilizados para os personagens que participariam da mímica, já que, cada vez que uma criança apresentasse sua própria mímica, teria que colocar os acessórios para esta realização, e estes acessórios, deveriam ser escolhidos pela comunidade.

Em um segundo momento, ocorreu a apresentação da mímica pelo facilitador, para que as crianças entendessem a dinâmica da brincadeira, e assim, quando fossem apresentar sua mímica, as outras crianças teriam que adivinhar o que o colega estava nos dizendo através dos gestos mímicos com os acessórios.

Assim, com o tema “A arte de fazer mímica” foi previsto para a primeira sessão, a critério de observação por parte do facilitador, de forma investigativa, a comunicação entre as crianças, enquanto brincavam de mímica, para capturar através das falas, as expressões de sentimentos, emoções e comportamentos e, desta forma, se apropriar destas palavras, já que dariam abertura para um diálogo filosófico. Como, por exemplo, ao surgir no diálogo palavras com conceitos que dariam subsídios para uma investigação filosófica, como a palavra vergonha, medo, alegria, etc. Neste contexto de constatação filosófica o facilitador deveria pausar a brincadeira e abrir o diálogo com um novo olhar para a investigação filosófica.

Segundo Kohan (1998, p. 93-94), “o texto escolhido para uma aula de Filosofia deve ter como propósito um assunto em comum, compartilhado, onde se inicie a busca de questionamento, sentido ou significação”.

Kohan (1998, p. 93-94) sugere alguns procedimentos que consideramos essenciais:

As crianças poderão trazer acervos culturais muito diferentes, mas na hora de problematizar um conceito filosófico na escola terão disponível a mesma “informação”. Na verdade, pode tratar-se não só de um texto escrito, também é lícito partir de imagens, de produções artísticas, de representações, de atuações, enfim, de qualquer forma de "textualidade" que seja potencialmente provocadora da inquietação filosófica e que não gere conhecimentos inequitativos, somados aos que os participantes do diálogo já trazem consigo.

Refletindo sobre a prática de obtenção de sentidos, significados nas investigações, Kohan (1998), nesta citação dá sugestões da importância em se usar a criatividade, as produções artísticas e de somar os conhecimentos que os participantes trazem consigo. E assim, com as intenções e os objetivos a serem cumpridos abrimos a primeira sessão da CIF 2019 com o estímulo dado pelo tema “A arte de fazer mímicas”.

**IMAGEM 3. ESTÍMULO: “A ARTE DE FAZER MÍMICAS”**



Charlie Chaplin, ator e diretor do cinema inglês



Marcel Marceau (em cine)

Fonte: Acervo pessoal da autora.

#### 4.1.2. PRIMEIRA SESSÃO DA CIF: COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO FILOSÓFICA

**IMAGEM 4. RODA DE CONVERSA: EXPLANAÇÃO PARA A COMUNIDADE SOBRE O OBJETIVO DA SESSÃO FILOSÓFICA**



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Nesta Primeira Sessão da Comunidade de Investigação Filosófica, tivemos uma conversa sobre os nossos encontros do semestre passado e sobre os encontros que se realizariam no semestre vigente, sendo aberto à comunidade a brincadeira de fazer mímicas com a escolher de um acessório para identificar a criança que estaria no comando da brincadeira, fazendo a mímica. O acessório escolhido foi uma boina preta e uma gola de palhaço. A criança vestiu os acessórios e iniciou a mímica que pensou em representar. A brincadeira se iniciou com o facilitador demonstrando o processo da brincadeira, fazendo algumas mímicas para ajudá-los na compreensão da finalidade da brincadeira. Um dos gestos feitos pelo facilitador foi o de estar bebendo água ou alguma outra bebida. Com alguns palpites as crianças tentaram decifrar qual seria a mímica feita. Após algumas tentativas, uma criança chamada G. disse caneca e depois de algum tempo disse “água”, “bebendo água”. A brincadeira foi uma novidade para a turma, as crianças gostaram muito e se divertiram bastante.

O facilitador fez uma segunda mímica que foi “caminhar pela sala com as mãos para frente girando como estivesse com um volante de carro”. As crianças ficavam eufóricas tentando acertar. Diziam carro, carro, uma criança diz dirigindo o carro. O estímulo se demonstrou bastante dinâmico, pois, após observarem os exemplos demonstrativos da brincadeira, eles se prontificaram a participar e fazer uma mímica também. Todos tiveram oportunidade de arriscar sua própria mímica.

Antes dos alunos começarem a fazerem a mímica pedi que fechassem os olhos e pensassem, ou melhor, que imaginassem alguma coisa para demonstrarem por meio da sua mímica. Em seguida, escolhi uma criança para iniciar. A criança tentou fazer as mesmas mímicas que facilitador tinha feito no início, mas mesmo assim, a brincadeira continuou e teve vários tipos de mímicas apresentadas pelas crianças, como a mímica da galinha, de comer, do cachorro, etc.

#### IMAGEM 5. BRINCADEIRA DE FAZER MÍMICAS



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Observei que nem todas as crianças aceitaram apresentar a mímica e quando questionei o porquê de não quererem entrar na brincadeira de fazer mímica, uma das crianças que não quis brincar disse: tenho vergonha. Neste momento, como facilitador interrompi a brincadeira questionando e insinuando uma reflexão a respeito da vergonha e do que seria ter vergonha e os porquês deste sentimento que acontece com as pessoas, e assim, cada criança quis falar para entrar no diálogo refletindo sobre o que seria a vergonha para eles. Com isso, cada um foi contribuindo para compreensão e noção do conceito da vergonha.

Todos tiveram muita dificuldade em responder o significado da vergonha e após alguns palpites, uma criança disse ao facilitador que eles não sabiam dizer o que é ter vergonha. Outra criança chegou a uma conclusão muito interessante, “Acho que ninguém sabe dizer o que é vergonha, professora”, isso porque as respostas não foram suficientes para esclarecer o conceito da vergonha. Terminou-se a sessão delineando um propósito para os alunos, de que, continuassem a pensar e investigar em casa com os seus pais o conceito da vergonha. Na próxima sessão continuaríamos a falar mais sobre o significado e o sentido da palavra vergonha.

A avaliação desta primeira sessão foi positiva, alcançou-se o objetivo esperado, pois, em meios às brincadeiras e aos diálogos encontrou-se um tema filosófico para a nossa investigação, que foi “A vergonha”, e o mais interessante que destacamos nesta avaliação foi perceber o interesse desta comunidade de crianças tão pequenas, com apenas 4 anos, a se abrirem ao diálogo e com isso, debruçarem sobre um novo tema que não haviam pensado e nem falado, mas talvez, apenas sentido.

#### 4.1.3. SEGUNDA SESSÃO DA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO FILOSÓFICA (2019)

Na Segunda Sessão da Comunidade de Investigação Filosófica iniciamos com o Quebra Gelo<sup>12</sup>: “Brincadeira de Detetive”. O quebra gelo proposto foi da brincadeira de detetive, esta brincadeira tem como objetivo propor ao grupo concentração, aquecimento para abrir o espaço a quietude e se ater ao momento presente e, assim, perceberem o porquê de estarem ali naquele lugar sem se distraírem com outros acontecimentos, um espaço para pensar, refletir, retroceder e fazer experimentos dialógicos.

Em primeiro lugar, convido a comunidade a se sentar em círculo. A brincadeira proposta consiste na retirada de uma criança da roda, enquanto o restante da turma escolhe em sigilo, outra criança para ser o detetive. A criança que fará as mímicas, fará somente gestos com o corpo, em silêncio e todos os outros da roda terão que imitá-la, sem destacá-lo, simplesmente irão fazer os movimentos que ela fizer. A criança que foi retirada volta para a roda e participa da brincadeira acompanhando a turma com os gestos, somente esta criança, que foi retirada da roda no início da brincadeira, não sabe quem é o detetive e terá que descobrir durante a brincadeira. O detetive, no caso, é aquela criança que está no comando dos movimentos.

---

<sup>12</sup> O quebra gelo é uma dinâmica muito utilizada em sala de aula para engajar e integrar os alunos facilitando o trabalho conjunto, já que, por meio desta dinâmica, ouvem a opinião dos colegas e desenvolvem uma sensação de pertencimento ao ambiente. O ser humano é lúdico por natureza e necessita estar em movimento, sendo desafiado, trabalhar de forma cooperativa e com um objetivo claro, e as dinâmicas em grupo englobam e suprem esta necessidade. A indisciplina em sala de aula, em boa parte dos casos, pode estar relacionada a falta de interação entre os grupos de alunos, que por muitas vezes tem que trabalhar de forma individual por solicitação do próprio professor, e assim, procuram interagir com os colegas mesmo sem ser permitido. As dinâmicas são amplamente utilizadas em ambientes corporativos, pois, está comprovado que os colaboradores que adquirem novos aprendizados por meio das dinâmicas são mais impactados que os que adquirem conhecimentos por meios tradicionais. Possuem a vantagem de serem rapidamente implementadas sem requererem muito material, além de, impactarem muito mais os colaboradores e levarem a resultados mais duradouros. Em sala de aula é uma dinâmica utilizada normalmente quando o grupo ainda não se conhece bem, já que, favorece a integração e o estabelecimento de contato entre os alunos. Podem ser utilizadas em situações como o início das aulas, troca de professores, em aulas ministradas por professores substitutos ou eventuais e em situações em que um novo aluno é integrado a uma turma que já existe a um bom tempo. (SERRÃO; BALEIRO, 1999).

Quando a criança descobrir quem está direcionando os movimentos (o detetive), a brincadeira para e a criança que foi descoberta (detetive) terá que fazer uma pergunta a respeito de uma curiosidade que tem referente ao colega que o descobriu.

**IMAGEM 6. CENA DO VÍDEO DO ALUNO P.**



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Após o término da brincadeira, abro para discussão o diálogo da Comunidade DE Investigação Filosófica anterior, uma devolutiva da atividade com os Pais sobre o tema da vergonha. Retomamos a conversa da sessão anterior e pergunto sobre a investigação quanto ao conceito de vergonha. Perguntei as crianças se haviam feito a pesquisa com os pais a respeito do que seja o tema vergonha. Eles não trouxeram resposta dos pais para falar. Uma hipótese levantada para o motivo pelo qual as crianças não trouxeram a devolutiva, seria o fato do pedido ter sido feito apenas oralmente e eles não haverem tido a capacidade de indagar os pais sobre a questão pedida. Nesta conversa, falamos e relembramos as brincadeiras de mímicas que realizamos como estímulo na sessão anterior.

Continuamos a sessão com o estímulo do Vídeo da mímica “*Snow Show – Slava and the other clowns*”. Este vídeo foi sugerido a mim pela Professora Dina Mendonça, quando esta avaliou e aprovou a minha escolha pela utilização do estímulo da Mímica.

**IMAGEM 7. IMAGEM DO VÍDEO “SNOW SHOW – SLAVA AND THE OTHER CLOWNS”**  
(Show de neve - Slava e os outros palhaços – tradução nossa).



Fonte: Disponível em: <<https://youtu.be/aZdOYpZMSJg>>. Acesso em: 01/05/2019

Assistimos ao vídeo da mímica “*Snow Show – Slava and the other clowns*” e as crianças gostaram bastante dos palhacinhos, deram risadas e fizeram comentários rápidos do que viram e o que entenderam sobre o vídeo. Assim, abrimos ao diálogo e aos comentários a respeito da vergonha. Perguntei às crianças o que acharam de vestirem as fantasias para fazer as mímicas e se gostaram ou não. A aluna G. respondeu: “Eu fico com vergonha quando as pessoas olham para mim”. Então, fiz algumas perguntas: “O que é isso, vergonha?”; “Por que eu tenho vergonha?” “Vergonha de quê?” A aluna Gb. respondeu: “Porque as pessoas ficam olhando.” Então faço outras perguntas: “Mas o quê, que tem elas ficarem olhando?” “Por que as pessoas ficam olhando?”. Agora G. fala que “se esconde quando está com vergonha” e eu pergunto à ela: “Você se esconde G., quando está com vergonha?” Ela responde: “Sim”, balançando a cabeça. O aluno P. intervém e fala “eu sei, eu sei... a gente fica se escondendo porque a gente é muito, muito bonito e, por isso, fica com vergonha”. Ao final, assistimos mais uma vez o vídeo “*Snow Show – Slava and the other clowns*” pelo fato das crianças terem gostado muito e saíram da sala imitando os palhacinhos com um pé só indo à outra sala para as atividades de rotina normais da turma com a professora titular.

**IMAGEM 8. AS CRIANÇAS SAÍRAM IMITANDO OS PALHACINHOS E O SLAVA DO VÍDEO QUE ASSISTIRAM**



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Avaliação da segunda sessão da Comunidade de Investigação Filosófica sobre o tema da vergonha foi o nosso enigma de investigação, com o envolvimento da comunidade em brincadeiras e estímulos onde se divertiram, e percebi que estavam mais abertos ao diálogo para a investigação filosófica. Os comentários feitos por eles foram a respeito da vergonha e do medo. As vezes eles confundem esses dois conceitos, a vergonha e o medo. Com a exceção da fala do aluno P., que foi para a área da estética, destoando do ponto de vista dos outros colegas. A visão do aluno P. se destacou sendo muito interessante para investigação, já que, se diferenciou das demais opiniões dos colegas, alegando ter vergonha, não só por medo de coisas ruins, mas por “ser bonito”, o que também pode ser motivo para se sentir vergonha.

Contudo, a intencionalidade dos assuntos para a faixa etária de quatro anos obteve bons resultados, pois, alcançou-se os objetivos quanto a abordagem dos valores morais, estéticos e também éticos, que almejávamos para o desenvolvimento do pensamento criativo e reflexivo por meio das interações na brincadeira proposta.

Durante o processo preparatório e das realizações das sessões elenquei perguntas para despertar reflexões junto à comunidade de investigação filosófica:

- a) Qual foi seu entendimento sobre as palavras vergonha e timidez, você já conhecia estas palavras?
- b) Foi importante dialogarmos a respeito da vergonha e da timidez? Por quê?

- c) Quando nos expressamos com mímicas e interpretamos uma pessoa tímida e/ou uma pessoa divertida, isso faz com que entendamos melhor estes dois temas?
- d) Quanto aos dois temas, falando sob a perspectiva do bem e do mal, posso afirmar que é bom ou não ser tímido e/ou ter vergonha?
- e) A vergonha é um comportamento ou um sentimento? O que é um sentimento? O que é um comportamento?
- f) Ser tímido ou não ser tímido, qual sua opinião? Podemos fazer essa escolha?

#### 4.1.4. Terceira Sessão da Comunidade de Investigação Filosófica (2019)

Nesta terceira sessão escolhi outra turma de 5 anos para trabalhar o mesmo tema da vergonha.

O quebra-gelo foi a música “*Era uma casa bem fechada*”. As crianças cantaram e fizeram gestos acompanhando a sequência da música. O objetivo da utilização de uma música acompanhada de gestos foi chamá-los à concentração e quietação. Considerando que essa turma é bem agitada.

A seguir, a letra da música: “*Era uma casa bem fechada*”

Era uma casinha, bem fechada.  
Era uma casinha, bem fechada.  
Abra janelinha deixa o sol entrar.  
Abra janelinha deixa o sol entrar.  
Perto da casa tinha uma árvore.  
Perto da casa tinha uma árvore e  
os passarinhos pousam nela assim  
e os passarinhos pousam nela assim.  
Perto da árvore tem uma ponte.  
Perto da árvore tem uma ponte e por baixo dela corre um rio assim.  
E por baixo dela corre um rio assim.  
Está trovejando escurecendo. Está trovejando e escurecendo.  
Fecha a janelinha que já vai chover. Fecha a janelinha que já vai  
chover.

Após a música, fizemos alguns combinados com regras para que a turma não se dispersasse e participasse mais ativamente da sessão, esses combinados foram para facilitar a dinâmica da aula. Na sequência, peguei uma ovelhinha de pelúcia e a nomeie como o objeto da fala, somente quem estivesse com a ovelhinha na mão poderia falar e os outros teriam que ouvir o colega até que chegasse a sua vez de falar. No início, eles tiveram um pouco de dificuldade, e ficaram ansiosos para fazer seus comentários, mas aos poucos foram respeitando e aprendendo a se controlarem e esperarem sua vez e a vez do colega falar.

Conversamos um pouco sobre o nosso propósito para aquela aula, de estarmos investigando sobre o conceito de vergonha. Em seguida, apresento os três livros que são pertinentes aos temas tratados nas sessões anteriores, sobre o conceito de vergonha e timidez, “*O caracol tímido*”, “*Riki está envergonhado*” e o outro “*Você é tímido?*”.

**IMAGEM 9. EXPOSIÇÃO: “O CARACOL TÍMIDO”, “RIKI ENVERGONHADO” E “VOCÊ É TÍMIDO?”**



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Ofereci os livros para eles manusearem e folhearem com intenção de despertar a curiosidade a respeito dos conceitos investigados. Após os comentários sobre as questões expostas no início das apresentações, regras a cumprir e demonstrações dos livros, convido-os a ouvir a leitura de um dos livros. As crianças pediram para que todos os livros fossem lidos. Por fim, ao invés de ler todos os livros, fiz uma narrativa sobre cada um deles, prometendo que em outra sessão faria a leitura na íntegra de todos, já que, demonstraram interesse por todos os livros sugeridos na sessão.

Depois de apreciarem e conhecerem os livros, continuamos a conversa na intenção de que este fosse um diálogo de investigação filosófica. Tivemos vários momentos de reflexão e diálogo. Uma pequena parcela da turma não conseguiu se expressar, ficaram meio acanhados, porém, a maioria fez comentários bem diversificados: uns falaram que tinha vergonha de beijar

a mãe na bochecha, outros disseram que ficavam com medo e tinham vergonha e outros se escondiam quando estavam com vergonha. A aluna Gb disse: “Se eu tenho vergonha a minha mãe tem também”. O aluno V. disse: “Tenho vergonha de ir ao banheiro”. O aluno F. disse: “Se a gente tem vergonha perde os amigos e a brincadeira”. Indaguei se era isso mesmo que ele tinha falado, se perderiam os amigos e a brincadeira? Ele responde: “Sim. A gente fica de lado e perde a brincadeira”. Então, continuei a investigação a respeito da vergonha indagando se era bom ou não ter vergonha e eles disseram que não era bom, pois, ficavam de fora das brincadeiras e perdiam os amigos. E assim os comentários de investigação se estenderam bastante, contando mais de uma hora de duração na sessão.

#### IMAGEM 10. MOMENTOS DE REFLEXÃO



Fonte: Acervo pessoal da autora.

A avaliação nesta última sessão se deu por meio da observação quanto ao aproveitamento dos recursos de investigação, concluindo-se que houve um grande aproveitamento destes e geraram diálogos bem participativos. Foram muitos os comentários dos alunos que realmente participaram e pude perceber que mesmo que essa turma tenha um ano há mais que as crianças da turma anteriormente trabalhada, eles articularam demonstrando maior interesse, respeitando os combinados e as regras e se concentrando mais que os menores.

Outro fato observado da investigação foi que quase todos os alunos se confundiam o conceito de medo com o de vergonha, isto é, não os diferenciavam, também constatei que foram poucos os alunos que fugiram do tema, se utilizando de falas e fantasias do próprio cotidiano.

#### 4.1.5. Intenções para as próximas sessões:

- Explorar mais os três livros utilizados nesta sessão;
- Investigar sobre os conceitos de vergonha e medo.
- Investigar a respeito das diferenças entre os conceitos em questão, medo, vergonha e também, timidez, porém, aprofundando-nos em relação aos assuntos pertinentes ao tema vergonha.

#### 4.1.6. Análise do Relatório

O presente relatório das sessões de investigação Filosófica foi concluído com enorme satisfação em realizar um trabalho diferenciado na Educação Infantil, computando inúmeros aprendizados de sensibilização e compreensão do que seja a Filosofia para Crianças. Com a expectativa de que cada vez mais a Filosofia para Crianças flua e possa se consolidar desde a mais tenra idade, na certeza de que a efetivação da Filosofia Para Crianças esteja presente no futuro de nossas crianças, conforme o pensamento da citação de Lipman,

*“O problema pedagógico é, ao menos no primeiro estágio, transformar a criança que já pensa numa criança que pensa bem. Um programa confiável de habilidades de pensamento deveria fazer mais que capacitar as crianças a lidarem de modo efetivo com as tarefas cognitivas imediatas, tais como problemas a serem solucionados ou decisões a serem tomadas. Deveria buscar consolidar as potencialidades cognitivas das crianças de modo a prepará-las a um pensar mais efetivo no futuro”.*  
(LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao falamos em Filosofia com crianças e adolescentes a primeira reação é uma alegação de que Filosofia é difícil, que não entendem nada e não gostam desta disciplina. Por este motivo, passamos a nos indagar sobre quais seriam as razões para esta rejeição. Será que os docentes não conseguem visualizar uma utilidade prática para a Filosofia em nossa vida diária, e assim, passaram para os alunos essa falsa imagem quanto a Filosofia?

Felizmente, nos dias atuais esta realidade vem mudando e o conceito sobre Filosofia se modifica à medida que esta é revista e adaptada para crianças, proporcionando a possibilidade do desenvolvimento do pensamento crítico, criativo e ético, para com os outros e para com a sociedade e realidade onde o sujeito se encontra inserido, podendo assim, uma transformação desta mesma realidade.

O trabalho desenvolvido por Lipman ao aplicar a Filosofia para Crianças embasa-se em uma concepção de infância onde “a infância é uma dimensão legítima do comportamento humano e da experiência humana e que não é menos habilitada ao tratamento filosófico que as outras dimensões para as quais já existem filosofias.” (LIPMAN, 1990, p. 216). Este autor vê na infância um campo fértil, e na maioria das vezes ignorado, para se trabalhar com a Filosofia. Segundo Lipman (1990, p. 216), “talvez sua pretensão à singularidade filosófica pudesse ser o fato de que é aspecto esquecido – se não reprimido – da experiência. Ele ainda diz que a filosofia se faz adequada para crianças, pois, é facilitada esta introdução devido ao “estado de maravilhamento e perplexidade que é uma característica geral da infância.” (LIPMAN, 2004, p. 1).

Lipman acredita no surgimento da Filosofia na infância devido a necessidade da criança em buscar significados para suas vivências. Lipman (1994, p. 85), ao argumentar, diz que o aspecto filosófico surge na vida da criança muito cedo, principalmente na fase em que ela começa a questionar o “por quê” das coisas, segundo ele, “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”. Para Lipman (1994, p. 85), são atribuídas duas funções principais a essa pergunta, sendo que, a primeira é descobrir uma relação causal, e a segunda é determinar uma finalidade.

Espera-se, desta forma, que o ensino da Filosofia venha ao encontro aos interesses das crianças que por sua vez, se conectam aos conceitos que serviram como objeto de reflexão na história da filosofia. (MURARO, 2009).

Ao pensarmos que a Filosofia deva ser conduzida de forma prazerosa, necessitamos então, do uso de estratégias que possam introduzir e conduzir o ensino de Filosofia conforme nossos objetivos de aprendizagem, além de se adequarem aos mecanismos utilizados por estas

crianças e/ou adolescentes. Estes alunos buscam constantemente o conhecimento de tudo que se ligue as tecnologias e principalmente, as que podem ser utilizadas pelos celulares e tablets, como os jogos, por exemplo. Conseqüentemente descobrem novas formas de interagirem, de se comunicarem e até, de aprenderem.

Cabe, portanto, ao professor a função de instrução e orientação, desenvolvendo o pensamento crítico desses alunos, que devem questionar constantemente suas ações relacionamentos, percebendo se estes são saudáveis ou não.

Entre os temas abordados deve-se considerar a natureza humana, a liberdade, a justiça e a fraternidade, além, de conceituações e uso de regras, abordagens sobre verdades e mentiras e sobre acertos e erros. Deve-se, portanto, disponibilizar aos alunos a oportunidade de trabalharem com essas problematizações, possibilitando a reflexão, o entendimento, e o crescimento por meio do aprendizado, os habilitando para a tomada de decisões e partidos, além, de prepará-los para a prática consciente e eficaz da cidadania.

Para Lipman a infância é concebida como uma dimensão legítima do comportamento humano e da experiência humana. Destacando-se na infância a capacidade que as crianças possuem de maravilharem-se, espantarem-se, questionarem continuamente procurando pelos significados dos conceitos, o gosto pela aventura, pela descoberta, além, de sua capacidade criativa. Estas qualidades da infância citadas por Lipman são próprias de um fazer filosófico, o que contribui para a criação de uma Filosofia voltada para a infância e para um repensar sobre a própria filosofia na Educação Infantil.

Ao questionar o dualismo existente entre a infância, caracterizada por um vazio, e a vida adulta que se mostra com plenos significados, Lipman ressalta a necessidade de um entendimento sobre o fato de que todo adulto já foi criança um dia, porém, as crianças nunca foram adultas. Assim, um adulto pode buscar em si a infância filosófica que possuiu um dia e reencontrá-la nas experiências diárias, o que o possibilita a criação de um diálogo e um pensar criativo e compartilhado.

Os conceitos e as habilidades desenvolvidos pelas crianças por meio da Filosofia podem contribuir para um melhor aprendizado em outras disciplinas também, já que as crianças desenvolvem um pensamento reflexivo que será utilizado em todas as suas vivências. Apesar de percebermos durante nossa experiência enquanto docente que alguns professores não querem se envolver demais com os alunos para não terem seu trabalho aumentado, enquanto outros não se empenham o suficiente para despertar nas crianças sua curiosidade nata e por meio dela desenvolver o pensamento crítico e criativo. As aulas destes professores costumam

ser cansativas e destinadas a fixação pela memória dos conteúdos apresentados, sem a exploração da criatividade na apropriação de ideias, esquecendo-se da ludicidade nata das crianças, de sua criatividade, capacidade de fantasiar, curiosidade natural e imaginação.

Chegou-se à conclusão, por meio das experiências com as sessões de investigação, da importância em estimular todas as capacidades que as crianças possuem e direcioná-las para um aprender a pensar de forma reflexiva, e assim, não se tornarem meros reprodutores de valores e culturas estabelecidos pelas classes dominantes.

A comunidade de investigação é a melhor forma pedagógica para este processo de aproveitamento das capacidades e habilidades das crianças, respeitando seus saberes pré-existentes e a cultura que trazem consigo. Por este motivo, Lipman (1990, p. 165) propõe que transformemos a sala de aula numa comunidade de investigação constante, assim, a criança aprenderá com o diálogo e com a investigação. Caso isso não ocorra, Lipman (1990, p. 58) alerta para o risco de “o estudante que aprende apenas os resultados da investigação não se torna um investigador, mas um estudante instruído.”

Vimos no grupo de estudos uma forma interessante para pensarmos em educação filosófica, se envolver alunos, docentes e pais, voltando-se para as questões sociais que necessitem de solução, desenvolverá nos alunos o pensamento crítico capaz de buscar soluções para esses problemas apresentados e, como consequência, contribuirá na formação de um sujeito crítico, criativo e comprometido com a transformação do meio onde se encontra inserido.

Concluiu-se, também, que as Comunidades de Investigação podem de forma eficaz e lúdica desenvolver progressivamente a criança em seu pensamento lógico, abstrato, crítico e reflexivo, além de, colaborar para o desenvolvimento das competências linguísticas, discursivas e na capacidade de compreensão e de expressão oral.

## 6. REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda Aranha. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

BELLI, Roberto. **Riki está envergonhado**. Ilustração Belli Studio. Blumenau-SC. Brasil Leitura, 2010.

BBC NEWS BRASIL, 30 abril 2015. Disponível em: <[https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/04/150430vietna\\_guerra\\_fatos\\_pai#:~:text=A%20Guerra%20do%20Vietn%C3%A3%2C%20cujo,Saigon%2C%20em%20abril%20de%201975.>](https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/04/150430vietna_guerra_fatos_pai#:~:text=A%20Guerra%20do%20Vietn%C3%A3%2C%20cujo,Saigon%2C%20em%20abril%20de%201975.>). Acesso em: 04.09.2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.519**, de 10 de novembro de 2011. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de nov. 2011. Disponível em: Acesso em: 11 jan. 2018. BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

\_\_\_\_\_. **PCN+ – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Resolução Nº 5/2009**, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Redação dada pela Lei Nº 12.796/2013**, que altera a Lei Nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, SEB, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional determina alfabetização até o segundo ano do ensino fundamental**. Brasília: MEC, SEB, 2017. Disponível em: 162. Acesso em: ago. 2017.

COSTA CARVALHO, Magda. **Filosofia para crianças: a (im)possibilidade de lhe chamar outras coisas**, 1ed. Rio de Janeiro: NEFI,2020. (Coleção Ensaios: 4)

COSTA CARVALHO, Magda; MENDONÇA, Dina. “*Thinking as a community: Reasonableness and Emotions*”, M. Gregory et al. (eds). *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*. London/New York: Routledge, 2017, p. 127-134.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Primeira Infância e Educação natural em Rousseau: as necessidades da criança. In: **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 2 (62), p. 313-336, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/561/391>>. Acesso em: 10.out.2020).

DAMÁSIO, António R. **Descartes’ error**: emotion, reason, and the human brain, New York: G.P. Putnam, 1994.

DANIEL, Marie-France. **A Filosofia e as Crianças**. Tradução de Luciano Vieira Machado. Editora Nova Alexandria, 2000.

\_\_\_\_\_. Pressupostos filosóficos pedagógicos de Matthew Lipman e suas aplicações. In: LELEUX, Claudine, (Org). **Filosofia para crianças**: o modelo de Matthew Lipman. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artemed, 2008.

DE SOUSA, Ronaldo. **The Rationality of Emotion**. Cambridge, MA: MIT Press, 1987.

FERREIRA, Flávio. Saiba quem é Matthew Lipman. **Folha de S. Paulo**, 24/09/2002 - 02h 47. Disponível em:<<https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u98.shtml>>. Acesso em: 09.09.2020.

FOLSCHIED, Dominique; WUNENBURGER, Jean-Jacques. **Metodologia Filosófica**. Tradução de Paulo Neves. 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HAMZE, Amélia. Filosofia Para Crianças. Trabalho docente Profª da FEB/CETEC ISEB/FISO-Barretos, **Canal do Educador**, Brasil Escola, s.d. Disponível em: <<https://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/filosofia-para-criancas.htm>>. Acesso em: 10.set.2020.

INSTITUTO DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO PARA O PENSAR - IFEP, 2020. Disponível em: <[http://www.philosletera.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=94&Itemid=130](http://www.philosletera.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=94&Itemid=130)>. Acesso em: 10.out.2020.

KENNEDY, David. As raízes do estudo da infância: história social, arte e religião. In: KOHAN, Walter Omar; KENNEDY, David (Orgs.). **Filosofia e Infância: possibilidades de um encontro**. Vol. III. Petrópolis: Vozes, 1999.

KOHAN, Walter Omar; WUENSCH, Ana. **Filosofia Para Crianças**: a tentativa pioneira de Matthew Lipman. V. I. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

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

\_\_\_\_\_. “*Using Philosophy to Educate Emotions*”, *Analytic Teaching*, 15: 3-10, 1995.

\_\_\_\_\_. Como nasceu Filosofia Para Crianças. In: KOHAN, Walter Omar; WUENSCH, Ana Míriam (Org). **Filosofia Para Crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman**. V.1. Petropolis, RJ: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. Thinking in Education. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 2a. Ed.

\_\_\_\_\_. **Manual do Professor “Em busca do significado”**. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 2004.

\_\_\_\_\_; OSCANYAN, Frederic.; SHARP, Ann Margaret. Filosofia na sala de aula. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

\_\_\_\_\_; SHARP, Ann; OSCANYAN, Frederic. *Philosophy in the classroom*. Philadelphia: Temple University Press, 1980.

LORIERI, Marcos Antônio. O trabalho de Filosofia com crianças e jovens nos últimos vinte anos. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). **Lugares da Infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 155-175.

MARTIN, Douglas. Matthew Lipman, filósofo e educador, morre aos 87. **The New York Times**, 14 de janeiro de 2011. Disponível em: <[https://www.nytimes.com/2011/01/15/education/15lipman.html?\\_r=1&ref=obituaries](https://www.nytimes.com/2011/01/15/education/15lipman.html?_r=1&ref=obituaries)>. Acesso em: 04.09.2020.

MENDONÇA, Dina. Reflexibilidade do “*Caring Thinking*” in a-riscar-se na filosofia, acolhendo a infâncias: encontros com Gabriela Castro, coord. Magda Costa de Carvalho e Paula Vieira., NICA/Letras Lavadas, P. Delgada, 2021 (no prelo).

MENDONÇA, Dina. *Let’s talk about emotions, Thinking – The Journal of Philosophy for Children*, Volume 19, Number 2 & 3, pp. 57-63, 2008.

\_\_\_\_\_. **Brincar a Pensar?** - Manual de Filosofia Para Crianças. Lisboa. 2011.

\_\_\_\_\_. “*Emotions about Emotions*”, *Emotion Review*, 5: 390-396, 2013.

\_\_\_\_\_. **A Esperança e a surpresa nas perguntas da FpC**. - Pressupostos e linhas de um curso. Universidade de Évora. 2018.

\_\_\_\_\_; COSTA CARVALHO, Magda., “The Community of Philosophical Inquiry as a Regulative Ideal”. In: García, F; Duthie, E. y Robles, R. (Ed.). Parecidos de familia. Propuestas actuales en Filosofía para Niños / Family resemblances. *Current proposals in Philosophy for Children*. Madrid. Anaya, 2018, pp. 36-46.

\_\_\_\_\_; SÀÁGUA, João. Emotional Reflexivity in Reasoning; The function of describing the environment in emotion Regulation (with João Sàágua) Laura Candiotta (ed.) *The Value of Emotions for Knowledge*, Gewerbestrasse, Switserland: Palgrave MacMillan, 2019, pp. 121-144.

MURARO, Darcísio Natal. **Filosofia da Educação e Filosofia Para Crianças**. Publicado em 10 de dezembro de 2009. Disponível em: <<http://www.philosletera.org.br/index.php?o>>

ption=com\_content&view=article&id=145&Itemid=390>. Acesso em: 20.nov.2020.

PEREIRA, Cacia Linhares. Piaget, Vygotsky e Wallon: contribuições para os estudos da linguagem. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 17, n. 2, p. 277-286, abr./jun. 2012.

PERMANECIA.ORG. Santo Tomás de Aquino (3981). Art. 4 – Se nos homens virtuosos pode haver vergonha. Disponível em: <<http://permanencia.org.br/drupal/node/4250>>. Acesso em 01/05/2019.

PIAGET, Jean. **A Epistemologia Genética**. Trad. Nathanael C. Caixeira. Petrópolis: Vozes, 1971. 110p.

RICOEUR, Paul. **O discurso da acção**. Lisboa: Edições 70, 1988.

ROCA, Nuria. **Você é tímido**. Coleção vamos conversar. Rio de Janeiro – RJ. Companhia Nacional, 2009.

RODRIGUES, José Paz. Matthew Lipman e a Filosofia Para Crianças, com documentários sobre a sua pedagogia. **PGL.GAL**, 2015. Disponível em: <<https://pgl.gal/matthew-lipman-e-a-filosofia-para-criancas-com-documentarios-sobre-a-sua-pedagogia/>>. Acesso em: 01/05/2019.

SCARPIN. Eloi. **Filosofia com crianças**: um pensar criativo, crítico e sensível. PDF. Disponível em: <[coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/013e1.pdf](http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/013e1.pdf)>. Acesso em: 01/05/2019.

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

SERRÃO, Margarida; BALEEIRO, Maria Clarice. **Aprendendo a ser e a conviver**. São Paulo: FTD, 1999.

SHARP, Ann Margaret. “*The Aesthetic Dimension of the Community of Inquiry*”. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 17, 1, 1997. p. 68-77.

\_\_\_\_\_. Prólogo. In: KOHAN, W. O. e WUENSCH, A. M. **Filosofia Para Crianças**. Petrópolis, Vozes, 1998. p.15-19.

\_\_\_\_\_. 2004. The Other Dimension of Caring Thinking. *Critical & Creative Thinking: The Australasian Journal of Philosophy for Children*, 2004, 12(1): 65-71.

\_\_\_\_\_. “Education of the Emotions in the Classroom Community of Inquiry”. *Gifted Education International*, v.22, n. 2;3, 2007.

SILVEIRA, Renê José Trentin. O programa de Filosofia Para Crianças de Matthew Lipman: uma concepção liberal de educação. **Revista Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v.7, nº. 13, jan./jun. 2011.

SPLITTER, Laurance J. ; SHARP, Ann Margaret. **Uma Nova Educação - a Comunidade de Investigação na Sala de Aula**. Editora Nova Alexandria, 1998.

VAUGHN, Stephanie. **O caracol tímido**. Rio de Janeiro/RJ. Ediouro, 2008.

WOLLHEIM, Richard. **On the Emotions**, New Haven and London: Yale University Press, 1999.

WUENSCH, Ana Míriam. Notas para uma história do movimento Filosofia Para Crianças no Brasil. In: KOHAN, Walter Omar; WENSCH, Ana Míriam (Orgs.). **Filosofia Para Crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman**. Vol. I. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 43-83.

Portugal **UNIVERSIDADE DOS AÇORES**  
**Faculdade de Ciências Sociais e**  
**Humanas**

Rua da Mãe de Deus  
9500-321 Ponta Delgada  
Açores,

# A prática Filosófica na Educação Infantil

Rosilene Maria Dutra de Andrade

DM



2020